

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin
(compiladores)



Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

**Formación y trabajo docente:
aportes a la democratización educativa
2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.**

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde,
Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2016 Universidad Nacional de La Plata

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

Cita sugerida: Seoane, V. (coord. ed.). (2016).

Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Río de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

Comité Organizador Red ESTRADO Argentina

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

INDICE

PARTE I

El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo.....	16
<i>Héctor González</i>	
Educação física nos anos finais do ensino fundamental: proposta de reestruturação curricular no Município de Barra Mansa	31
<i>Israel Felix da Silva Ribeiro, Marcelo Alves Paraíso y Ana Paula Gomes de Souza</i>	
El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro	46
<i>Liliana Beatriz Ballesteros</i>	
Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje	61
<i>María Dapino y Yamila Wallace</i>	
Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente	86
<i>José María Vallina</i>	
La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs	98
<i>Virginia Graciela Huenchunao y Horacio Benjamín Muñoz</i>	
El trabajo docente en el sistema educativo argentino: una mirada desde el cuerpo, en la tensión educación y pobreza	111
<i>María Florencia Serra</i>	
Momentos de transición escolar: ritos de paso y exigencias a docentes.....	126
<i>Sonia Alzamora</i>	
Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura	139
<i>Agustina Peláez y Gabriela Hoz</i>	
La construcción del conocimiento del quehacer/ saber hacer de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires	155
<i>Blanca Silvia Lena von Kluges</i>	
El discurso vocacional de los ingresantes al profesorado de Educación Primaria	168
<i>María Mercedes Lavalletto y Gustavo Mórtola</i>	
Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo.....	183
<i>Jennifer Spindiak, Dana Sokolowicz y Flavia Terigi</i>	
La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria.....	199
<i>Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha</i>	

PARTE II

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs.....	216
<i>Daniela Gimenez y María Albertina Inda</i>	

<u>La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo</u>	229
<i>Lourdes Martínez Puig</i>	
<u>O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências</u>	244
<i>Luis Allan Kunzle, Fernanda da Conceição Zanin, Paulo de Oliveira Perna y Nayara Aparecida da Costa Silva</i>	
<u>Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar</u>	258
<i>Marcela Oroño</i>	
<u>El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad</u>	274
<i>Hernán Longobucco</i>	
<u>Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada</u>	289
<i>Florencia Urdaniz</i>	
<u>Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional</u>	303
<i>Alejandra Birgin y Alejandro Vassiliades</i>	
<u>Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década</u>	314
<i>Marina Paulozzo, Cristina Ruiz, Alejandro Giuffrida y Agustín Claus</i>	
<u>Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires</u>	335
<i>Iván Thisted, María Florencia Di Matteo, María Mercedes Hirsch y Pilar Izzi</i>	
<u>Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado</u>	352
<i>Alejandra Rodríguez Aguirre</i>	
<u>Las luces que apagaron. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica</u>	368
<i>Cecilia Croci</i>	
<u>Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad</u>	380
<i>María Florencia Valenzuela</i>	
<u>Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa</u>	395
<i>Silvina Chali</i>	
<u>La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria</u>	402
<i>Patricia M. Delgado, Cinthia D. Amud, Maia M. Acuña y Johanna M. Jara</i>	
<u>El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas</u>	418
<i>Adriana Fontana</i>	
<u>Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido</u>	431
<i>Mabel Francia, Rosa Sotelo, Alicia Lescano y Pablo Naveiras</i>	

[Espacios de trabajo conjunto entre docentes de los colegios de la UNLP](#)..... 442
Agustina Peláez y Moira Severino

[La importancia de los concursos públicos de antecedentes y oposición en el sistema educativo de la provincia de La Pampa](#) 454
Rosana Claudia Gugliara y Claudia Calderón

PARTE III

[A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas \(PAR\) no município de Santa Inês/MA](#) 463
Teixeira Eriveth Silva y Nascimento Glenda Jordania Rocha

[Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores](#).. 474
Lea F. Vezub

[Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula](#) 491
Angela Maria da Silva Figueredo y Mónica Orfilia Baez Flamini

[Aproximaciones a las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las políticas de formación continua](#) 505
Mariano Alejandro Alu

[Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente](#) 519
Stella Maris Abate y Verónica Orellano

[Tradiciones de formación continua en la CABA. La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual](#) 529
Andrea Iglesias

[A formação continuada de professores no plano de ações articuladas \(par\) de pindaré -mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente](#)..... 545
Glenda Jordania Rocha Nascimento y Eriveth Silva Teixeira

[La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación](#) 559
María Raquel Coscarelli, Silvina Cordero y Sofía Picco

[Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel](#)..... 575
Erika Villarruel, Daniela Dalla Pozza, Vanesa Accinelli y Valeria Gaitán

[Escritura en ciencias: una experiencia de pasaje a la escritura profesional](#)..... 588
Liliana Calderón

[Formación en investigación educativa y trabajo docente](#) 604
Miguel Ángel Duhalde, Horacio José Filippi, Graciela E. Mandolini y María Á. Sormanni

[Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas](#) 616
Daniel H. Suárez, Paula V. Dávila y Agustina Argnani

A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários	631
<i>Carla Tocchet</i>	
El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura	642
<i>Matías Massarella y Manuela López Corral</i>	
Seminário interno como dispositivo de formação	653
<i>Mara Sílvia Negrão Póvoa</i>	
El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional	667
<i>Yolanda Elena Claire, María Elena Vargas y Ramón Yurquina</i>	
Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento	678
<i>Amalia Homar, María Gracia Benedetti y Gloria Galarraga</i>	
Formação continuada um caminho para a formação de leitores	693
<i>Rosa María Monsanto Glória</i>	
El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba	709
<i>Mariana Cattáneo</i>	
Seminário como dispositivo de formação continuada de professores	719
<i>Angela Maria da Silva Figueredo</i>	

PARTE IV

La evaluación como política pública centrada en los sujetos	735
<i>Mirtha Fassina y Mariana Torres</i>	
Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas	745
<i>Soledad Areal, Ana Soledad Borioli y Florencia Rodríguez</i>	
Evaluación educativa en el nivel universitario	760
<i>María del Carmen Malbrán</i>	
Evaluación de estudiantes en el marco de la evaluación integral de la formación docente del INFD	773
<i>Lilia Toranzos, Inés Cappellacci y Dolores Fleitas</i>	

PARTE V

Dinámica y organización del conflicto docente en la provincia de Buenos Aires:1970-1973 ...	785
<i>Lorenzo Labourdette</i>	
Alternativas de educación popular según algunas revistas sindicales-pedagógicas (1987-1989)	806
<i>Nancy Liliana Salerno</i>	

<u>Participación y representatividad del gremialismo docente en la provincia de San Luis</u>	822
<i>Marcelo Romero y Victoria Rodríguez Gazari</i>	
<u>Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)</u>	833
<i>Sandra Cubilla y Exequiel Ferreyra</i>	
<u>La formación sindical y el trabajo de delegados/as de escuela</u>	848
<i>Mariela Canessa, Angélica Graciano, Sonia Laborde y Gustavo Raide</i>	
<u>El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales</u>	864
<i>Mariana Gabriela Estibiarria y Roxana Aida Neumann</i>	

PARTE VI

<u>La (in) capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente</u>	875
<i>Analia Mirta Palacios</i>	
<u>Cultura y educación: algunas reflexiones lingüístico-discursivas sobre la tensión que provocan los nuevos medios comunicativo-digitales en el contexto aula</u>	886
<i>Claudio Manuel Velasco</i>	
<u>Acción política y participación de las y los jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. El cambio cultural propuesto por el enfoque de derechos humanos</u>	898
<i>María del Valle Mendy</i>	
<u>El desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado universitario de inglés en Argentina: desafíos y posibilidades para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior</u>	913
<i>Melina Porto y Verónica Di Bin</i>	
<u>El Estado y la Iglesia interpelan a los docentes. Diseños curriculares y discursos confesionales en los debates asociados al género</u>	928
<i>Juan Luque y Moira Severino</i>	
<u>Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural</u>	944
<i>Rocío Gavrila</i>	
<u>Construyendo (de)formaciones en la práctica docente</u>	957
<i>Emilce García y Marisa Ramírez</i>	
<u>Ver com as mãos: galeria tátil – Acessibilidade cultural e educação para o pluralismo</u>	972
<i>Camila F. Silva Mantovanini, Maria Inês Ruas Vernalha y Marli Amélia Lucas Pereira</i>	
<u>Autorretratos: intervenção e arte de rua – uma ação mediadora na construção da identidade</u>	988
<i>Maria Inês Ruas Vernalha</i>	

PARTE VII

<u>La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo</u>	1003
<i>Nancy Salvá, Karina Irastorza, Daina Varela y Margaret Zamarrena</i>	

Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesores universitarios.....	1017
<i>Patricia Guillermina Bavio</i>	
La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado	1033
<i>Mónica Escobar</i>	
Entre discursos y prácticas educativas	1048
<i>Nancy Salvá</i>	
La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico.....	1063
<i>Patricia Guzmán y Rubén Mazzei</i>	
A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização.....	1075
<i>Marli Amélia Lucas Pereira, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André y Marisa García</i>	
La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores.....	1091
<i>Verónica Walker</i>	
El trabajo docente en el contexto de la crisis educativa	1106
<i>Rafael Erasmo Guerrero</i>	
El relato de los otros/as en el museo... voces y silencios. Una experiencia en la cátedra de planificación didáctica prácticas de la enseñanza de la historia.....	1121
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, María Cristina Garriga y Viviana Pappier</i>	
La evaluación diagnóstica como puente y como decisión de política institucional en un espacio de formación docente	1139
<i>Mariana Olmedo</i>	
Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia....	1152
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, Cecilia Linare y Virginia Cuesta</i>	
La evaluación en el nivel superior. Estrategias y problemáticas para la implementación de un proceso de co-evaluación.....	1168
<i>Martin Scarnatto</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1182
<i>Nancy Strack y Silvia Zanabria</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1195
<i>Medina Natalia, Mónica Di Natale, Silvina Krupitzky y Nilda Villaverde</i>	
Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado: el partido de pilar. Nuevos interrogantes para un estudio longitudinal	1210
<i>María Magdalena Charovsky</i>	
La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura .	1226
<i>María Clara Rojas</i>	

El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades	1230
<i>María Dolores Abal Medina y Lila Ana Ferro</i>	
El trabajo docente comunitario como política de inclusión social y educativa	1246
<i>Fiorella Gandini y Nataly Diaz Brust</i>	
Cuando la relación docente alumno incluye: una relación que habilita y hace lugar	1255
<i>María Claudia Sus y Guadalupe Magalí Ibañez</i>	
Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico	1268
<i>Alejandro Vassiliades, Yanina Caressa, María Inés Maañon y María Eugenia Míguez</i>	
Escuelas “Nina”: Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos	1282
<i>Susana Celman, Gloria Galarraga, Tamara Suíva y Belén Bettoni</i>	
La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente	1297
<i>Mariana Cecilia Ojeda, Ileana Ramírez, Claudio Nuñez y María Gloria Saucedo</i>	
Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el curriculum de Educación Física de nivel medio	1312
<i>José María Vallina</i>	
De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas	1328
<i>María Ana Manzione, María Silvina Centeno y Verónica Canciani</i>	
Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad	1339
<i>Graciela Krichesky, Paula Pogré y María Magdalena Charovsky</i>	
Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria	1359
<i>Sandra Juárez</i>	
Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares	1370
<i>Silvio Giangreco</i>	
Políticas de evaluación y trabajo docente para el nuevo secundario en la provincia de La Pampa	1386
<i>Gloria La Bionda</i>	
Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias	1398
<i>Mónica Paso, Cecilia Carrera, Celeste Felipe y Leticia Anthonioz Blanc</i>	
Desigualdad educativa y nuevos formatos escolares en Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo	1414
<i>Marcela Greco y Marcelo Krichesky</i>	
Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires	1430
<i>Nora Gluz y Inés Rodríguez Moyano</i>	

<u>Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente</u>	1453
<i>Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Jéssica Montenegro y Julieta Alcoba</i>	
<u>La dirección escolar para una escuela secundaria democrática</u>	1467
<i>Ingrid Sverdlíck, Rosario Austral y Valeria Saguier</i>	
<u>Construyendo una educación inclusiva</u>	1484
<i>Verónica Grimald, Pilar Cobeñas y Mariana Melchior</i>	
<u>El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática</u>	1496
<i>Rodrigo Conte, María Cecilia Eliçalde, Verónica Grimaldi y María Belén Villalba</i>	
<u>Reflexiones en torno a la experiencia: diseño e implementación del curso virtual “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social” – UNLP– Asoc. Azul</u>	1506
<i>Guillermina Cappelletti, Valeria Díaz, Mariana Filardi y Laura Murua</i>	
<u>Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa</u>	1521
<i>Claudia Edith Calderón y Rosana Claudia Gugliara</i>	
<u>El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares</u>	1533
<i>Cecilia Julieta González Porcella y Graciela F. Pereira</i>	
<u>Otras formas de pensar la inclusión en la escuela</u>	1550
<i>María Alejandra García, Mayra Cecilia Monti y Samanta Solomita Banfi</i>	
<u>Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones</u>	1557
<i>Néstor Rubén Rebecchi</i>	
<u>Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010</u>	1572
<i>Paola Soledad Rosica, Erica Elena Scorians y Mercedes Vernet</i>	
<u>Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes</u>	1590
<i>Andrea Laura Guerini y Patricia Mónica Vales</i>	
<u>Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria</u>	1599
<i>Lucila Del Cul, Cecilia Lucero y María Marcela Ramírez</i>	
<u>La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato</u>	1610
<i>Claudio Bajicoff, Juan Carlos Walter y Héctor González</i>	

PARTE IX

<u>La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista</u>	1620
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	

<u>Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura</u>	1637
<i>Carolina Cuesta</i>	
<u>La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales</u>	1653
<i>María Eugenia Grandoli y Carolina Ambao</i>	
<u>Trabajo docente y modelos de formación en Argentina</u>	1668
<i>María Soledad Fernández y Soledad Yapura</i>	
<u>Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata</u>	1683
<i>Paula Daniela Cardós</i>	
<u>Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte</u>	1700
<i>Lucía B. García y Andrea Pacheco</i>	
<u>La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)</u>	1712
<i>Natalia Vuksinic</i>	
<u>La formación pedagógica de profesores en ejercicio en la Universidad Nacional de La Plata. Significaciones del trabajo docente y orientaciones curriculares de la Carrera Docente Universitaria (1989-2006)</u>	1730
<i>Mónica Paso</i>	
<u>Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional</u>	1747
<i>Ana Soledad Borioli, Carolina Lifschitz y Andrea Novotny</i>	

PARTE I

El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo

Héctor González¹

I

La construcción del SUTEBA se ha sustentado en la afirmación del trabajador docente -individual y colectivamente considerado- como productor de conocimiento: conocimiento sobre su trabajo de educar, sobre la institución educativa y sobre la educación. Desde esta convicción, la producción de conocimiento sobre el trabajo docente, sobre la escuela y sobre la educación fue una de las estrategias de lucha centrales con la que se planteó la defensa del trabajo y de la educación pública ante las políticas neoliberales. Al calor de esas luchas se fueron construyendo en el sindicato, espacios e instrumentos que recuperaran esas prácticas y las articularan en procesos colectivos de sistematización y elaboración de ideas y propuestas alternativas. Mucho de esa producción se plasmó en las leyes y en las políticas educativas públicas que se vienen dando en el proceso político abierto en el 2003 y pasaron a ser nuevas plataformas de lucha.

Aún cuando son innegables los avances que se han operado, se está aún lejos de que la letra de esas leyes y políticas se traduzcan plenamente en aulas e instituciones. Los errores o contradicciones que muchas veces se da en su comunicación e implementación, y las limitaciones materiales y de condiciones de trabajo que aún subsisten, determinan que muchos trabajadores de la educación no han podido todavía apropiarse de estas políticas.

Esta situación es tomada desde distintos sectores para instalar una mirada culpabilizadora sobre los docentes de la escuela pública, mirada que

¹ SUTEBA, Argentina. hjgonzalez@suteba.org.ar

es funcional al remixado discurso neoliberal que cuestiona por ineficiente el “gasto” realizado en la educación pública e intenta generar consenso para ajustes y mayor injerencia de la iniciativa privada.

Para el Sindicato se plantea un doble desafío: desmontar estas operaciones discursivas que responsabilizan a los docentes, pero, al mismo tiempo, encontrar los argumentos y estrategias para seguir construyendo con los propios compañeros docentes el sentido de la educación y de nuestro trabajo en el actual proceso de transformación nacional y latinoamericano.

Esta ponencia se propone recuperar concepciones y posicionamientos político-pedagógicos que fuimos trabajando en estos años de luchas y, a partir de allí, proponer algunas hipótesis a seguir explorando en los ámbitos de formación e investigación de la organización sindical.

II

Cualquier análisis del trabajo en las escuelas tiene necesariamente que ser enmarcado en el contexto más amplio de las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que expresan los procesos de hegemonía que atraviesan hoy el país, el continente y el mundo.

El concepto de hegemonía, desarrollado por la teoría social crítica a partir de las formulaciones de Gramsci (Tamarit 2002), intenta dar cuenta de las formas históricas concretas en que se ejerce la dominación por parte de ciertos grupos o clases sobre otros, y los mecanismos políticos y culturales que dan sustento a esas formas, en particular aquellos que buscan la aceptación más o menos voluntaria de los sujetos dominados.

Nos parece particularmente productivo a la hora de analizar nuestro trabajo en las escuelas tomar algunas de las cuestiones sobre las que Raymond Williams (Williams, 1977) pone énfasis en su interpretación de la idea de hegemonía.

Una primera cuestión es que este concepto, según Williams, complejiza las formas de entender la dominación y devela la multiplicidad de cuestiones -mucho más de lo que usualmente se entiende como “ideología”- en las que se encarna el ejercicio del poder. Dice Williams (1977):

La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro

mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos– que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad.

El concepto abre la mirada abarcando no sólo el sistema conciente de ideas de los sujetos sino a “todo el proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes”; es decir nos permite poner en consideración las formas de percibir, de sentir, de valorar, de imaginar el mundo.

Una segunda cuestión es que la hegemonía está operando en cada individuo desde que comienza a incorporarse a la vida social. En este sentido, plantea Williams algo particularmente interesante a la hora de mirar el trabajo educativo:

Lo que en la sociología ortodoxa es abstraído como “socialización”, es en la práctica, en cualquier sociedad verdadera, un tipo específico de incorporación. Todo proceso de socialización, obviamente, incluye cosas que deben aprender todos los seres humanos; sin embargo, cualquier proceso específico vincula este aprendizaje necesario a una selecta esfera de significados, valores y prácticas, que en la proximidad que manifiesta su asociación con el aprendizaje necesario, constituyen los verdaderos fundamentos de lo hegemónico (1977).

Finalmente, es crucial considerar el carácter procesual de la hegemonía: no es un estado acabado ni monolítico sino un permanente proceso que motoriza y enfrenta formas complejas y articuladas de dominación y resistencia. Al decir de Williams: “Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias”. La cultura -y la escuela es un ámbito cultural por excelencia- se convierte en “espacio de intervención y conflicto que resulta central en las formas en que se ejerce y se contesta el poder en los procesos de dominación”. Esta perspectiva procesual y esencialmente conflictiva puede arrojar luz sobre la no homogeneidad ni inmovilidad de lo que piensan, sienten e imaginan los docentes en las escuelas e, incluso, sobre las contradicciones, incoherencias, cambios, que se

dan en y entre las ideas y sentires de cada sujeto. Al mismo tiempo cuestiona las concepciones que ven a la escuela como espacio políticamente neutro o exclusivamente abocado a la reproducción de la dominación, y la complejiza como escenario de las disputas por la hegemonía.

Desde un concepto de hegemonía así entendido, la distancia entre las políticas educativas que se están implementando y su apropiación por parte de muchos docentes podría pensarse como un momento en el desarrollo de esa disputa. Todos los sujetos que trabajan en la escuela –en tanto sujetos sociales– estarían presionados –por multiplicidad de mecanismos– a identificar como propios ciertos significados, valores y visiones de la realidad que corresponden o son funcionales a los de los sectores dominantes de la sociedad. Pero también todos –por recibir, interpretar y responder a esas presiones a partir de sus particulares circunstancias de vida– ejercerían –conciente e inconcientemente– algún tipo de acomodamiento, distanciamiento, cuestionamiento, resistencia o confrontación con algunos de esos significados, valores o miradas. La distancia entre lo que piensan, sienten e imaginan muchos compañeros docentes en las escuelas y lo que plantean las políticas públicas deberíamos verla, entonces, como resultado de diferentes formas y grados en que se asumen, resisten o confrontan las presiones hegemónicas.

Sin duda son múltiples y diversas las presiones hegemónicas a las que, como cualquier sujeto social, están sometidos los trabajadores docentes. Desde la perspectiva de análisis que venimos construyendo en SUTEBA – que da centralidad a la categoría trabajo– es en su experiencia como trabajadores asalariados y, específicamente, en la que deviene de su trabajo en la producción social de la educación, donde deberíamos rastrear procesos de imposición hegemónica de impacto fundamental.

III

El trabajo tiene que ser analizado en tanto productor, creador, generador de todos los bienes materiales y simbólicos que satisfacen las necesidades de supervivencia y reproducción de las sociedades humanas, como condición de vida del hombre. Y no sólo media en el intercambio entre hombre y naturaleza, en esa interacción el hombre, mediante el trabajo, va produciendo su propia condición de humanidad; dice Marx: el trabajador “actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, transforma su propia naturaleza, desarrollando las

potencias que dormitan en él” (Marx, 1973). Pero el trabajo tiene también que ser considerado en su conformación histórica, bajo el modo de producción capitalista, donde asume la forma de trabajo alienado, fetichizado y abstracto. En todo trabajo es necesario ver estas dos dimensiones: como trabajo concreto y útil, que produce lo que Marx llama “valores de uso”, y como trabajo abstracto, como mero gasto de energía humana que es organizada por el capital con el fin de producir “valores de cambio” y su propia valorización.

Retomando la conceptualización de Marx y poniendo la mirada en la manera como el capital logra subordinar el carácter concreto y útil del trabajo a la producción de plus valor, Ricardo Antúnes plantea:

Como dice Marx, “el obrero se hallaba indisolublemente unido a los medios de producción, como el caracol a su concha” y cuando el capital rompe dicha unidad para establecer la separación entre trabajadores y medio de producción, entre el caracol y su concha, se profundizó la brecha entre la producción orientada a la atención de las necesidades humanas-sociales y las necesidades de auto reproducción del capital. Para seguir con la excelente metáfora marxiana, la reunificación del caracol y su concha, del trabajo con su pleno y autónomo control en el mundo de la producción social, es un imperativo central (2010).

Seguramente el análisis del trabajo realizado por Marx en el siglo XIX, en el contexto del desarrollo alcanzado en ese momento por el capitalismo y con centralidad en el trabajo industrial, requiere de revisiones críticas, precisiones y resignificaciones para poder ser utilizados en el análisis del trabajo de los docentes. Y probablemente hagan falta elaborar otras categorías que den cuenta de las particularidades que tiene este campo de la producción social que es la educación, entre otras: el tipo de producción y la naturaleza de sus “productos”; el lugar de los sujetos en los procesos de trabajo; el objeto de trabajo (el conocimiento); y, sobre todo, la relación con el Estado y con el espacio de lo público (Gonzalez, 2013).

Pero aún considerando estas cuestiones, es posible pensar que, en tanto el trabajo docente está organizado como trabajo asalariado, los docentes están sometidos, desde el comienzo mismo de su desempeño laboral, a esa brecha entre el trabajador y su trabajo de la que habla Antúnes:

la brecha entre su hacer y el “pleno y autónomo control” de la producción que, colectivamente, realizan; entre un hacer concreto y útil que, según Marx, tiene la posibilidad de desarrollar en el trabajador “las potencias que dormitan en él”, y un trabajo abstracto que “genera una subjetividad inauténtica, alienada y extrañada en el acto mismo de trabajo (2010).

En la producción de esa brecha entre “el caracol y su concha”, brecha imprescindible para lograr subsumir el trabajo humano a sus intereses, el capital ha utilizado como estrategia fundamental –y la actualiza permanentemente– apropiarse de las funciones de concepción y comando del proceso productivo y de control del proceso de trabajo. En este sentido, identificar los mecanismos, dispositivos y operaciones por medio de los cuales los trabajadores docentes son excluidos de la concepción y comando de la producción social de la educación y son controlados en sus procesos de trabajo es, seguramente, una vía privilegiada para develar los procesos de imposición hegemónica que operan en el trabajo docente.

Otorgar centralidad a la categoría trabajo en el análisis de la educación y de la institución escolar permite, por ejemplo, poner en el foco de atención algo que, desde otras miradas, suele aparecer en un muy segundo plano: el lugar de los instrumentos y medios de trabajo.

IV

Marx, en *El Capital* (Marx, 1973), señala, como elementos del proceso laboral, a la actividad orientada a un fin o sea el trabajo mismo, a su objeto y a sus medios. Por “medio de trabajo” entiende: “una cosa o conjunto de cosas que el trabajador interpone entre él y el objeto de trabajo y que le sirve como vehículo de su acción sobre dicho objeto”. En un principio esos medios son proporcionados directamente por la naturaleza “(por ejemplo, la piedra que arroja, con la que frota, golpea, corta, etc.)”, pero “apenas el proceso laboral se ha desarrollado hasta cierto punto, requiere ya medios de trabajo productos del trabajo mismo”. Además de las cosas –instrumentos– que median la acción del trabajo sobre su objeto, Marx incluye, también,

las condiciones objetivas requeridas en general para que el proceso acontezca. No se incorporan directamente al proceso, pero sin ellas éste no

puede efectuarse o sólo puede realizarse de manera imperfecta. ... Medios de trabajo de este tipo, ya mediados por el trabajo, son por ejemplo los locales en que se labora, los canales, caminos, etc.

La importancia adjudicada por Marx a los medios e instrumentos de trabajo puede dimensionarse en cómo los piensa en relación a la productividad del trabajo "... (la productividad) no sólo depende del virtuosismo del trabajador, sino además de la perfección de sus herramientas"- y en el papel que le asigna en los cambios en los sistemas de producción "En la manufactura, la revolución que tiene lugar en el modo de producción toma como punto de partida la fuerza de trabajo; en la gran industria, el medio de trabajo".

Pero Marx va más allá. Plantea: "Si se considera el proceso global desde el punto de vista de su resultado, del producto, tanto el medio de trabajo como el objeto de trabajo se pondrán de manifiesto como medios de producción". Es por esta condición de medios por los cuales una sociedad produce su existencia, que medios e instrumentos de trabajo –y fundamentalmente su propiedad– quedan ubicados como uno de los elementos clave en la organización de las relaciones dentro de esa sociedad. Según Infranca: "(Los instrumentos) es el campo de batalla en el cual se enfrentan las fuerzas motrices que, según la concepción marxiana de la historia, hacen la historia y son la historia. El instrumento es, por lo tanto, vehículo de historia" (Infranca, 2011).

György Lukács, un siglo después de la publicación de *El Capital*, retoma y desarrolla la conceptualización de Marx. Plantea que para entender el proceso de trabajo es necesario separar analíticamente dos actos o momentos que lo constituyen: la determinación de la finalidad y la investigación de los medios.

En el acto de trabajo hay una conciencia que pone un fin, una finalidad. Un proyecto intelectual -que eso es el fin o la finalidad- se convierte, por la voluntad de un sujeto, en realización material; la postulación pensada de una finalidad y la voluntad de realizarla transforma la realidad material, introduce en la realidad algo cuantitativa y radicalmente nuevo. Ahora bien, la clave para que esa finalidad pueda ser efectivamente realizada está en los conocimientos que sustentan los medios apropiados para la realización de ese fin. Dice Lukács:

La investigación de los medios para la realización de la finalidad establecida implica conocimientos acerca de cómo crear aquellos objetos y

procesos cuya puesta en marcha está en condiciones de realizar el fin propuesto... La creación de tales objetos y procesos supone entonces una investigación de la naturaleza (2005).

Un primer elemento a tomar de esta formulación es que está reconociendo a los procesos como medios para el trabajo, algo que en Marx parecía quedar acotado a las herramientas y a las condiciones objetivas necesarias para la actividad laboral. También en Marx esas herramientas parecen estar referidas, casi siempre, a un tipo de trabajo cuya finalidad es transformar algo de la realidad material, de la naturaleza. Lukacs va a plantear que cuando el trabajo es social, es decir se basa en la cooperación de varios hombres, para que esa cooperación funcione exitosamente debe haber una división de funciones entre los participantes individuales. Las finalidades de cada trabajo inmediato deben, entonces, ir precedidas de algunas más generales que determinen el carácter, el papel, la función etc. de las finalidades individuales; y ese distinto tipo de finalidad requiere la creación de otro tipo de instrumentos:

El objeto de esta posición secundaria no es, pues, ya algo puramente natural, sino la conciencia de un grupo humano; la posición del fin ya no tiene por fin transformar un objeto natural, sino la ejecución de una posición teleológica que, por cierto, ya está orientada a objetos naturales; los medios igualmente ya no son inmediatamente intervenciones sobre objetos naturales sino que quieren provocar tales intervenciones en otros hombres (Lukács, 2005).

Un segundo elemento a rescatar del planteo de Lukacs es que está ubicando, en la investigación/creación utilización de los medios, el punto en que el trabajo, ontológicamente, se relaciona con la generación del pensamiento científico y la producción de conocimiento. “La realizabilidad o el fracaso de la finalidad establecida depende de hasta cuál punto se ha conseguido, a través de la investigación de los medios, transformar la causalidad natural en una causalidad puesta en función de un fin”. Investigación que, según Lukacs, tiene:

una doble función: revelar lo que se halla presente en sí en los objetos,

sus propiedades, sus legalidades; y descubrir en esos objetos nuevas combinaciones, nuevas posibilidades de función, a través de cuya puesta en movimiento puede únicamente ser realizado el fin puesto (Lukács, 2005).

Es a partir de constatar esta relación de los medios de trabajo con la producción de conocimiento sobre la realidad, que Lukacs enfatiza el lugar relevante de los instrumentos no ya en el propio proceso de trabajo sino en el desarrollo mismo de la sociedad humana. Dice:

En cada proceso de trabajo concreto e individual, el fin domina y regula los medios. Pero cuando los procesos de trabajo son tratados en su continuidad y evolución históricas... surge una cierta inversión de esta relación jerárquica, seguramente no absoluta y total, pero sumamente importante para la evolución de la sociedad y la humanidad. En vista de que la investigación de la naturaleza, ineludible para el trabajo, está concentrada ante todo en la elaboración de los medios, éstos son los principales portadores de la garantía social de que los resultados de los procesos de trabajo han de ser fijados, de que habrá tanto una continuidad como, especialmente, un perfeccionamiento en la experiencia laboral. Por ello, ese conocimiento adecuado en que se apoyan los medios (herramientas, etc.) a menudo es más importante para el propio ser social que la correspondiente satisfacción de la necesidad (posición del fin) (Lukács, 2005).

Estas argumentaciones sobre la importancia de los medios e instrumentos en el hecho de trabajo contrastan con la poca atención que, en general, se les ha dado en los discursos sobre el hecho educativo. Más aún, expresiones como “instrumental” o “mero instrumento” suelen ser utilizadas para quitar relevancia o valor a aquello a lo que se le aplica. Probablemente haya que ver operando ahí, justamente, uno de los mecanismos fundamentales de producción hegemónica: la escisión de las dimensiones física e intelectual del trabajo, la jerarquización de lo intelectual y la consecuente desvalorización de lo “manual”, la separación entre teoría y práctica, etc.

Las expuestas son argumentaciones de carácter muy general que, por supuesto, van a requerir para su traslado al trabajo de los docentes de un desarrollo analítico que, por un lado, precise el significado y el alcance que

adquieren las nociones de medio y de instrumento en relación a las especificidades del trabajo educativo y, por el otro, los considere en términos concretos y contextualizados en la realidad de la educación argentina y en la actual coyuntura socio-política. Pendiente una indagación en profundidad sobre ambas cuestiones, es posible, a la luz de lo conceptualmente construido hasta ahora, esbozar algunas ideas que pueden orientar esa indagación.

V

En relación a la propia noción de instrumento, en los análisis de Marx y Lukács, y en general en la bibliografía sobre trabajo, el referente privilegiado parece corresponder a la producción material y la representación prototípica que subyace también es de naturaleza material (el hacha, el martillo, la máquina...). En la sistematización realizada en las Jornadas de Desburocratización del SUTEBA en 1988² se listaron 38 instrumentos “técnico-pedagógicos” y 93 instrumentos “administrativos” sin que aparezcan explicitados los criterios ni las categorías que se utilizaron en tal relevamiento y clasificación. El desarrollo de esas categorías y criterios requeriría tomar en consideración al menos dos cuestiones que parecen determinantes: el tipo de producción –y de producto– que supone el trabajo educativo y el tipo de objeto sobre el que se trabaja: el conocimiento y la cultura.

En el trabajo de los docentes lo que se produce no es separable de quien lo produce ni de quien lo “consume”, es decir que es condición de producción –por lo menos en un momento clave del proceso– la presencia del destinatario en el mismo proceso en el cual el trabajador está produciendo. Hay una “compactación” –simultaneidad pero a la vez imbricación– entre una parte sustancial del proceso de trabajo del trabajador y el proceso por el cual el destinatario se apropia de lo que aquel produce; compactación que implica, entre otras complejidades, que se establezca entre ambos su-

² La importancia de pensar en los instrumentos del trabajo a la hora de plantear una transformación de la educación y una dignificación del trabajo de los docentes, estuvo presente desde los comienzos del SUTEBA. En 1988, concluido el histórico paro de 42 días de la CTERA con la Marcha Blanca, se realizaron en todas las regiones educativas de la provincia las llamadas Jornadas de Desburocratización en las cuales delegados, directivos, inspectores y autoridades educativas se abocaron a identificar, analizar y redefinir los instrumentos utilizados en el trabajo, tanto los técnicos pedagógicos como los administrativos. Las Jornadas permitieron modificar e incluso suprimir algunos instrumentos de uso cotidiano en ese entonces y pusieron a la luz el papel relevante de los instrumentos de trabajo en el sostenimiento de rasgos del sistema educativo históricamente criticados: el autoritarismo, el centralismo, el formalismo, la desconexión con la realidad, la inercia, la falta de autonomía.

jetos una relación intersubjetiva con dinámicas difícilmente previsibles y planificables, lo cual requiere de medios y de la utilización de instrumentos –materiales y simbólicos– cuya identificación, clasificación y análisis difícilmente se ajuste a las categorías que circulan, por ejemplo, en el campo de la producción industrial. Estas dificultades a la hora de concebir los instrumentos en este complejísimo proceso de trabajo se ven seguramente acentuadas por la naturaleza simbólica que tiene el objeto de trabajo en la educación: el conocimiento y la cultura en un sentido amplio. En la interacción con lo simbólico todo sujeto pone en juego lo intelectual, pero también lo sensible, lo emocional, lo imaginativo. El trabajo de transmisión del conocimiento y la cultura requiere que docentes y alumnos se involucren subjetivamente con esos objetos, y esa movilización de la subjetividad no es espontánea, tiene que estar mediada por instrumentos específicos creados para esa finalidad.

Pero además, que en la producción de la educación una condición de producción sea la presencia de los destinatarios en el mismo proceso en el cual los trabajadores docentes están produciendo (lo cual no quiere decir que el proceso de trabajo del docente se agote en lo que realiza en presencia del alumno) tiene otra consecuencia importante a la hora de pensar en los instrumentos: el proceso de transmisión abarca cada uno de los momentos en que transcurre el encuentro de los sujetos en el espacio donde se localiza la producción –la escuela–, por lo tanto necesariamente tiene que haber instrumentos que medien cada uno de esos momentos de encuentro. La tarea de identificar los instrumentos del trabajo educativo tiene, entonces, que salir del ámbito del aula y tomar en cuenta lo que sucede en la totalidad del espacio y de la jornada escolar.

La otra cuestión a desarrollar es la contextualización de la fundamental afirmación de Lúkacs acerca de que los instrumentos portan la memoria del trabajo, “son los principales portadores de la garantía social de que los resultados de los procesos de trabajo han de ser fijados, de que habrá tanto una continuidad como, especialmente, un perfeccionamiento en la experiencia laboral”. Esta mirada ontológica es necesario desplegarla en sus determinaciones concretas, básicamente en la forma histórica que asumió el trabajo en el sistema capitalista, y en el lugar que el trabajo así configurado –y particularmente el trabajo educativo– tiene en la “continuidad” y perfeccionamiento” de este sistema.

El trabajo de transmitir sistemáticamente el saber elaborado e históricamente acumulado, fue conformado –desde los comienzos de la hegemonía del sistema capitalista en el mundo occidental y también en nuestro país– como estrategia fundamental en la constitución y legitimación de un Estado garante del nuevo orden productivo y social. El despliegue de circuitos diferenciados y diferenciadores –educación básica para la masa de trabajadores, educación media y superior para los cuadros técnicos y sectores dirigentes– implicó, según cada circuito, una determinada selección y organización de lo que se transmite y de las formas como se lo transmite. Pero en ambos casos el trabajo de educar, en la forma de empleo asalariado y regulado por el Estado, quedó subordinado a las necesidades del poder hegemónico en cada momento histórico y a formar una ciudadanía que no cuestionase las relaciones sociales impuestas. Esta finalidad fue, seguramente, la que orientó la investigación y creación de los medios e instrumentos necesarios para dar forma a los procesos de trabajo que materializaran ese fin. Con esos medios, instrumentos y procesos el Estado organizó y reguló la escuela pública argentina.

Más allá de la voluntad y de la intención de muchos trabajadores docentes que a lo largo de la historia de la educación pública presentaron resistencias a ser pensados e instrumentados para ejecutar esta subordinación, es posible pensar que los medios e instrumentos con que la fuerza laboral docente fue formada en tanto alumnos, muy similares probablemente a aquellos para cuya utilización fueron formados como docentes y seguramente los mismos en los que fueron socializados como trabajadores docentes en los lugares de trabajo, en cada uno de esos medios e instrumentos y en los procesos que se vertebran a partir de ellos, está inscripta, aún, la memoria de la finalidad con la que fue armado el sistema educativo y la memoria de los conocimientos y representaciones con los que se los creó.

Tomemos el pizarrón y la tiza –ejemplo prototípico cuando se piensa en nuestros instrumentos³. Desde mi historia personal como alumno, por lo menos, pensar en estos instrumentos me lleva a la imagen de un docente ubicado al frente de la clase –de pié y haciendo converger sobre él, de abajo hacia arriba, todas las miradas– que en el acto de tomar la tiza se dispone a entregar –¿“dar a conocer la palabra”?, ¿“iluminar?”, ¿concientizar?”–

³ Una de las consignas en los tiempos de la Marcha Blanca, donde la docencia salía por primera vez masivamente a ocupar la calle en tanto trabajadores, aludía a que éramos “los obreros de la tiza”.

un conocimiento que posee y que es transmisible por virtud de esa palabra, o definición, o descripción que va a ser escrita en el pizarrón; acto de escritura que al ser hecho, necesariamente, de espaldas a los alumnos refuerza la aparentemente íntima –¿y mágica?– relación del docente con ese conocimiento y refuerza también –en esa espalda que va ocultando parcial o totalmente lo que se escribe– la idea de acceder al conocimiento como un “descubrimiento”; un conocimiento descubierto ya por algún sabio y que el docente entrega simplificado, dividido en partes, secuenciado en un orden lógico para que, en el repetido contacto con cada una de esas unidades simples y en su adición, cada alumno vuelva a armarlo en su cabeza.

Aunque caricaturezca, esta imagen intenta dar cuenta que tiza y pizarrón fueron en su momento pensados como instrumentos desde ciertas concepciones acerca del conocimiento, del enseñar y del aprender. Y, también, desde ciertas representaciones sobre los sujetos:

- el docente como transmisor de un conocimiento elaborado y traspuesto didácticamente por otros, y que, además, socialmente ejerce el monopolio de ese saber;
- los alumnos considerados iguales en términos de homogeneidad (iguales puntos de partida, iguales formas de aprender, iguales motivaciones, iguales ritmos, iguales rendimientos, iguales puntos de llegada) y dispuestos a realizar las tareas de copiar, repetir y memorizar que llevan a ese conocimiento.

Por supuesto que, como todos los instrumentos, pizarrón y tiza pueden ser utilizados para otros fines, se les pueden dar otros sentidos, se pueden resignificar en otros contextos y pensando en otros sujetos. El problema es que ningún instrumento de trabajo opera aislado sino que está estrechamente articulado con muchísimos otros en un conjunto que, en definitiva, es lo que conforma y vertebra el proceso de trabajo. De ahí que no sea sencillo que de manera aislada y por un puro acto de voluntad individual, un docente pueda evitar que algo de la finalidad, de los conocimientos y de las representaciones de las que surgió un instrumento cualquiera –tiza y pizarrón en este ejemplo– se actualice cada vez que ese instrumento media en la enseñanza o en los distintos momentos del proceso de producción de educación y cultura que se dan

en una institución educativa. En esa actualización -que escapa a la conciencia y a la voluntad de quien utiliza el instrumento, hay producción de hegemonía.

VII

Se ha intentado argumentar que poner la mirada sobre la dimensión trabajo que tiene todo hecho educativo y, en particular, centrar el foco sobre los instrumentos y medios de trabajo puede ser un potente camino de indagación. En tanto en la institución educativa el trabajo -y por consiguiente sus medios e instrumentos- está concebido y organizado según la matriz dominante del “empleo asalariado”, esa matriz -materializada en medios e instrumentos- está seguramente presente y operando -con mayor o menor fuerza, con mayor o menor visibilidad- en cada uno de los momentos y ámbitos del proceso de trabajo institucional.

Dice Antunes:

(...) si podemos considerar al trabajo un momento fundacional de la sociabilidad humana, como punto de partida de su proceso de humanización, también es verdad que en la sociedad capitalista, el trabajo pasa a ser asalariado, asumiendo la forma de trabajo alienado, fetichizado y abstracto. O sea... es también un elemento central de sujeción, subordinación, extrañamiento y reificación.

El trabajo reducido a la realización individual de tareas parceladas y prescriptas; las capacidades, conocimientos, habilidades y energía vital del trabajador convertidos en mercancía; la vida del trabajador sujeta a su capacidad para desempeñarse en el mercado de trabajo; las relaciones humanas y su devenir asimiladas a la inexorable dinámica del mercado y sus “leyes”, constituyen parte de un armazón de conceptos, valores, formas perceptivas, representaciones del mundo, horizontes imaginativos, etc., que no son abstractos sino que tienen expresión, están “encarnados”, asumen materialidad, en la cotidianeidad de esos momentos, ámbitos, medios e instrumentos. Habría que indagar en esa cotidianeidad para poner a la luz cómo operan sobre el docente buscando sujetarlo, subordinarlo, extrañarlo, rectificarlo.

Poner la mirada sobre los instrumentos y medios de trabajo puede ser un potente camino de indagación de las dificultades de apropiación de políticas públicas que vienen a cuestionar e intentar transformar arraigados sentidos y

prácticas educativas.

En un contexto nacional y latinoamericano de transformaciones que tienen su génesis en las luchas que se dieron contra ese modelo neoliberal y que, en educación, se sintetiza en la demanda de efectiva realización del Derecho Social a la Educación, es necesario retomar la discusión sobre los medios e instrumentos de trabajo como estrategia fundamental en la disputa por un trabajo docente y una escuela firmemente inscriptos en ese proceso de transformaciones.

Bibliografía

- Antunes, R. (2010). La dialéctica entre el trabajo concreto y el trabajo abstracto. Recuperado de <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-44/la-dialectica-entre-el-trabajo-concreto-y-el-trabajo-abstracto>.
- Gonzalez, Héctor (2013). El concepto de complejidad como herramienta en la lucha político-sindical por la transformación del trabajo y la educación pública. II *Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina*. Paraná. Recuperado de http://fhaycs-uader.edu.ar/files/2015/red_estrado.pdf.
- Infranca, Antonino (2011). Trabajo, individuo e historia. El concepto de trabajo en Lukács. *Herramienta, debate y crítica marxista*. Buenos Aires: Ediciones Herramientas.
- Infranca A. y Vedda M. (comp.). (2005). Lukács, György. Ontología del ser social: el trabajo. *Herramienta, debate y crítica marxista*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Marx, Carlos (1973). *El Capital*. Vol I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tamarit, José (2002). *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Williams, Raymond (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ed. Península.

Educação física nos anos finais do ensino fundamental: proposta de reestruturação curricular no Município de Barra Mansa

*Israel Felix da Silva Ribeiro¹, Marcelo Alves Paraíso²
y Ana Paula Gomes de Souza³*

Introdução

Ao longo de sua trajetória histórica a Educação física (EF) se constituiu enredada às instituições médica e militar. Segundo Magalhães (2005), os militares foram os responsáveis pela formação dos primeiros mestres de ginástica no Brasil. Quando o método de ginástica alemão, influência do pensamento higienista e pautado no modelo biomédico, é substituído pelo método francês (década de 1930), corpo teórico de tal prática passa a se constituir estritamente pelo pensamento militar (Soares, 2002; Castelani Filho, 2010).

Assim, a referida disciplina, emerge no Brasil como uma ação que pode realizar uma assepsia social, aprimorando a raça do cidadão brasileiro de acordo com os padrões de limpeza, rosbustecimento e eugenia (Soares, 2002).

Para Betti (2002), no final do século XIX e início do século XX, formação do cidadão brasileiro se configura como um corpo forte, limpo e branco, “como desenvolvimento pleno da personalidade. A educação física vem somar-se à educação intelectual e à educação moral” (p. 73).

Nas décadas posteriores, especificamente a partir de 1930, a EF se

¹ UNIFOA, Brasil. israelfelixbm@yahoo.com.br

² UNIFOA, Brasil. marcelo.alves@ifrj.edu.br

³ UNIFOA, Brasil. anapaulagomesdesouza@ig.com.br

mantém enredada a um perfil anátomo-fisiológico em que a construção de um corpo forte, robusto, eugenico, seria sua principal preocupação, pois atrelada a política varguista desenvolveria um cidadão capaz de servir a pátria e a indústria. Nas palavras de Castellani (1999), tratava-se, pois, de “assegurar a formação, preparação e manutenção da força de trabalho do trabalhador brasileiro” (p.21).

No final da década de 1960 a referida disciplina, influenciada pelo contexto nacional, busca no esporte a sua referência, como prática a ser desenvolvida no espaço escolar.

Em seu trabalho Schneider (2004), relata a visão dos editores sobre a nova configuração para a EF no Brasil. Na matéria por eles escrita com muitos elogios ao novo modelo é possível notar sua aceitação em relação as mudanças ocorridas no conteúdo desta disciplina (p. 44).

Considerando tal processo histórico, Betti (2002) afirma que: “é compreensível que a tradição educacional brasileira tenha situado, desde a década de 1920, a Educação Física como uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares” (p.74).

Assim, o presente estudo emerge do debate atual no campo da Educação Física (EF) e busca discutir o currículo do referido campo do saber nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais especificamente, na rede municipal de Barra Mansa.

É relevante salientar que a partir da década de 1980, a educação física brasileira passou por profundas transformações devido a influências do movimento crítico no campo da educação física (Coletivo De Autores, 1992). Este movimento se inspirou nas teorias críticas da educação e apontou uma série de mudanças relacionadas ao ensino da educação física na escola.

O movimento renovador se posicionava, naquele momento, propondo mudanças para a referida disciplina, onde o esporte “na escola”, cuja finalidade era a performance e a técnica, se transfigurasse passando a ampliar a participação dos sujeitos em sua formulação para o esporte “da escola” (Vago, 1996).

Diveros estudiosos argumentavam que a educação física se preocupasse mais com o desenvolvimento do aluno do que a preparação do aluno-atleta para o sistema esportivista (Bracht, 1992, Coletivo De Autores; Vago, 1996; Betti, 2002).

Embora o esportivismo já tenha sido superada por muitos docentes e es-

tudiosos, principalmente no debate acadêmico, ainda podemos perceber significativos reflexos desta prática na educação física brasileira na atualidade. Apesar da evolução do discurso, por meio das teorias educacionais, no cotidiano da escola esta mudança ainda não gerou os resultados esperados pelos pensadores da educação.

Como área do conhecimento, a Educação Física deve tratar das práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não tratamos neste estudo de qualquer movimento, mas de uma concepção que percebe o esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros, como uma cultura corporal de movimento (Betti, 2002).

Essas vivências, seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica (Sousa, 2005). Diante desta problemática, cabe refletir: o ensino da EF ao privilegiar o caráter esportivista torna as aulas desmotivantes para o aluno? É possível pensar em outro currículo para a EF transformando a prática docente? A reestruturação curricular promoveria maior interesse e participação dos alunos nas aulas de Educação Física? Assim, partimos do pressuposto de que esta pesquisa possui relevância, a partir do momento em que se coloca como um espaço de debate, utilizando as práticas pedagógicas no/do município de Barra Mansa – RJ para problematizar conflitos e propor mudanças nas intervenções docentes. Como objetivo geral o estudo intenciona compreender as diretrizes curriculares da Educação Física e as práticas docentes para os Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Barra Mansa, desenvolvendo uma proposta de reestruturação curricular para os Anos finais do Ensino Fundamental.

Procedimentos metodológicos

O escopo metodológico a ser utilizado na pesquisa constituir-se-á a partir dos Estudos do Cotidiano (Oliveira, 2008; Alves, 2001; Ferraço, 2008), na tentativa de apreender as práticas educativas desenvolvidas pelos professores nas escolas públicas de Barra Mansa.

Para Alves (2001) os mergulhos nos/dos/com os cotidianos exige quatro movimentos conforme disposto a seguir: O primeiro movimento apontado por ela é a necessidade de se fazer um debate sobre a forma de se olhar para a “realidade”. Para a autora para se mergulhar no cotidiano é necessário superar o modo moderno de percepção, “ver” o mundo, e passar para o que ela denomina

de sentimento do mundo, utilizar todos os sentidos para daí tentar compreender a realidade em que os sujeitos estão imersos: audição, olfato, tato, intuição.

Neste sentido, vamos tentar, por intermédio de entrevistas com perguntas semiestruturadas “escutar” o que os docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Barra Mansa *pensampraticam* (Oliveira, 2012) no cotidiano das escolas públicas.

O segundo movimento diz respeito a compreensão que se deve ter a respeito das verdades da ciência moderna, até quando ela é apoio para se avançar e a partir de quando ela se torna o limite. Esse movimento nos remete a perceber que os conceitos e categorias nos auxiliam a perceber a realidade, mas também limita o nosso conhecimento do mundo. Portanto, sabendo dos referidos limites, a autora nos propõe um terceiro movimento que nos auxilia na ruptura com tal engessamento.

O terceiro movimento descrito por ela é o de ampliação das fontes. Segundo a autora é necessário beber em variadas fontes, para se atingir o objetivo de se mergulhar nos/dos/com o cotidiano. Beber em todas as fontes é trabalhar com as noções ao contrário das categorias, permitindo aberturas para o diálogos entre as teorias, campos do saber, metodologias, dentre outras possibilidades.

Por fim, o último dos quatro movimentos levantados por ela se refere a necessidade de se comunicar de uma nova forma, para se comunicar os novos trabalhos científicos que estão surgindo, novos achados, novos problemas, novas preocupações, segundo ela, para se chegar a todos é indispensável uma nova maneira de se escrever, o que a autora vai denominar de: “Narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2001, p.4).

Na tentativa de atingir o objetivo proposto, por meio da metodologia supracitada, utilizaremos três movimentos complementares: Primeiro, a revisão da literatura e a aproximação ao pensamento de Santos (2002; 2004; 2010), Certeau (1994), Vago (1999; 2006), dentre outros autores. O segundo movimento emerge da pesquisa documental no intuito de investigar o currículo oficial proposto pela SME para a disciplina de EF no município de Barra Mansa. Por fim, o terceiro movimento, a entrevista semiestruturada a ser realizada junto aos professores de educação física da rede pública do município de Barra Mansa, na tentativa de aprender indícios, pistas, sinais (Ginzburg, 1989) das práticas educativas dos docentes nos anos finais do ensino fundamental.

O esporte como referência curricular

Nos dias atuais, o esporte se tornou tema central nas aulas de EF e, de maneira geral, a ênfase das atividades relacionadas à cultura corporal de movimento (Vago, 2009), mas nem sempre foi assim, ao longo da história da EF outros conteúdos também já foram referência para a prática de atividade física, a saber as ginásticas (Soares, 2004).

Em um primeiro momento, elas são vinculadas à ortopedia. Seu discurso remete a uma correção da deformação. Aos poucos, esse pensamento vai dando lugar ao discurso vinculado à produção, à eficiência; desse modo, disciplinar já não é mais prevenir ou corrigir, agora é moldar.

Em uma sociedade moderna, impulsionada pela revolução industrial e o pensamento capitalista, a produção vai se tornar o objetivo de quase toda a ação humana, sendo assim, as práticas escolhidas são aquelas úteis a este modelo econômico.

Essa sociedade moderna vai requerer homens de iniciativa, vivos, portanto, será necessário empregar atividades que desenvolvam tais qualidades. Esta não era uma finalidade da ginástica que, naquele momento, estava voltada para a execução de exercícios calistênicos, logo, ela deveria ser substituída por uma forma mais dinâmica, tal como são os jogos, nos quais o que importa são os resultados.

Aos poucos, o esporte vai deixando de ser uma resistência à ginástica como centralidade das atividades físicas, para se tornar ele o eixo central das práticas corporais nas sociedades modernas. Cabe então fazermos um questionamento: que fenômeno é esse que mudou a prática de uma disciplina escolar e que impactou a vida de milhões de pessoas em todo o mundo? Quais são os interesses por trás desse modelo de prática corporal? Para responder a tais perguntas, teremos que fazer um mergulho na história europeia do século XVIII.

Nas palavras de Bracht (2003), o esporte moderno é uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgido no âmbito da cultura europeia.

O esporte moderno resultou de um processo de modificação, poderíamos dizer, de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, como os jogos populares, cujos exemplos mais citados são os inúmeros jogos com bola (Bracht, 2003, p.13).

Segundo o autor, a partir de 1800, houve um declínio das formas dos jogos populares que, pouco a pouco, vão sendo trocados por outras práticas corporais que são mais compatíveis com o novo formato de vida em uma sociedade que

está passando por um processo de urbanização e industrialização.

Não demorou muito para que os esportes modernos se espalhassem por vários países em todo o mundo. Em parte, pelo apelo e aceitação da população por esta forma de movimento, mas principalmente pelo apoio dos líderes desses países. Na América do Sul, a Argentina e o Brasil são dois grandes exemplos dessa política de massificação do esporte moderno.

A partir da década de 1930, nos governos de Perón, na Argentina, e de Vargas, no Brasil, o esporte vai se tornar, assim como o hino nacional ou a bandeira do país, mais um símbolo nacional. Tanto um quanto o outro tinham uma grande preocupação com a formação da identidade nacional em seus países. Sendo assim, o esporte teria uma relevância estratégica neste projeto, uma vez que atuaria como um mediador entre indivíduos e identidades.

No imaginário de cada cidadão, há um sentimento comum de pertencimento à sua comunidade –seja essa seu país, sua cidade ou seu clube–, que advém do compartilhamento de vários símbolos, como idioma, hino nacional, bandeira, e muitos outros, entre os quais podem-se citar os esportes. (Drumond, 2009, p. 399)

O esporte, nesse sentido de símbolo pátrio, vai se tornar uma poderosa arma de idealização política, sendo amplamente utilizada como propaganda do governo, que vai vincular as conquistas esportivas com o sucesso do regime. Um grande exemplo desse fato foi apontado nos estudos de Drumond (2009), em que o autor analisa fragmentos de um texto intitulado “Victoria”, publicado no Mundo Deportivo, 22 de março de 1951. Nele, o sucesso dos jovens argentinos, que haviam conquistado o primeiro lugar no quadro geral de medalhas do Pan-Americano de 1951, foi apontado como um grande feito do general Perón. Destaco abaixo os fragmentos do referido trabalho.

Os Primeiros Jogos Esportivos Pan-Americanos foram, para a juventude argentina, um motivo de legítimo orgulho, e para a cidadania, uma satisfação muito difícil de superar.

A juventude argentina venceu de forma inquestionável a todos seus oponentes no magno certame, e muito especialmente à delegação dos Estados Unidos, até agora imbatível em todas as competições de atletismo que haviam se apresentado.

Que poderoso milagre transformou a nossa juventude? Foi mudado o seu físico? Foi modificado seu temperamento? Foram transformadas suas idiosincrasias?

Nada disso.

Tudo se deve a apenas a uma coisa. Ao General Perón, condutor de seu povo e esportista por excelência. À frente de sua juventude, pôde mudar o espírito, sua mística e seu sentimento. (...)

Ele fez milagre, e com essa juventude que há cinco anos nem sequer figurava nos resultados finais das provas atléticas internacionais, bateu os campeões do mundo.

Os inumeráveis triunfos obtidos pela representação nacional simbolizam o ressurgimento de um potencial físico e uma força moral digna da Nova Argentina que o General Perón forjou. (Drumond, 2009, p. 103),.

Fica clara a correlação feita entre o sucesso no esporte e o regime, aqui mistificado na figura de Perón, denominado em seu país de “o primeiro Atleta”. No Brasil, Vargas não tinha relação tão próxima com o esporte, mas também soube utilizar bem essa importante ferramenta de propaganda ideológica.

De acordo com Drumond (2009), com ligações tão próximas ao esporte, ambos os governos procuraram exercer um controle mais efetivo sobre a organização esportiva nacional. No governo Vargas, já se discutiam projetos acerca da “oficialização dos esportes” antes mesmo da instauração do Estado Novo.

Conhecendo essa estreita relação histórica entre o estado e o esporte, não é de se estranhar que a escola, enquanto instituição oficial de transmissão de conhecimentos e valores, tenha utilizado o esporte de rendimento como referencial de prática corporal durante tantos anos e, em certos momentos, até mesmo figurado como base de uma pirâmide esportiva.

Neste contexto, o esporte leva para dentro da escola muito mais que os gestos motores dessas práticas corporais e seu caráter lúdico, mas também os códigos e normas das instituições que o organizam. Assim, temos a reprodução do esporte de rendimento dentro da escola.

Já na década de 1960, com o advento da Ditadura Militar, a Educação Física reformula seu papel social em detrimento da ideologia do “Milagre Brasileiro”, onde o esporte de rendimento adentra o espaço escolar na tentativa da fabricação de atletas para compor as seleções nacionais (Castellani Filho, 2006).

Lovisoló, em sua obra *Mediação: esporte rendimento e esporte da escola*, afirma que “nenhuma dessas “incorporações” deve ser realizada como mera cópia dos universos simbólicos e práticos de cada campo de produção cultural”. Sendo assim, já não cabe trazer o esporte com seus códigos para dentro da

escola, mas utilizá-lo dentro dos objetivos da intuição escolar.

Vago (2009) ressalta como deve ser tratado o esporte enquanto componente curricular. “Como prática da escola, a Educação Física assume o caráter específico desse lugar, encarnando-o. De outro modo, ela é um produto da escola: a ela pertence, por ela define-se, nela constitui-se e realiza-se” (p.).

Em outro trecho de seu texto, o autor apresenta outro aspecto negativo dessa primazia do esporte sobre outras práticas corporais. A predominante presença do esporte nos programas escolares de E.F. produz um efeito perverso na formação cultural dos estudantes: um analfabetismo em outras práticas corporais da cultura, como os jogos populares, as danças, a ginástica e a capoeira, entre outras.

Dessa forma, uma importante parte do patrimônio cultural de movimento é deixado de lado; assim, incorremos no risco de perder uma variedade de práticas corporais construídas ao longo da história humana, processo esse que já ocorreu a partir do surgimento do esporte moderno na Europa, quando deu início o desaparecimento dos jogos pré-esportivos modernos.

Esse fenômeno, de esportivização de elementos da cultura corporal de movimentos, é descrito por Bracht (2003), onde o autor apresenta como exemplos os jogos populares da classe inglesa, entre eles jogos os com bola, e elementos da cultura corporal de movimento da nobreza. Essa forma de prática vai sendo lentamente abandonada, perdendo sua identidade original, que até esse momento estava ligada às festas da colheita, religiosas entre outras.

Pressuposto teórico

A EF recebeu, ao longo de sua história, uma série de críticas devido ao modelo esportivista adotado por ela; críticas que iam desde sua hegemonia em relação a outras expressões da cultura corporal, até um possível alinhamento com os interesses do sistema capitalista.

Este trabalho é uma tentativa de se superar essa fase pela qual vem passando a referida disciplina. Para isso eu poderia ter optado pela *Pedagogia crítico-social dos conteúdos*, que vai defender a ideia de que a escola deve trabalhar amplamente com os conteúdos. Mas, não o fiz.

Libâneo (2006, p.38), ao falar sobre a função da escola, diz o seguinte: “A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”.

Sendo assim, ao selecionar seus conteúdos, a escola deveria estar preocupada com o tipo de sociedade que ela está produzindo. *Aranha* (1996) destaca o papel mediador da educação no processo de transformação social.

Para justificar minha escolha, cito, ainda, Abrantes (2000, p.1): “Se não existe um único caminho, legítimo e verdadeiro, para os processos formadores, não sendo neutros, vale a pena apostar naqueles comprometidos com a emancipação, autonomia dos sujeitos”.

Partindo desta assertiva, o presente trabalho busca romper com tal modelo de EF, pois considera relevante investigar as práticas educativas que estão sendo desenvolvidas nas escolas na tentativa de investigar se as ações permanecem reproduzindo tal perspectiva ou se já existe um movimento de superação do referido modo de educação corporal.

Entre as várias teorias de aprendizagem, a que mais se aproxima dos meus objetivos para este trabalho e da minha visão é a noção de conhecimentos em rede, a ideia central é buscar a aproximação à perspectiva de Nilda Alves (2001; 2005) e Inês Barbosa de Oliveira (2003; 2012).

Nosso mergulho no cotidiano das escolas vai ao encontro, então, dessas redes de fazeressaberes e dos sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação. (Ferraço, 2007. P.84)

Essas autoras sofreram intensa influência das teorias pós modernas (Libâneo, 2005) (estudos culturais, teoria da complexidade, dentre outras), o que as permitiu fundar suas investigações nas diversas práticas socioculturais produzidas pelos sujeitos mundanos.

Cada um destes espaços/tempos são fios que formam e são formados por estes sujeitos que neles estão inseridos, daí a ideia de rede de subjetividades e tessitura de conhecimentos em rede.

Nas palavras de Oliveira (2012) os conhecimentos se tecem em redes que incluem as diferentes experiências cotidianas de modo complexo e imprevisível.

Processos que envolvem fios das diferenças culturais, das invenções dos deslocamentos, das múltiplas e singulares enunciações que acontecem com os sujeitos praticantes das escolas e que ajudam a produzir políticas de currículo e de formação de professores (Ferraço, 2012, p.269).

As autoras (Alves, 2001; Oliveira, 2012) acreditam que os conhecimentos disciplinares que possuem assentos no pensamento moderno, “devem ceder lugar aos conhecimentos tecidos em redes relacionadas à ação cotidiana”

(Libâneo, 2005, p. 34).

Ou seja, para buscarmos um melhor entendimento de uma realidade que é múltipla, enredada, imprevisível, singular etc. precisamos modificar nossos hábitos e modos de pesquisar e de “fazer a leitura” dos dados (Oliveira, 2008, p. 10).

Assim, pensar a partir desta ótica, requer reconhecer que o conhecimento se constrói socialmente, ao contrário do que concebe a razão moderna – acumula conhecimentos já produzidos, mas no sentido de uma tessitura que emerge das ações dos sujeitos ordinários, o que nos remete a ruptura com a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (Alves, 2001).

Para Libâneo (2005), as autoras consideram que, o conhecimento surge, portanto, das redes de relações em que as pessoas compartilham significados. Com isso, são eliminadas as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano. Nesta ótica, a escola é um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras (Alves, 2005).

Trabalhar nessa perspectiva de redes de conhecimento, é pensar o sujeito com toda sua complexidade, não como um objeto pronto, mas um processo dinâmico e inacabado, cujo os conhecimentos e possibilidades são trançados a partir das redes onde ele está inserido. Dessa maneira, a ideia de construção de conhecimento como algo rígido, pronto e pré acabado parece desmoronar.

Vem se interpor à noção anterior de cunho exclusivamente racionalista e cognitivista, permitindo que a compreensão acerca do processo de conhecer no ser humano inclua outras preocupações que comportam o sujeito em sua multidimensionalidade, bem como as redes as quais os enredam. Daí a noção de ‘tessitura do conhecimento em rede’ (Cupolillo, 2009, p. 14).

Segundo Alves (2001), “a escola é um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras. Estes múltiplos conhecimentos transitam dentro dessas diversas redes de conhecimento nas quais os sujeitos estão inseridos.

Nessa perspectiva de se valorizar os conhecimentos presentes em outras redes de conhecimento, que não só o conhecimento da rede escolar com seus conteúdos “legítimos”, vou me aproximar de Santos (2007), em ‘Para além do pensamento abissal’:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (Santos, 2007, p. 3).

Considerar a ótica do autor nos remete a perceber que se buscamos um processo de ensino que tenha como ponto de partida a aprendizagem significativa –aquela que possui uma relação com a vida cotidiana–, pois possui significado para os sujeitos, necessitamos romper com o distanciamento produzido pelos currículos oficiais que determinam conteúdos que não se relacionam com as questões culturais de alunos e professores(as) que estão no cotidiano escolar produzindo saberes. Está visão também é compartilhada por Cupolillo (2009):

Tendo como foco a corporeidade, esse trabalho tem por objetivo discutir acerca de outras formas de conhecimento que se plasmam no cotidiano escolar e que ficam invisibilizadas por não corresponderem ao que, classicamente, a escola considera ser conhecimento (Cupolillo, 2009, p.1).

Caminhar nesta direção, nos possibilita pensar na concepção de currículo que historicamente tem se reproduzido na área da Educação Física: Higienismo, Militarismo, Competitivismo, dentre outras diversas formas de abordagem que buscam impor hegemônica uma prática corporal: a Educação Física **na** Escola (Caparroz, 1997).

Contrapondo-se a esta perspectiva e nos aproximando da noção de currículo *pensadopracicado* (Oliveira, 2012) opto em me aproximar também da Educação Física **da** Escola, por entender que valoriza a produção sociocultural dos sujeitos que habitam este espaço.

Como dito anteriormente, a EF recebeu diversas críticas. Uma delas diz respeito a sua prática dentro de uma visão tecnicista. Uma educação física que segue os cânones do esportivismo, a busca pela técnica perfeita, o alto rendimento.

Os críticos cobravam que ela deixasse esse modelo de lado em prol de uma educação física popular, em que o esporte na escola daria lugar ao esporte da escola. O objetivo não seria mais a perfeição da técnica, mas o prazer do movimento. Nas palavras de Vago (2009, p.26), escola não é clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo.

Sendo assim a EF, não deve ser vista como parte do sistema esportivo brasileiro, como vem ocorrendo nos últimos anos. Nas palavras de Bracht (2003), as políticas públicas, levaram o esporte escolar em direção ao sistema esportivo nacional, o que Caparroz (1997) denomina de: Esporte **na** Escola.

Deste modo, prática esportiva, intermediada por uma ação pedagógica dos professores, deve atender aos interesses da comunidade escolar, uma educação física **da** escola. Pensando a partir desta ótica consideramos a “prática da escola, a Educação Física assume o caráter específico desse lugar, encarnando-o. De outro modo, ela é um produto da escola: a ela pertence, por ela define-se, nela constitui-se e realiza-se” (Vago, 1996, p. 34).

O autor ainda considera que, a escola é um lugar de produção de cultura. Sendo assim, cabe a ela, ao tratar do esporte, produzir outras formas de se apropriar dele. O autor denomina esse processo de escolarização do esporte: “A escola possui sim autonomia didática e organizacional para transmitir a cultura escolar gerada em seu próprio interior, dadas as suas especificidades como instituição” (Vago, 1996, p. 12).

Nas palavras de Lovisolo (2001): Significa que temos que dar ao esporte da escola um sentido diferente daquele que possui o esporte rendimento e que não devemos nem podemos subordinarmos inconscientemente à técnica pelo seu valor (p. 109).

Embora não possamos abrir mão desta importante construção cultural que adentrou os portões da escola (o esporte), devemos dar a ela um trato pedagógico e singular das escolas em que são praticados. Nesta linha Caparroz e Bracht (2007) mencionam a necessidade de superarmos a ideia de que vamos repetir a mesma aula em várias turmas, como se fosse possível desprezar as particularidades e a produção cotidiana que está enredada a uma rede de subjetividades em que não temos controle sobre elas, daí a necessidade de aproximarmos da Educação Física produzida singularmente, especificamente em cada turma, em cada escola: a Educação Física **da** Escola.

Resultados

Nos procedimentos metodológicos, citamos três movimentos que faríamos na busca por respostas aos nossos questionamentos. O primeiro, a revisão da literatura, demonstrou uma esportivização das práticas corporais nas aulas de educação física e uma certa hierarquização do esporte sobre

outros componentes da cultura corporal de movimento.

O segundo movimento, sobre a pesquisa documental no currículo oficial proposto pela SME para a disciplina de EF no município de Barra Mansa, reforçou, através da análise dos componentes curriculares dos documentos cedidos pela prefeitura do referido município, mais especificamente pelo departamento de Educação Física, a ideia da esportivização. Um aspecto a ser ressaltado é a convergência das práticas corporais dispostas em tal documento, pois o esporte se configura como a única referência de movimento: Atletismo, Futsal, Handebol, Basquetebol e Voleibol.

Por fim, o terceiro movimento, a entrevista semiestruturada com os professores de educação física da rede pública do município de Barra Mansa, ainda será realizada, assim que for recebida a autorização do comitê de ética.

Referências

- Abrantes, Wanda Medrado (2000). Formação De Educadores: Rede De Conhecimentos Em Rede.UFF.
- Alves, Nilda (2003). Sobre Movimentos Das Pesquisas Nos/Dos/Com Os Cotidianos.
- Alves, Nilda (2005). Redes Urbanas de Conhecimentos e Tecnologias na Escola; UERJ-.
- Aranha, M.L. (1996). História da Educação.2.ed.rev. e atual. São Paulo: Moderna.
- Betti, M. Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.
- Bracht, Valter. (1992). Educação Física E Aprendizagem Social. Porto Alegre. Editora Magister.
- Bracht, Valter. (2003). A Política De Esporte Escolar No Brasil: A Pseudovalorização Daeducação Física. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101.
- Bracht, Valter. (2005). Sociologia Crítica do Esporte: Uma introdução. 3.ed. — Ijuí: Ed. Unijuí.
- Caparroz, F. E. (1997). Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular. Vitória: CE-FD-UFES.
- Caparroz, F. E. (2007). BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas,

v. 28, n. 2.

- Castellani, Lino Filho. (1999). *A Educação Física no sistema educacional brasileiro Percursos, Paradoxos e Perspectiva*. Campinas.
- Castellani, Lino Filho. (2006). *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*. 12^a. ed. Campinas – SP: Papirus.
- Coletivo De Autores. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Cupolillo, Amparo Villa. (2009). *Sobre Sujeitos, Redes e Tessitura do Conhecimento no Cotidiano Escolar: A Corporeidade em Foco*, UFRRJ.
- Drumond, Maurício. (2008). *Nações em jogo: Esporte e propaganda política em Vargas e Perón*, Editora: Apicuri.
- Ferrazo; C. E. (2007). *Pesquisa Com O Cotidiano*; Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95.
- Ferrazo; C. E. (2012). *Gomes; M.A.O; Currículo, Formação Continuada E Hibridizações Culturais*, v.5, n.1, pp.268-277, Junho a Dezembro de 2012.
- Libâneo, J. Carlos. (2006). *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar - do livro Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo, Loyola, 21^o edição: junho de 2006.
- Libâneo, José Carlos. (2005). *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*,v.3.
- Lovisoló, Hugo. (2001). *Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. Movimento (ESEF/UFRGS)*, v. 7, n. 15, p. 107-117.
- Magalhães; C. H. F. (2005). *Breve Histórico Da Educação Física E Suas Tendências Atuais A Partir Da Identificação De Algumas Tendências De Ideais E Idéias De Tendências*; UEM.
- Oliveira, I. B. E Sgarbi, P. (orgs) (2007 a 2008). *Dossiê Cotidiano Escolar. Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES.
- Oliveira, I. B. (2008). *Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência*. ETD. *Educação Temática Digital*, v. 9.
- Santos, Boaventura de Sousa (1996). *Para uma pedagogia do conflito*. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Pp. 15-33. Porto Alegre.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2007). *Para além do Pensamento Abissal: Das*

- linhas globais a uma ecologia de saberes.
- Santos, Boaventura de Sousa. Por uma Pedagogia do Conflito. In FREITAS, A.L.S e MORAES, S.C. *Contra o Desperdício da Experiência: a pedagogia do conflito revisitada* .
- Schneider, Omar (2004). *Entre a correção e a eficiência: Mutações no significado da Educação Física nas décadas de 1930 e 1940*. São Paulo.
- Soares, C. L. (2002). *Imagens da Educação no Corpo: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2ed. Campinas: Autores Associados.
- Soares, C. L. (2004). *Educação Física: Raízes europeias e Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados.
- Sousa, E. S.; Lisboa, A. H. (2005). Brandao, M. G. C.; Alves, V. F. N.. *Educação Física - Proposta Curricular - Ensino Fundamental 5ª a 8ª série*. 1. Ed. Belo Horizonte: SEE/MG.
- Vago; T. Mauro. (1996). O “Esporte Na Escola” E O “Esporte Da Escola”: Danegação Radical Para Uma Relação De Tensão Permanente Um Diálogo Com Valter Bracht Movimento – Ano III-Nº5.
- Vago, T. Mauro. (2009). *Pensar A Educação Física Na Escola: Para Uma Formação Cultural Da Infância E Da Juventude - Cadernos de Formação RBCE*, p. 25-42.

El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro

Liliana Beatriz Ballesteros¹

Introducción

Desde mi rol de Inspectora de Educación Secundaria, al llevar a cabo la mediación entre la política educativa y el territorio, adquirí sumo interés en la apropiación que hacen los trabajadores de la educación de los distintos lineamientos prescriptivos, dado que en la puesta en acto de sus prácticas generan distintos matices en el cumplimiento de los mismos.

Es en ese sentido que este trabajo tiene el propósito de reconocer los principales ejes vertebradores que sustentan el trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro y su correlación con las actuales regulaciones. Así, en una aproximación metodológica cualitativa, llevada adelante durante los meses de abril, mayo y junio del presente año, me permitió identificar los distintos modos de percibir, experimentar y materializar las líneas de acción de la política educativa a través de las prácticas docentes desplegadas en el espacio áulico. En ese camino, los docentes se constituyeron en la unidad de análisis en esta investigación, entendiendo que si bien las leyes construyen hipótesis, generan condiciones, son ellos quienes en el territorio escuela, a través de su accionar, concretan u obstaculizan las prescripciones vigentes.

Para relevar información recurrí como instrumento a un cuestionario abierto cuyos destinatarios fueron directivos, profesores y preceptores que se desempeñan en escuelas estatales que atienden a una matrícula estudiantil

¹ Universidad Nacional de la Plata, Argentina. liliball62@gmail.com

perteneciente a los sectores socioeconómicos en condición de vulnerabilidad del Partido de San Isidro. Además, en forma paralela, utilicé técnicas de entrevistas en profundidad y de observación directa como mecanismo de triangulación de datos y de análisis de las consistencias e inconsistencias en los discursos de dichos actores institucionales, combinando las condiciones objetivas del trabajo docente con la propia subjetividad de cada actor.

San Isidro es distinto²

Para empezar, en forma sintética, delimitaré el escenario escogido para este trabajo: el partido de San Isidro, el cual se encuentra ubicado en la conocida Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires. En sus orígenes, estas tierras se caracterizaron por la distinción de sus primeros pobladores, quienes pertenecían a familias de buen pasar. Al aporte de la fuerte inmigración europea, también se sumaron ya a mediados del siglo XX, numerosos provincianos y ciudadanos provenientes de países limítrofes (sobre todo, paraguayos y chilenos). Como consecuencia de diferentes procesos socioeconómicos vividos en la Argentina, este distrito alberga actualmente a doce villas de emergencia, siendo la más emblemática la conocida como “La Cava”, la cual sobrevive desde 1956 a pesar de los distintos procesos de urbanización puestos en marcha.

De esta manera, se construyó la fisonomía de San Isidro, caracterizándose por la divergencia socio-geográfica de sus distintos barrios: zonas residenciales lindando con villas de emergencias. Unas al lado de las otras pero nunca mezcladas. Dado que el fantasma de la “contaminación” se encuentra siempre latente, cada clase social tiene bien delimitado los espacios por donde transcurren sus vidas, se socializan y emerge su habitus³. Claro está que el mismo contraste exhibe sus escuelas: impresionantes infraestructura versus edificios carcomidos por el tiempo. Sucede que en San Isidro la educación formal se produce en contextos de desigualdad educativa puesto que se encuentra ligada

² Slogan que se constituyó en la marca registrada de la intendencia de Melchor Posse en San Isidro. Dado que con su hijo, Gustavo Posse, se han mantenido en el poder ejecutivo municipal por décadas, parecieran haber conformado una suerte de dinastía.

³ En términos de Bourdieu (2007/2010), la socialización es el proceso histórico y continuo de constitución de un habitus, siendo éste el sistema de disposiciones, esquemas de percepción, apreciación y acción que se estructura a lo largo de la vida de los grupos y a través del cual los agentes sociales reaccionan, responden y engendran. La noción de habitus implica el reconocimiento de que los agentes no están absolutamente determinados si son radicalmente libres en sus elecciones de las condiciones sociales.

a procesos y estructuras de diferenciación de oportunidades entre los diferentes sectores sociales. Por eso, no hay que atravesar sus puertas para saber a quiénes albergan sus muros, ya que como una huella macabra, producto de las políticas neoliberales practicadas en décadas anteriores, la educación se perfila como un bien posicional; esto implica que algunos ganan lo que otros pierden.

En esta coyuntura cobra vital importancia las estrategias que generan los distintos grupos para mantener o reducir las diferencias dentro del entramado social. Así, las familias pertenecientes a las clases más favorecidas envían a su progenie a instituciones educativas elitistas de excelencia, como mecenazgo que tienda a garantizar su propia reproducción social. Entonces, esas nuevas generaciones se concentran en circuitos educativos pertenecientes a la gestión privada, donde los costos de la cuota mensual constituyen un efectivo dispositivo de selección. Después de todo, en San Isidro la oferta educativa es muy amplia y variada al punto de que en la zona céntrica prácticamente se erige una escuela en cada cuadra. Funcionan *a la carta*, como los menús de un restaurant. Las hay para todos los gustos y, en función de las pretensiones, son los precios que uno debe estar dispuesto a abonar.

Las diferencias materiales entre los establecimientos privados y estatales son notorias. La infraestructura edilicia y la disponibilidad de recursos didácticos son las más nombradas en las entrevistas con los docentes. Una profesora, que tuvo oportunidad de trabajar en un instituto privado, realizaba la siguiente comparación:

- Yo pedía el material para tal día y ese día tenía en el salón la video y todo el material impreso; lo cual me facilitaba enormemente la tarea para trabajar con textos, con guías, con comparación con documentales, con películas. Yo iba a dar la clase y todo el resto se preocupaba la escuela de conseguir. En cambio, acá tengo que buscar la película, tengo que buscar los materiales, tengo que ver que los alumnos saquen las fotocopias o que los textos estén en biblioteca. Entonces, se hace muy difícil trabajar en estas condiciones. El otro día, para leer la novela –Tuya– de Claudia Piñeiro, que no está en biblioteca porque es algo moderno, creo que para 27 alumnos había 5 ejemplares: mi libro y 4 juegos de fotocopias (Profesor A).

Por su parte, el 63% del personal jerárquico entrevistado pone en relieve la potestad que tienen las autoridades de las instituciones pertenecientes a la DIPREGEP⁴ para seleccionar su propio personal. Porque cabe señalar que las escuelas de gestión estatal no gozan de esa autonomía. En el caso de la jurisdicción bonaerense, los docentes somos nombrados desde una dependencia externa a la propia escuela: la Secretaría de Asuntos Docentes, en función de listados conformados por el orden de mérito, según los antecedentes de formación (inicial y continua) y experiencia laboral de cada postulante. Claro está que las escuelas que atienden a los sectores sociales desfavorecidos son las más menospreciadas⁵, lo que conlleva que los docentes que toman puestos de trabajo en estos establecimientos no son los mejores meritoados en los listados antes mencionados, ya sea por poseer escasa antigüedad en el sistema, estudios superiores incompletos, título no docente, etc.; circunstancias que muchas veces se hacen visibles al momento de materializar sus prácticas pedagógicas en las aulas. Los propios docentes explican sus mecanismos de selección de los lugares de trabajo con estas palabras:

- Actualmente, todavía estoy cursando así que no estoy mucho en ese tema pero creo que primeramente priorizaría el lugar, por proximidad y comodidad; y tendría en cuenta, obviamente, qué tipo de alumno voy a tener en frente para evaluar si yo estoy dispuesto a cumplir o no con las necesidades de esos alumnos (Profesor B).

- Bueno, la ubicación es importante por una cuestión de desplazamiento... poder coordinar todo. [...] hay otras escuelas que las he elegido por su nivel, por el tipo de conducción y el proyecto que tiene la escuela; para mí eso es lo más importante. Es decir, qué perfil de alumnos quiere. Es lo que a uno lo entusiasma muchísimo. Para mí, el perfil de alumno que me parece adecuado es aquel que quiere una formación que le permita después seguir una carrera superior (Profesor C).

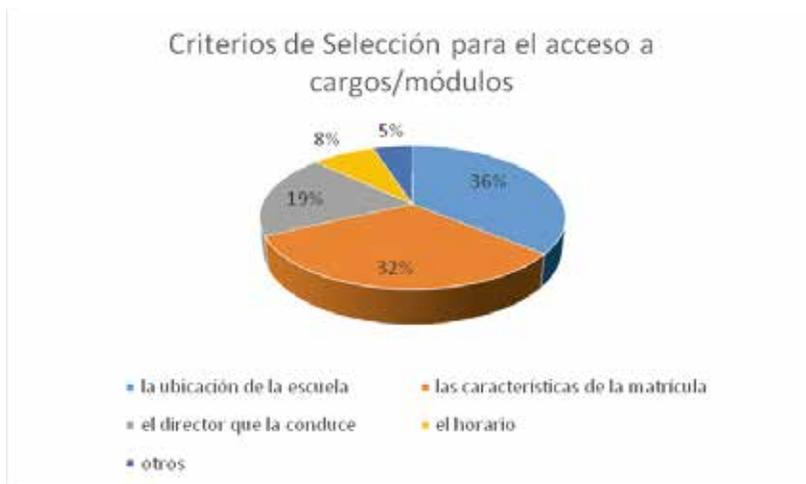
- Y, por ejemplo, me fijo mucho en qué tipo de escuela es. Yo quiero trabajar en un estado sano. No quiero estar haciendo de escudo en la puerta, por ejemplo, para que los chicos no se me escapen del aula. Que no afecte a mi

⁴ Sigla correspondiente a Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada.

⁵ El orden simbólico se hace presente en las escuelas a través de las limitaciones materiales y simbólicas que existen para el trabajo. (Martini, 1995).

salud. Entonces, si sale una escuela que no es muy buena, yo no la tomaría, salvo que se trate de una cuestión económica y lo necesite (Profesor D).

Entonces, las encuestas muestran que al momento de la elección de la fuente laboral, los docentes ponen en acción ciertos criterios de selección, a saber:



No es para menos. Justamente, un criterio de justicia educativa sería que, precisamente, los mejores profesores deberían enseñar en las escuelas conformadas por una matrícula estudiantil proveniente de los sectores socio-económicos en condición de vulnerabilidad (Veleda, Rivas y Medrazza; 2011), ya que son los que están mejor preparados para revertir las funestas condiciones de los contextos de desigualdad educativa. Y, sin embargo, parecería que ocurre todo lo contrario.

Y, aunque menos visible, algunos directivos de escuelas secundarias estatales contribuyen con su accionar a acentuar la segregación educativa⁶ que caracteriza a este distrito, al intentar seleccionar su público estudiantil, utilizando para ello lógicas discrecionales en los períodos de inscripción.

⁶ Para Veleda (2009) la noción de segregación se encuentra situada en el nivel de las escuelas y/o de los espacios locales y guarda continuidad con los conceptos de segmentación (Braslavsky, 1985) y de fragmentación (Tiramonti, 2004). Ligada a los procesos y mecanismos de reparto de los propios estudiantes entre las instituciones educativas, como así también a los recursos y ofertas que definirán las condiciones en las que los estudiantes serán recibidos en cada una de las escuelas, el término de segregación se caracteriza por realizar dos importantes aportes: 1) desde el punto de vista etimológico, su enunciado reviste mayor precisión y 2) alude también a la diferenciación social del territorio.

Por ejemplo, los servicios con más prestigio en el distrito y, por ende, los más demandados (generalmente ex colegios nacionales que pasaron a la jurisdicción bonaerense con la aplicación de la Ley 24.049/92) suelen implementar estrategias tales como exigir el pago de un determinado monto monetario destinado a la Asociación Cooperadora, solicitar el Boletín de Calificaciones para observar el desempeño escolar y en función de lo cual se determina el otorgamiento o no de la vacante, o realizar entrevistas de admisión. Aún en los establecimientos que atienden a estudiantes pertenecientes a los sectores socioeconómicos excluidos, me ha tocado intervenir en casos en donde excusándose en no tener cupos disponibles, un miembro del equipo de conducción niega la vacante a un estudiante por el establecimiento de procedencia, los años de desfase en su trayectoria escolar o situaciones de transgresión con la ley.

Resuelto el *filtro* oculto del acceso, le continúa la lucha por la supervivencia en el nivel. En mi recorrida por las escuelas secundarias estatales san isidrenses, que desarrollan su labor en contextos de pobreza, repetidas veces he observado que los Registros de Asistencia exhiben cómo los pibes *se caen* del sistema, sin ser esta circunstancia visibilizada por los responsables de garantizar la educación como un derecho social al interior del servicio. Son alumnos que se pierden en una línea casi infinita de *ausentes* escritos en tinta roja, semejante a la recta horizontal que dibuja un electrocardiograma en un paciente cuyo corazón dejó de latir. Los denomino los alumnos *zombis*⁷ del sistema. Sin embargo, pareciera que a nadie le importa, nadie los sale a buscar; menos aún, van a su encuentro.

Asimismo, el desgranamiento es más notorio cuando se hace el seguimiento de una determinada cohorte a medida que se asciende en los años del Plan de estudios. A modo de ejemplo, una lectura en diagonal del cuadro abajo presentado da cuenta de la evolución de las cohortes del ciclo básico (período 2010-2015) de una escuela secundaria ubicada a escasas cuadras de la estación ferroviaria de Acassuso. Obviamente, si cada alumno estuviera nominalizado, se podría apreciar que la situación es mucho más tétrica, ya que tanto en los segundos como en los terceros

⁷ Con este término hago alusión a los muertos vivientes del nivel secundario; no están de *cuero presente* en las aulas; su presencia en la vida escolar se limita al enunciado de sus datos filiatorios en los estados administrativos de la institución educativa.

años existieron procesos de absorción de estudiantes recursantes que aquí quedan invisibilizados.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1° año	111 alumnos	99 alumnos	91 alumnos	92 alumnos		
2° año		108 alumnos	114 alumnos	114 alumnos	86 alumnos	
3° año			100 alumnos	99 alumnos	76 alumnos	72 alumnos

El “ser” docente: Discursos y subjetividades

La tarea docente no puede pensarse en el vacío, ya que se trata de una compleja construcción socio-histórica en la que ha incidido profundamente los proyectos sociales, culturales y políticos, los cuales le ha servido de marco (Birgin, 2007) y la configura permanentemente. En ese sentido, un docente no nace, se hace. Y, según Birgin (2012:13), “las escenas y los escenarios en los que un docente se hace son variados y solo algunos de ellos, predecibles”.

El trabajo docente tiene mucho de ligazón. Enlaza (y se enlaza con) personas y a éstas con objetos. Porque al interior del aula, el docente se convierte en un mediador entre los bienes culturales y sus estudiantes, asumiendo la responsabilidad de construirse en puente temporal y espacial entre ambos. En ese camino, en el entorno institucional, entre adultos, niños o adolescentes y jóvenes, se entabla una relación que se pone en juego en la experiencia de una transmisión, relación que tiene la potestad de decidir la suerte de las significaciones transmitidas. Por eso, el trabajo docente se constituye en una puerta abierta para la imaginación y la reinención constante, dado que -apropiándome de las palabras de Debray: “Las puertas no se abren por sí mismas, sin porteros. Sin custodios, guías o protectores” (1997: 66).

Al hacer referencia al trabajo docente, no debemos perder de vista algunas cuestiones que condicionan su ejercicio. Mientras que en otras profesiones el ámbito de formación difiere del espacio en donde se pone en ejercicio, los docentes tenemos la particularidad de formarnos y llevar a cabo nuestras prácticas en el mismo escenario: las instituciones educativas. Como no somos tablas rasas, estamos marcados por la experiencia, nuestros principios éticos y políticos y por nuestra formación profesional y personal. Vale decir, en los procesos de construcción de la identidad docente⁸, intervienen tanto las configuraciones

⁸ Parafraseando a Birgin (2007: 268), “entendemos las identidades docentes como producciones siempre en proceso, incompletas, resultantes de la articulación de fragmentos y dinámicas diversas

precedentes; como también la historia personal, donde resultan componentes vitales la biografía como estudiantes, la formación profesional, como los saberes que devienen de la reflexión de las propias prácticas.

Justamente, estos saberes que nacen de la reflexión de las propias prácticas son a los que más acuden los docentes para poder lidiar con las complejidades de su tarea, según sus propias manifestaciones durante el trabajo de campo. La inmensa mayoría de los que conformaron la muestra, independientemente de su año de egreso del Profesorado, expresa que en su formación inicial no recibió las herramientas necesarias o suficientes que les posibilite realizar actuaciones más certeras sobre la difícil realidad en la cual se encuentran ancladas las biografías de sus estudiantes. Esto se debe a que, desde la didáctica general y las didácticas específicas, todavía muchos Institutos de Formación Docente preparan profesores para enseñar a estudiantes que otra fueron los *tradicionales* que habitaron las aulas de la escuela secundaria⁹:

- Mi primera experiencia fue en esta escuela. Yo vengo con una idea más tradicional de la enseñanza y la primera impresión que me llevé... hay alumnos capaz que estaban totalmente desinteresados o le importaban otras cosas y no, no era lo que yo esperaba. Hoy en día ya sé con lo que me voy a encontrar. Entonces, lo puedo abordar de otra manera (Profesor B).

De más está decir que a partir de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06) y su correlato en la Provincia de Buenos Aires: la Ley 13.688/07, la obligatoriedad de la educación secundaria puso en “jaque” a la visión clásica del alumno del nivel secundario. Esta decisión política representó en los sectores de mayor pobreza un reconocimiento social y, sobre todo, un canal de integración en el tejido societario. Sin embargo, entre algunos docentes aún se percibe cierta resistencia o negación a este fenómeno, pareciendo que se obstinan en esperar que concurra otro sujeto (y no el que está asistiendo) en calidad de estudiante. En ese camino, es común que en las escuelas san isidrenses, donde es palpable la crisis en que se encuentran inmersos los es-

procedentes de distintos campos, prácticas y tiempos, cuya característica es la complejidad y la hibridación”.

⁹ Tengamos presente la matriz elitista que sirvió de marco a la escuela secundaria en momentos de su fundación.

tudiantes, quienes reproducen en el espacio institucional la violencia¹⁰ de la que son víctimas en sus hogares y/o barrios, que algunos profesores consideren que no han sido formados para ejercer en esos contextos y se sientan desbordados; otros, lejos de la visión de apóstol característica de la tradición normalista, hacen uso y abuso del régimen estatutario de licencias, obturando la continuidad pedagógica de su labor; pero en ambos casos, en vez de hacer lecturas críticas al respecto, aducen que los magros resultados logrados en los aprendizajes es culpa de los propios alumnos, tal como salta a la luz en los siguientes argumentos:

- [...] A los alumnos les cuesta mucho tener costumbres de estudio y orden en sus tareas. Esto trae aparejado bajo rendimiento (Profesor E).
- Creo que se perdió la exigencia. Como no está la exigencia tampoco ellos se ponen a estudiar (Preceptor).
- Porque no estudian y no consideran que los saberes de la escuela sean importantes para el día de mañana. Aquellos que ya trabajan y ganan su dinero, no tienen interés en continuar estudiando (Profesor F).
- Yo llevo ya 36 años en la docencia. O sea, una carrera bastante larga. Uno siempre desea tener buenos alumnos, aquellos que se interesen por aprender. Hoy son muy pocos los que tienen verdadero deseo de aprender... la gran mayoría viene a hacer lo que puede y a que se le regale la nota [...] (Profesor A).

Ya la hora de buscar culpables hay también un lugar para las familias:

- [...] también es la familia la que nos juega en contra como escuela, la familia está muy ausente. No digo todas, pero mayoritariamente están muy ausentes, como que noto que no están encima de sus hijos, viendo si están aprendiendo, si están cumpliendo con las tareas escolares, como que no influyen –me atrevo a decir- en su educación escolar (Profesor B).
- Y, bueno, la educación primero empieza por casa. Yo creo que no hay un acompañamiento de los padres (Profesor D).
- El rol que tendría que cumplir es acercarse más a la escuela y ver cómo

¹⁰ Para Tizio (2003/2005) la violencia de los alumnos en el espacio institucional surge cuando hay pérdida de la función educativa.

está el alumno, acercarse cada vez que se lo solicita, realmente, en tiempo y forma. Muchos se acercan después, sin ninguna cita previa o no vienen cuando se los cita; entonces, se pierde el hilo conductor por el cual uno los llamó; porque al venir en otros turnos, con otras personas que no conocen al alumno, se nos dificulta mucho. Y falta... no se nota a veces en los chicos; permanecen mucho tiempo solos en sus casas y después vienen a la escuela. Y cuando la escuela solicita por los padres, los padres responden que trabajan y no se hacen de ese tiempo necesario para acompañar a sus hijos en la escuela, que es fundamental (Directivo).

Obviamente, estas representaciones adultas, que surgen de calificaciones que etiquetan y prejuzgan, no sólo se constituyen en condicionamientos para los sujetos que aprenden, sino que también invisibilizan que la mayoría de estos pibes son la primera generación en su familia que transitan la escuela secundaria y, por ende, aún están construyendo el oficio de estudiantes de este nivel.

Afortunadamente, también en San Isidro hay docentes que, a pesar de las condiciones materiales y simbólicas que inciden negativamente en el continente de su trabajo, se esfuerzan por construir vínculos educativos potentes, pensando en estos adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y partiendo por el reconocimiento de sus saberes y capacidades:

- [...] Los alumnos de esta escuela traen su bagaje emocional importante y cuesta muchas veces traerlo al plan de estudios propuesto. Cuesta captarle el interés y darle de lleno lo que tenés que darle. Entonces, a veces hay que desviarse un poco y hablar de sus cargas, de lo que están viviendo. Pero, fuera de eso, es muy lindo trabajar con ellos [...] (Profesor B).

A su vez, las prácticas educativas se enmarcan en tradiciones y tendencias, que devienen de productos históricos y matrices de pensamiento y de acción, las cuales se construyen y se sostienen en la tarea cotidiana. De estas tradiciones y tendencias dependen las formas y dimensiones que adquieren estas prácticas, en virtud de cómo se conciben los sujetos, los objetos de conocimiento, los objetivos de enseñanza y la metodología en cada caso. Al respecto, pueden mencionarse como ejemplos la utilización del método simultáneo, el despliegue de prácticas conductistas, el protagonismo que aún

conserva el profesor en el desarrollo de la clase y la organización del espacio áulico. Pero hay una práctica que se está consolidando como tendencia y cuya incidencia resulta nefasta en las trayectorias educativas: considerar que el estudiante *debe llegar* con cierto bagaje de conocimientos previos y deslindarse de la responsabilidad frente a la ausencia de éstos. Un profesor de Inglés decía:

- Me pasa varias veces que tengo que aclararles que yo no soy profesor de español. Yo no vengo a enseñar español. Eso lo tienen que aprender con quien corresponda [...], y no los tienen aprendido. Entonces, es un gran impedimento ¿Cómo van a aprender una segunda lengua cuando ni siquiera saben la primera adecuadamente? (Profesor G).

Otra cuestión también de fuerte impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes es el alto ausentismo docente. A colación, quiero traer aquí una experiencia vivida al cierre del Primer Trimestre. Analizando los datos del PIC (Primer Informe de Calificación) de una escuela, relevo que la sección con mejor tasa de promoción correspondía a un cuarto año. Dado que la diferencia era muy notoria con respecto al resto de la institución, comienzo a estudiar este caso. Al cruzar los datos con la tasa de presentismo docente, descubro que en ese curso, de las 11 materias que comprende el Plan de estudios, solo un profesor había dado el 100% de las clases que le correspondía dictar (descontando feriados y suspensiones de clases por distintas causales), 7 no alcanzaban a cubrir el 75% y 3 apenas arañaban el 50%. Es decir, o se trataba de un curso con estudiantes autodidactas o los docentes, en pos de ocultar el carácter perjudicial que reviste la intermitencia en los procesos pedagógicos, habían flexibilizado los criterios de aprobación.

Por otra parte, un eje importante del trabajo docente es el desarrollo de los Diseños Curriculares como instrumento de acción al interior de las aulas. En la jurisdicción bonaerense, según el Marco General de la Política Curricular (Resolución 3655/07), los textos curriculares se fundamentan en la educación común con el propósito de promover una mayor justicia social, en atención al derecho universal de la educación. En consecuencia, todos los adolescentes, jóvenes y adultos de la provincia tienen el derecho de acceder a un conjunto de saberes considerados socialmente significativos, los cuales les

permitirán la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva, como así también la incorporación al mundo del trabajo y a los estudios superiores. Ahora bien, resulta que el 90% de los profesores confiesan que en su disciplina no pueden cumplir con la enseñanza de toda esta plataforma de saberes comunes. Las justificaciones son diversas: que se tratan de diseños muy ambiciosos para la realidad de estos estudiantes, o son muy extensos y no alcanzan los tiempos, también aparece la asistencia irregular de la matrícula a atender, entre otras cuestiones. Pero ninguno de los encuestados puso sobre el tapete el gran ausentismo docente que, como ya explicitara, se trata de un mal que padece este territorio. Lo cierto es que, en definitiva, los profesores tienden a realizar operaciones de selección de los contenidos que conforman la oferta curricular, rompiendo así el mandato prescriptivo de una educación común para todos los habitantes de la Provincia de Buenos Aires.

Por último, la situación arriba planteada guarda correlación con otra cuestión que, combinadas, agudizan más aún el panorama de la segregación educativa y social en San Isidro: casi el 95% de los profesores y preceptores que conformaron la muestra (no así los directivos) consideran que los egresados de su escuela no han adquirido los conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente en el mundo laboral y/o para poder continuar satisfactoriamente estudios superiores; dos de los tres grandes fines de la educación secundaria.

Algunas Conclusiones

Bien es sabido que la escuela es uno de los espacios más relevantes para concretar la educación de las nuevas generaciones. Es más, para el público perteneciente a los sectores socioeconómicos en condiciones de vulnerabilidad de San Isidro, la escuela se convierte muchas veces en el único escenario donde tendrán la posibilidad de acceder a los saberes socialmente significativos que les posibilitarán una verdadera integración social. Por ende, es vital que esta institución refuerce su misión como espacio de distribución democrática de la cultura y los docentes, como sus principales transmisores.

Entonces, atendiendo que en las prácticas educativas los docentes encarnamos el currículum y la pedagogía, en un interjuego con nuestras creencias, saberes, valores y competencias, donde nuestras actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y aprende) en el aula que las

propias prescripciones vigentes; urge que desde las autoridades provinciales, regionales y distritales se trabaje para modificar en las escuelas secundarias estatales de San Isidro (y, sobre todo, en aquellas que se desenvuelven en contextos de pobreza) la inscripción simbólica a través de un proceso de reconstrucción de la subjetividad¹¹ estatal, para configurar una identidad anclada en lo institucional, interpelando ese espacio y la forma de ocuparlo como agentes del Estado (Abad y Cantarelli, 2010) y, en ese camino, generar un discurso que les dé sentido y legitimidad a las prácticas docentes y las oriente para que, en su puesta en acto, realmente se materialice la inclusión con aprendizajes de calidad. Sólo así se podrá dar institucionalidad a la escuela secundaria.

En ese marco, los docentes, como agentes del Estado y, por ende, garantes de la obligatoriedad de la educación secundaria en el territorio escuela, debemos partir por apropiarnos de la premisa de que todo estudiante tiene derecho a ser reconocido en su diferencia. Por lo tanto, no se puede tratar igual a aquellos que son desiguales. Porque una escuela inclusiva es aquella que tiene en cuenta las diferencias individuales y le aporta a cada uno lo que necesita, a la vez que lo integra a un colectivo.

Aquí cobra vital importancia no perder de vista que las familias pertenecientes a los contextos signados por la pobreza están escasamente provistas de capitales culturales y sociales. Además, son padres menos ambiciosos e informados. Por ende, todo colabora para que las pequeñas desigualdades iniciales se transformen en grandes desigualdades escolares (Dubet, 2005). Por otra parte, desde la escuela no se les puede exigir el sostenimiento de las trayectorias educativas de sus hijos sin enseñarles cómo hacerlo, ya que en estos padres prácticamente no existen vivencias construidas respecto al tránsito por el nivel secundario. Y, si no se hacen visibles en la escuela, no significa que ese estudiante debe dejarse de lado por falta de un adulto responsable. Todo lo contrario: implica que hay que redoblar la apuesta, incrementando nuestra presencia y fortaleciendo el vínculo educativo, ya que los saberes no se asimilan naturalmente; la educación es una construcción, un trabajo lento y progresivo que debe inscribirse en el acompañamiento. Claro está que el compromiso radica en movilizar la libertad de aprender. Entonces, los docentes no podemos quedarnos impávidos, colaborando en aprobar a aquellos que ya están destinados a aprobar.

¹¹ Entendida ésta como “forma de pensar, sentir y actuar capaces de ocupar o habitar un espacio, una institución, una organización, un territorio”(Abad y Cantarelli, 2010: 18).

No cabe duda de que si se pretende una educación secundaria obligatoria y de calidad es necesario generar las condiciones para implementar un modelo pedagógico que no sólo brinde mecanismos de atención a los desajustes entre las exigencias de la vida escolar y las posibilidades del alumnado, sino que también se preocupe por la materialización de los Diseños Curriculares como criterio de justicia educativa y para atenuar la segregación (social y educativa) existente en San Isidro. Solo así podremos revertir destinos que hoy se muestran como inexorables.

La escuela secundaria estatal debe ser entendida como una escuela para todos, adscripta a un horizonte de justicia donde nadie pueda ser declarado incapaz, acogiendo a todos al interior de sus muros, sin darse la opción de perder un solo estudiante y responsabilizándose del éxito de cada uno de ellos para evitar contribuir con el darwinismo socioeducativo. Este compromiso involucra a las instituciones, a la sociedad en general y, sobre todo, a los docentes. Ya basta de dudas. Es tiempo de una equitativa distribución del capital cultural en San Isidro. Es tiempo de creer, apostar e implicarse en esta batalla cultural.

Bibliografía

- Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). Condiciones contemporáneas de la ocupación del Estado en la Argentina. En *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales* (pp. 17-33). Buenos Aires: Ed. Hydra.
- Birgin, A. (2007). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Birgin, A. (2012). La formación, ¿una varita mágica? En *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 13-28). Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2007/2010). Estructuras, habitus, prácticas. En *El sentido práctico* (pp.85-105). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Debray, R. (1997). El doble cuerpo del “médium”. En *Transmitir* (pp.15-66). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- DGCyE. Resolución 3655/07 – Marco General de la Política Curricular.

- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa Editorial.
- Martinis, P. (1995). *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos.* (Tesis de Maestría). FHUCE. Montevideo. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/53051174/Los-procesos-de-construccion-de-la-identidad-docente-Pablo-Martinis>.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.
- Tizio, H. (2003/2005). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En *Reinventar el vínculo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (165-183). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Veleda, C. (2009): Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa*. Número 1, 37-65. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Veleda, C., Rivas, A. y Medrazza, F. (2011). Fortalecer una docencia comprometida con la justicia educativa. En *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina.* Buenos Aires: CIPPEC /Embajada de Finlandia-Buenos Aires/UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC_JusticiaEducativa.pdf

Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje

María Dapino¹ y Yamila Wallace²

Introducción

Este trabajo se desarrolló en el marco de una secuencia didáctica sobre el tema “Migraciones hacia Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX”³, llevada adelante en dos escuelas rurales unitarias de Educación Primaria.

Nuestro objeto de estudio es la enseñanza de un contenido específico de las Ciencias Sociales y el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje del mismo, pero en un contexto particular: el aula unitaria, donde niños de diferentes edades acreditados en diferentes años escolares comparten un mismo salón de clase.

Nos interesa analizar cómo se desarrolla en estas situaciones la *acción didáctica* entendida como lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende, –acción que es relacional (entre docente, alumno y saber), cooperativa y dialógica–, en el contexto del aula multigrado rural, donde conviven cronologías de aprendizaje diversas y otros rasgos institucionales que inciden en dicha acción didáctica (Sensevy, 2007).

El propósito último de esta investigación en curso es el de diseñar y

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mdapino@gmail.com

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. yami_wallace@yahoo.com.ar

³ La secuencia se desarrolló en el contexto del Proyecto de Incentivos a la Investigación “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales unitarias” (2011-2014) Directora: Mirta Castedo. Co-director: Isabelino Siede.

describir la acción didáctica en el aula unitaria rural, a la vez que producir una conceptualización específica para comprender la acción en tal contexto, como producto de la reflexión desarrollada en la planificación de las situaciones de enseñanza y su implementación, registro y análisis. En este trabajo, presentamos análisis preliminares de algunas situaciones didácticas de lectura y producciones realizadas por los alumnos.

Se consideran antecedentes pertinentes para esta investigación:

-Investigaciones en didáctica general y específica que abordan el trabajo docente en escuelas de aulas unitarias rurales (Terigi, 2008; Terigi, 2010; Castedo y otros, 2015).

-Investigaciones en didácticas específicas que abordan el lugar de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia (Torres, 2008; Torres y Larramendy, 2009) y los alcances y dificultades de los niños en la comprensión de textos expositivos y su conocimiento o desconocimiento sobre el tópico de los mismos (Aisenberg, 2005 y 2010; Aisenberg, Lerner y otros, 2008).

-Investigaciones en didáctica de la lectura y la escritura que analizan las condiciones didácticas que favorecen el desarrollo de clases donde el maestro y/o los niños leen textos informativos y que colaboran en la elaboración de interpretaciones más ajustadas que las que podrían realizar sin una intervención del maestro (Lerner; 2001 y Castedo; 1999).

La secuencia de estudio que se desarrolló fue acerca del tema general movimiento migratorio hacia Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX y su implementación tuvo lugar en dos escuelas rurales unitarias de la localidad de Chascomús, Provincia de Buenos Aires, durante el año 2013. La secuencia estuvo integrada por diversidad de situaciones de lectura y escritura en torno al tema específico seleccionado y su contenido se organizó en 7 ejes, cada uno con una pregunta orientadora general que tenía el propósito de proveerlo de sentido. Así, la secuencia tuvo las siguientes preguntas fundamentales para cada eje:

Eje N°1: ¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?

Eje N°2: ¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?

Eje N°3: ¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?

Eje N°4: ¿De qué manera se emigraba de Europa y hacia la Argentina?

Eje N°5: ¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?

Eje N°6: ¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes?

Eje N°7: ¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época?

La propuesta consistía en desarrollar diferentes situaciones de lectura y escritura a partir de estas preguntas orientadoras. Las situaciones que se desarrollaron también fueron diversas: situaciones donde los niños escuchaban la exposición del maestro o la lectura de un texto, y también leían por sí mismos testimonios, textos explicativos, cartas, normativas; y escribían y/o dictaban al maestro epígrafes, las conclusiones arribadas, algunas notas para guardar memoria de lo estudiando, interrogantes que permitieran avanzar en la comprensión del tema que se estaba estudiando. Además, se analizaron diferentes fuentes utilizadas en el marco de las Ciencias Sociales, como fotografías, publicaciones, gráficos, cartas, testimonios, leyes y normativas y textos explicativos.

En todos los casos, las situaciones de aula fueron conducidas por los mismos docentes de las escuelas seleccionadas. Se trata de una investigación de tipo cualitativo y exploratorio cuyo desafío es *encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes áreas* (en este caso de un área en particular, las ciencias sociales) *y de diferentes años a un mismo grupo de alumnos que cursan años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea* (Terigi, 2008). Específicamente, nos interesa analizar en esta oportunidad de qué manera la docente propone el juego didáctico y genera condiciones didácticas durante situaciones de lectura compartida para que sea posible que todos los niños y niñas de la clase avancen en sus saberes, en el marco de la diversidad de la clase.

Los datos analizados

Si bien la secuencia se implementó en dos escuelas diferentes, en esta oportunidad profundizaremos en el análisis de dos clases desarro-

lladas en una de esas escuelas, más precisamente en la de Irene⁴. Las situaciones de enseñanza que abordaremos son: lectura por parte de la maestra de testimonios de inmigrantes, que forma parte del segundo eje de la secuencia orientada por el interrogante “¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?”; y lectura por parte de la maestra y los niños de un texto explicativo, que pertenece al mismo eje. Finalizada esta última lectura, los niños procedían a escribir conclusiones parciales que daban respuesta al interrogante del eje.

Concluiremos este trabajo con un breve análisis de dichas escrituras a fin de acercarnos al tipo de comprensión que pudieron realizar los alumnos y alumnas luego de las lecturas.

El aspecto central en el que queremos focalizar aquí es el juego didáctico que se propone entre el maestro y los niños a propósito de enseñar y aprender un contenido, por tanto, ‘¿cuál es el juego didáctico que se propone y en qué medida este “juego” incluye a “todos” los participantes?’ es el interrogante que orientará este análisis. Los ejes que guían nuestro análisis son:

- a. Las intervenciones que realiza la docente para abrir las clases y comprometer a los niños en las lecturas.
- b. Las consignas de lectura del docente y sus sucesivas reformulaciones.
- c. Las contribuciones de los alumnos en el marco del juego propuesto o aquellas que tienden a explicitar el contrato didáctico.
- d. Las concepciones de lectura que se vehiculizan a partir de la propuesta de enseñanza y las intervenciones de la docente.
- e. Los contenidos del área disciplinar que se comunican.

La escuela

Irene es directora con grado a cargo de una escuela rural del Distrito de Chascomús (Provincia de Buenos Aires) desde el año 2010. La escuela no cuenta con la asistencia de profesores espaciales y es Irene misma quien comunica a los alumnos contenidos mínimos de Inglés y Plástica o Música.

En el año 2013, contaba con 8 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 2 en 1º año, 1 en 2º, 2 en 3º y misma cantidad en 4º año y 1 alumna en 6º año. De estos 8 niños, 7 formaban parte de 4 de familias, y una niña que no contaba con her-

⁴ El nombre se ha modificado para preservar la identidad.

manos en la escuela. Los padres de los alumnos son peones de campos cercanos a la escuela; uno de esos padres también fue alumno de esta escuela en su niñez.

La asistencia a clases era regular. La mayoría de los alumnos accedían a la misma en vehículo particular mientras que dos niños lo hacían a caballo. Si bien el camino de acceso a la institución ha mejorado con ripio, los días de lluvia no es posible acceder a la escuela.

El aula era amplia y luminosa, con diversidad de escrituras, fotografías y mapas exhibidos de manera sectorizada. También, contaba con un sector donde funcionaba la biblioteca y algunas computadoras pero sin conexión a internet. Las mesas y sillas eran móviles y estaban organizadas en general por ciclo escolar. Así, la distribución más habitual para los niños era cada niño sentado junto con un compañero de grado. Es decir, se trataba de un agrupamiento por año y por ciclo.

Las clases

Lectura por parte de la maestra de testimonios de inmigrantes.

Para el desarrollo de esta situación, se previeron, junto con la docente, algunas condiciones didácticas. Reseñamos aquí las más importantes:

El texto que se proponía leer era “Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández” extraído de Gálvez (2010). El docente lee en voz alta y los niños siguen el texto con la vista, luego se desarrollaba un comentario colectivo conducido por la docente y, por último, los niños dictaban a la docente qué escribir en un cuadro comparativo que se armaba a medida que se avanzaban con las lecturas de los testimonios de inmigrantes.

La pregunta general que orientaba la lectura de este testimonio era *¿Por qué Hipólito habrá decidido abandonar Europa para venir a Argentina?* Para guiar el intercambio posterior, se previeron las siguientes preguntas: *¿Quién era Hipólito? ¿Hipólito quería realmente venir a la Argentina? ¿Por qué pensaría “qué voy a hacer yo en una ciudad tan grande? “Esa foto que aparece allí, ¿será de antes o de después de llegar a Argentina?”*. Asimismo, para este momento de la situación se tenía como criterio de intervención general el siguiente: Si aparecen comentarios sobre casos similares aportados por los niños, si ellos ponen el acento en la semejanza, tratar de hacer ver la diferencia y viceversa.

Nos interesa ver en el análisis que exponemos a continuación qué sucedió con el desarrollo de la situación.

Las intervenciones que realiza la docente para abrir las clases y comprometer a los niños en la lectura

Para construir el sentido del problema de lectura y crear la ficción del juego didáctico la maestra abre la clase presentando a los niños el material que se va a leer. Se puede advertir que algunas maneras de abrir la clase permitieron que los alumnos ingresaran al *juego didáctico*. Nos referimos a *juego didáctico* como un modo de caracterizar las interacciones entre docente, alumno y contenido donde el docente gana cuando logra que los alumnos produzcan sus propias estrategias para ganar el juego. Para que esto ocurra, es necesario que el alumno se haga cargo de su responsabilidad en el juego más allá de que quien tenga el rol de validar las estrategias ganadoras sea el docente (Sensevy, 2007). La complejidad adicional en estas situaciones es que en el mismo espacio físico hay niños con diferentes cronologías de aprendizaje y por ello el desafío para incorporar a todos los niños en el juego didáctico es aún mayor.

Veamos cómo abre la clase Irene quién “*presenta*” el material que se va a leer. En esta clase, los niños presentes fueron: Maia y Stefanía de 1º año; Ana de 2º; Santiago y Analía de 3º; Julieta y José de 4º, y Milena de 6º (la totalidad de alumnos estaba presente).

Fragmento 1

(La maestra se propone leer el testimonio “Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández” del cuadernillo de lectura y los niños siguen la lectura con la vista).

- Maestra: (...) Pero nosotros hoy vamos a hacer otra cosa diferente. Este es un cuadernillo, ¿de qué?
- Alumnos: De lectura.
- M: De lectura, van a ver que del otro lado, en la página 9, hay un cuadro con una foto, el primero.
- Al.: Hipólito Fernández.
- M: Hipólito Fernández, Hipólito...
- Al.: Dice por qué abandonó su país, y después dice de la otra del italiano Giuseppe Frisera.
- M: Ahora no vamos a ir ahí, solamente en este. Fíjense, hay una ima-

gen, hay un título que dice Hipólito Fernández y hay un texto. Primero vamos a trabajar con este José. Ustedes lo van a seguir con la vista. Van a ir siguiendo, yo se los voy a leer.

(...)

- M: Bueno, vamos a escuchar, si? Voy a apagar el teléfono porque sino alguien va a volver a llamar. (Lee) *Hipólito Fernández nació en 1891 en León una pequeña ciudad en el norte de España. Era el segundo de ocho hermanos y desde muy chico tuvo que trabajar en el campo junto con su padre. Francisco su hermano mayor se fue a probar fortuna a la Argentina. . Cuando Hipólito tenía 17 años su padre enfermó y poco después murió. Antes de morir llamó a Francisco y le dijo: eres el mayor de los varones que queda en mi casa, tienes que hacerte cargo de tu madre y de tus hermanos. Desde entonces Hipólito trabajó mucho más para ayudar a su familia. Dos años después Francisco lo llamó para que fuera a trabajar con él. Buenos Aires se había convertido en una ciudad pujante, podría prosperar y enviar dinero a su familia. Hipólito le dejó el trabajo del campo a su hermano Pegayo, le deseó suerte y se embarcó. “¿Qué voy a hacer yo en una ciudad tan grande” pensaba. Venía de una aldea y tenía 19 años⁵. Bien, acá debajo dice...*

- Al.: (leen) *fuentes Historia de un inmigrante por Hipólito Fernández....*

- M: Ahí dice de donde se sacó esa historia, quién fue la persona que rescató esa historia. Entonces, ¿qué pasa con Hipólito?

(Varios niños realizan comentarios)

Observador: Hipólito está en esa foto de él grande. Ya cuando tiene la hija.

- M: Perdón, era una foto de niño.

Obs.: Probablemente de niño no tiene ninguna foto.

- M: Está bien, por el tiempo. Entendieron ¿lo que dijo? Hipólito es ese (señala al hombre mayor de la fotografía que acompaña el testimonio). Entonces, Milena dijo algo pero no la alcanzamos a escuchar.

(...)

En esta manera de abrir la clase, podemos observar que la maestra presenta la página a partir de informar de manera directa acerca de su estructura

⁵ Se indica en bastardilla texto leído, sea por parte de la maestra o de los niños.

y su contenido. Seguidamente, da lectura al testimonio y al finalizar lee la fuente de donde se extrajo. A continuación pregunta ¿qué pasó? y los alumnos no la dejan terminar de hacer la pregunta que empiezan a hablar superponiendo voces. Durante el intercambio acerca de lo leído, el observador repone datos de la foto que acompaña el texto. De esta manera, la docente presenta la lectura, brinda información de manera directa y no se invierte tiempo de la clase en “adivinar” o “inducir” datos de la misma.

Análisis de las consignas de lectura y sus sucesivas reformulaciones a lo largo de la clase

En este apartado nos proponemos analizar cómo la pregunta inicial que fue prevista para el espacio de intercambio de opiniones sobre el testimonio mantiene su sentido durante el desarrollo de la clase o bien se transforma en una consigna diferente. También nos interesa analizar qué concepciones de lectura se vehiculizan a partir de dichas transformaciones.

La pregunta de lectura prevista para el desarrollo de la situación ‘el maestro lee un testimonio y abre un espacio de intercambio’ es la siguiente: *¿Por qué Hipólito habrá decidido abandonar Europa para venir a Argentina?* La misma resulta general y global en relación al texto. Por pregunta global entendemos aquellas que posibilitan la construcción de ideas globales, explicaciones o relaciones, orientadas a tener una idea general del tema del texto. Se trata de preguntas muy diferentes a las de descomposición de un texto en informaciones puntuales, a las de “cuestionario–guía para la comprensión del texto” por partes donde la estrategia fundamental que se pone en juego es la de localización. Agregamos que la pregunta prevista para dar apertura al espacio de intercambio también se caracteriza por ser abierta, en tanto posibilita que el trabajo se inicie desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no desde la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida por el docente (Aisenberg, 2005).

Veamos qué sucede respecto a los modos de sostener la pregunta de lectura abierta y global (propuesta en la secuencia didáctica) en los fragmentos de clases que se sucedieron.

Fragmento 2

(La maestra leyó el testimonio “Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández” y los niños siguieron la lectura con la vista, cada uno en su

cuadernillo de lecturas).

- Maestra: Ahí dice de donde se sacó esa historia, quién fue la persona que rescató esa historia (señalando la cita textual Gálvez; 2010: 279-280).

Entonces, ¿qué pasó con Hipólito? (Varios niños realizan comentarios).

- Observador: Hipólito está en esa foto de él grande. Ya cuando tiene la hija.

-M: Perdón, era una foto de niño.

- Obs.: Probablemente de niño no tiene ninguna foto.

- M: Está bien, por el tiempo. Entendieron lo que dijo él? Hipólito es ése (señala al hombre mayor de la fotografía que acompaña el testimonio). Entonces, Milena dijo algo pero no la alcanzamos a escuchar.

- Milena (6°): Hipólito trabajaba en el campo y falleció.

- M: ¿Quién?

- Milena: Hipólito.

- M: ¿Hipólito falleció? No.

- Al: El hijo mayor ayudó a su familia.

- M: ¿Y a quién llamó? ¿A Hipólito?

- Al: No, llamó al hijo mayor.

- M: ¿Y cómo se llamaba?

- Alumnos: Francisco.

- M: ¿Y dónde estaba Francisco, José?

- José (4°): en Buenos Aires

- M: ¿Y a qué había ido a Buenos Aires, José?

- José: a buscar trabajo.

- M: Sí, pero dice de qué fue a trabajar?

- Alumnos: No.

- M: ¿Y qué hizo Hipólito después?

- Al: trabajó y trabajó y darle plata a su hermano.

- M: Eso pensaban de darle plata. Y a quién le dejó su trabajo?

- Al: Al hermano Pegayo.

- M: Y hay otro dato que dice importante acá. ¿Cuántos años tenía cuando se vino a trabajar?

- Alumnos: 19 años.

- M: 19 años, muy bien. Ustedes fíjense que tienen todo el texto acá y después van a tener otra tarea en el cuaderno de escritura, van a tener

esto, parecido a lo que tengo acá.

(...)

- M: Bien, fíjense esto que yo les hice en grande ustedes lo tienen en el cuaderno de escritura, fíjense en la página.

- Milena: ¿en qué página?

- M: En la página 10 del cuaderno de escritura. Bien. Ese es el de lectura, en el otro. Bien. A ver.

- Al: Por qué vino a la Argentina, a quién dejó en su país.

- M: pero el cuaderno de lectura no lo podemos guardar porque lo vamos necesitar, vamos a ir trabajando juntos, no ustedes solitos. Primero vamos a trabajar juntos. A ver. Fíjense. ¿Cómo es la primera pregunta?

(...)

Luego de la lectura por parte de la maestra y de la pregunta ¿qué pasó? los alumnos comienzan a hablar del trabajo de Hipólito y del fallecimiento de su padre, y la docente comienza a dialogar a partir de eso con preguntas como: ¿a quién mandó a llamar antes de fallecer?, ¿a quién le dejó el trabajo Francisco?, ¿qué hizo Hipólito? y ¿cuántos años tenía cuando se vino a trabajar?

Seguido, la docente propone trabajar en la página 10 del cuaderno de escritura y comenzar a completar el cuadro entre todos. Veamos un fragmento de la clase en donde los niños y la docente completan el cuadro del cuadernillo de escritura de manera colectiva. Durante el completamiento del cuadro surgen dudas, por ejemplo, referidas a la sucesión de hechos cuando tenían que completar con quién vino. Para poder “salvar” estas dudas, la docente propone releer la parte del texto cuando el padre lo llama.

Veamos otro fragmento de la clase donde también la maestra releo pero con un propósito diferente.

Fragmento 3

- Maestra: ¿Se entendió lo que dijo Julieta? Los más chicos acá. ¿Entendiste lo que dijo Julieta? A ver, explicá de nuevo Julieta porque por ahí no te entendieron.

- Julieta (4^o): dejó en su país a su mamá y a sus seis hermanos.

- M: y de donde sacaste que habían quedado seis.

- Julieta: porque acá dice (lee) *antes de morir llamó a Francisco, era el*

segundo de los ocho hermanos. Eran ocho y si Francisco y él estaban en Buenos Aires quedaban seis hermanos.

- M: Bien. ¿Y qué más entonces?

- Julieta: A sus padres y a sus hermanos.

- Alumno: Yo puse a sus hermanos y a su madre.

- Al: Señó yo puse a sus hermanos y a su madre, ¿está bien?

- M: Entonces ¿a quién? Acá.

(...)

- M: Vos mirá lo que tenés que hacer vos.

- Julieta: Señó una cosita. Lo pusimos en ‘con quien iba a la argentina’ (refiriéndose al título que encabeza la fila del cuadro ‘CON QUIEN VINO A LA ARGENTINA’) vino solo nada más. Porque en la última dice por qué vino, para encontrarse con su hermano (refiriéndose a la fila titulada ‘¿POR QUÉ VINO?’).

- Analía (3°): No, para trabajar. Para enviarle dinero a su familia. Para ayudar a su hermano.

- M: A ver, a ver. Bien. Ahí se genera una discusión entre Analía y Julieta. Dice: ¿por qué vino? ¿Por qué? Ustedes escucharon. Leamos de nuevo el texto, vamos a ver. Les voy a leer desde esta parte donde dice: (lee) *“desde entonces Hipólito trabajó mucho más para ayudar a su familia, dos años después... Francisco lo llamó para que fuera a trabajar con él. Buenos Aires se había convertido en una ciudad pujante, había muchas posibilidades. Podrían prosperar y enviar dinero a su familia. Hipólito le dejó su trabajo de campo a su hermano Pegayo le deseó suerte y se embarcó.”* ¿Dice ahí en esa parte para qué venían?

- Alumnos: Para ayudar a su familia.

- M: ¿Pero cómo?

- Alumnos: En barco.

- M: No como vino, sino como podría ayudar a su familia.

- Alumnos: Trabajando.

- M: Trabajando y enviándole dinero, porque si no trabajaba como iba a hacer. Entonces, ¿por qué vino?

- Santiago (3°): Por un trabajo y para enviar dinero a su familia.

- M: Bueno, muy bien. Están de acuerdo con la respuesta que dijo.

- Santiago: no.

- M: ¿Qué querés poner Santiago?... Vino por un trabajo y para enviar dinero a su familia.

(...)

En este apartado podemos observar que se inicia la discusión a partir del número de hermanos de Hipólito Fernández que quedan en España y sobre los motivos por los cuales el joven migra hacia Argentina. Destacamos que ante dos interpretaciones diferentes explicitadas por las niñas (Julieta sostiene que Hipólito Fernández migra para encontrarse con su hermano, y Analía, para trabajar), la maestra relee un fragmento del testimonio. A lo largo de este pasaje podemos observar que tanto niñas como maestra tienen presente la pregunta inicial de lectura: los motivos por los cuales H. Fernández decide dejar su país y migrar hacia Argentina; pregunta inicial que es retomada por la misma situación de escritura de completamiento del cuadro con el interrogante '¿por qué vino?'. Es interesante ver cómo la docente inicia este fragmento de clase a partir de convocar a los niños más pequeños para que, aunque no participen explícitamente en la situación, estén atentos a lo que se discute.

Lectura por parte de la maestra de un texto explicativo:

Para el desarrollo de esta situación se previeron las siguientes condiciones y momentos:

- La docente recupera lo trabajado hasta el momento y contextualiza la lectura: *Hasta aquí estuvimos pensando y leyendo algunos testimonios que daban cuenta de por qué algunas personas vinieron a la Argentina desde diferentes partes del mundo. Ahora les propongo que leamos todos juntos un texto para tratar de ver si nos dice algo de lo que pasaba en Europa para que tanta gente decidiera abandonar el lugar donde vivía.*

- Lectura en voz alta de la docente, los niños siguen la lectura. El texto que la docente lee se titula ¿Por qué emigraron los europeos? Se trata de un texto elaborado ad hoc para la situación, con el fin de regular su complejidad para los niños y al mismo tiempo preserve el sentido del saber a transmitir desde el punto de vista de las ciencias sociales.

- Después de la lectura: Se previeron algunas intervenciones para el intercambio de opiniones: *¿Qué dice este texto que pasaba en Europa? ¿A alguna de las personas cuyos testimonios leímos, le paso algo de lo que*

dice este texto? ¿Qué partes de este texto nos ayudan a entender mejor los testimonios que leímos antes? ¿Ahora entendemos mejor por qué vinieron? ¿Qué nos dimos cuenta que no sabíamos antes de leer esto?

- Reelaboración de conclusiones. Avanzada ya el desarrollo de la secuencia, la maestra propone a los niños volver a las conclusiones provisionales a fin de revisarlas. La pregunta que orienta este momento es *¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar el lugar donde vivían?*

Irene destinó dos clases para el desarrollo de esta situación. En la primera, recuperó la pregunta que orienta el eje de trabajo (*¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?*) y los alumnos remitieron a los testimonios que habían leído escuchado leer a la maestra y luego leyeron en parejas la clase anterior. Después de ese intercambio, se destinó un momento de escritura a fin de registrar características de los testimonios leídos y algunas conclusiones. Seguido, la maestra nuevamente repuso la pregunta del eje y leyó en voz alta el texto explicativo para toda la clase. Hizo una lectura por párrafos explicando algunas frases, haciendo preguntas, retomando algunas ideas tales como Revolución Industrial y la revolución del transporte. La mayoría de los chicos siguió la lectura en su texto. Cuando terminó esta primera lectura y una alumna arriesgó alguna conclusión, la maestra comunicó a los niños que seguirían al día siguiente con las conclusiones, que volverían a leer el texto y avanzarían en intercambiar opiniones y en su análisis.

Al día siguiente, Irene retomó el texto explicitando a los niños que harían una relectura del mismo “para terminarlo, para explicar bien algunas cosas”. *Veamos cómo abre la segunda clase* donde se relea el texto *¿Por qué emigraron los europeos?*

Fragmento 1

Cantidad de alumnos presentes: 8 (Maia y Stefanía de 1° año; Ana de 2°; Santiago y Analía de 3°; Julieta y José de 4°, y Milena de 6°).

- Maestra: Abran en la página 12 del cuadernillo de lectura...no importa que ayer ya lo vimos y que estuvimos hablando, lo que pasa es que nos faltó tiempo para terminarlo, para explicar bien unas cosas. Yo lo vuelvo

a leer, ustedes vayan siguiéndolo. No importa que ayer ya lo leí, hoy vamos a leer otras cosas. Dice (lee) *¿Por qué emigraron muchos europeos? “Hacia 1780, en Europa, tuvo lugar la Primera Revolución Industrial. A partir de entonces la Primera Revolución Industrial el uso de máquinas facilitó la fabricación de algunos productos. La fuerza que movía estas máquinas era producida por molinos, por caballos o por personas.*

Los transportes eran movidos por animales, como las carretas o por la fuerza del viento, como los barcos a vela. A partir de 1830, 100 años después, ocurrió la llamada “revolución de los transportes” cuando se logró aplicar con éxito la energía de vapor a los medios de transportes terrestres y acuáticos. Los dos grandes protagonistas de esta revolución fueron el ferrocarril y el barco de vapor. Los viajes se hicieron mucho más rápidos, más baratos y, se podía transportar a más personas y mercaderías a la vez. El mundo se hizo más cercano porque las distancias parecían más cortas. Hacia 1850 nuevas fuentes de energía, como el vapor y la electricidad, se incorporaron en las industrias. Por lo tanto se elaboraban más productos, en menos tiempo y con menor costo. Los historiadores llamaron a este proceso “Segunda Revolución Industrial”.

(Los chicos siguen con la vista la lectura del texto)

- Maestra: Bien paro un poquito acá. No me voy al otro lado (se refiere a la próxima página), paro un poquito acá. ¿De qué está hablando en toda esta parte?

- A: De la revolución industrial

- M: De la revolución...

(La docente va anotando en el pizarrón palabras claves como cambios)

- A: Industrial

- M: Industrial. Se acuerdan que ayer ya hablamos un poquito de eso...

Vemos aquí que la maestra explicita la necesidad de volver al texto, de hacer “una nueva entrada” al mismo. Esta relectura está motivada, por un lado, porque es la primera aparición de un texto explicativo en el desarrollo de la secuencia y por el otro, por la densidad de información que el mismo comunica. Luego de leer una primera parte del texto, aquella referida a los cambios acaecidos durante la migración, la maestra inicia el intercambio con una pregunta global que posibilita a los niños explicitar opiniones en torno a una idea general del texto. Si bien

esta intervención favorece que los niños puedan explicitar sus primeras aproximaciones al texto, sus primeras ideas construidas alrededor de lo que el texto comunica, las intervenciones de la maestra luego se vuelven más locales generando, en cierto sentido, la descomposición del texto en informaciones puntuales, que no obstante son necesarias para la comprensión del contenido.

Fragmento 2

- Maestra: Industrial. Se acuerdan que ayer ya hablamos un poquito de eso. De qué quería decir revolución industrial, ¿se acuerdan?

- A: Sí.

- M: ¿De qué se acuerdan, a ver?

- Milena (6): Que la revolución significaba cambiar, avanzar.

- M: Revolución, ¿qué significaba?

- Julieta (4): Cambiar.

- M: Muy bien, revolución significaba cambios (*enfatisa cambios*).

- Julieta (4): Industrial, fábrica.

- M: Y la parte industrial.

- Varios: Fábricas.

- M: ¿Solamente de fábricas dice acá?

- Varios: No, de transportes.

- M: Bien, en los transportes también.

- A: Industrias, fábricas.

- M: Bien, fíjense, fíjense en toda esta parte del texto de qué cosas les está hablando?

(...)

- M: De los barcos.

(...)

- M: De qué más les está hablando?

- A: Del vapor.

- M: Del vapor.

(...)

- M: Bien de la electricidad dice acá, ¿qué pasó con la electricidad?

- A: No existía antes.

- M: Antes no existía. Y ¿qué habla acá?

- Santiago (3): Que en 1850 recién existió.

- M: Bien, la electricidad.
- Julieta (4): La electricidad y el vapor.
- Santiago (3): Vapor.
- M: Y el vapor también.
- Santiago (3): Los... como es... los ferrocarriles como es...
- Julieta (4): Ah! y en mil ochocientos, en 1780 las máquinas.

En el fragmento anterior vemos, por un lado la intención de la maestra de volver al texto a fin de recuperar qué es lo que allí se comunica pero por el otro, hay un cierto desgranamiento del texto que genera una pérdida del propósito de la lectura. De todas maneras, este efecto es producido también por la necesidad de “salir del texto” para explicar algunos conceptos centrales para la comprensión del mismo, como el concepto de revolución.

Ahora bien, a partir del avance en el intercambio, podemos ver que en varias oportunidades la docente puede articular mejor la pregunta global abierta que invita a los niños a intercambiar opiniones y reflexiones acerca del sentido del texto y la localización de informaciones locales. En este sentido, una primera afirmación que podríamos realizar es que la reformulación de la consigna inicial estaría vinculada a cómo se resuelve la tensión entre entender el sentido general del texto y la comprensión de sus partes.

Fragmento 3

- Maestra: Bien. Todas estas cosas produjeron cambios me dijeron ustedes, no? Entonces esos cambios ¿cuáles eran a ver Julieta?
- Julieta (4°): Se podían transportar más personas a la vez
- M: Transportes de personas, más transportes
- Santiago (3°): Más rápido
- M: Vamos a poner, transportar más personas
- A: Más cortos
- A: No, más largos
- M: Viajes más rápidos (*anota*) ¿qué más?
- Julieta (4°): Más baratos
- M: Más baratos
- Obs.: ¿Entienden por qué son más rápidos los viajes?
- Santiago (3°): sí porque, por el vapor y la electricidad van más rápido

- M: Bien, y qué otras cosas también
- Al: Las fábricas
- M: Piensen, piensen
- Al: Las máquinas
- M: Las máquinas piensen que a lo mejor en ese momento la gente para la ropa cómo se haría sin máquinas
- M: A mano, todo trabajo manual, cosiendo a mano
- Julieta (4°): las máquinas facilitaron la (*lee el texto*)
- M: La qué dice ahí
- Julieta (4°): la fabricación de algunos productos
- M: Bien, facilitaban la fabricación de productos (*anota en el pizarrón*)
Fíjense si por ejemplo existió la máquina de coser era más rápida que qué? era más rápida que qué la máquina de coser?
- Julieta (4°): Que la mano
- M: Que coser a mano todo un vestido imagínense la ropa de ese momento
- Santiago (3°): era larga
- M: bien, entonces más rápida la fabricación de los productos. Bien, entonces ¿esta parte de acá del texto de qué nos está hablando? (*Inés muestra el cuadernillo*) De los (*deja espacio para que los chicos completen*) (...)

Las contribuciones de los alumnos en el marco del juego propuesto:

Detener la mirada en las contribuciones de los alumnos nos permite avanzar en el modo en que ellos, en interacción con el maestro quien tiene el propósito de comunicar un contenido, ingresan al *juego didáctico*. Destacamos aquí dos contribuciones que consideramos fundamentales a propósito de la práctica de lectura de un texto y de la construcción del contenido disciplinar que el maestra tiene la intención de comunicar: por un lado, las vueltas al texto por parte de los niños, y por el otro, los modos de establecer relaciones intertextuales a partir de algunos tópicos que estos abordan.

Fragmento 4

(...)

- Maestra: Desempleo, estamos hablando de esto, lo que empeoró...
Bien, bien, entonces, hay algo que les está explicando acá (señalando el

texto de manera global)...

- Julieta (4°): Acá dice también dice (lee) *las persecuciones políticas y religiosas*

- M: ¿Qué son esas persecuciones?

- Julieta (4°): Como le pasó a... Enrique Dickman (refiriéndose a uno de los testimonios leídos la clase anterior).

- M: Bien

(Milena-6°- varias veces intenta intervenir pero no logra hacerse escuchar).

- M: ¿En todos los lugares había esa persecución?

- Julieta (4°): En Rusia, (lee) *en el Imperio Ruso o Turco*.

- M: bien.

- Julieta (4°): Persecuciones políticas

- M: Bien pero ahí dice algo, a ver? Cuenta algo más de esas personas que trabajaban en el campo, les cuenta algo más de esas personas...

- Milena (6°): Que se iban a otros países.

- M: ¿Por qué?

- José (4°): Por lo del trabajo.

- Julieta (4°): Como Giuseppe (refiriéndose a otro de los testimonios leídos la clase anterior).

- M: Perfecto, por el trabajo como Giuseppe...

(...)

El fragmento anterior nos permite ver cómo Julieta es quien vuelve al texto en dos oportunidades con un objetivo preciso: localizar dos informaciones específicas, una de las causas de la migración (las persecuciones) y el lugar donde esos acontecimientos se sucedieron. En este sentido, se trata de volver al texto en búsqueda de un dato puntual. Esta intervención es tomada de la maestra, quien a lo largo de la clase propone a los niños regresar al texto con diferentes propósitos, en busca de una justificación, o para explicar el sentido de un término o confrontar diversas interpretaciones de los chicos con el contenido del texto (Torres, 2008).

Asimismo, vemos cómo los niños, al tener oportunidad de intercambiar sobre la diversidad de las causas de la migración a partir de diferentes fuentes bibliográficas favorece que empiecen a establecer relaciones intertextuales.

En otras palabras, la posibilidad de estudiar sobre un tema a partir de diferentes fuentes (distintos testimonios y un texto explicativo) posibilita que la construcción de sentido y las diversas aproximaciones al contenido disciplinar estén dados por lo que se afirma en los textos, es decir, por “el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no desde la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida por el docente” (Aisenber, 2005:25).

El intercambio entre niños de diferentes años

A lo largo de los fragmentos de registro de clase transcritos con anterioridad podemos advertir cómo los diferentes espacios de lectura colectiva constituyen situaciones propicias para ‘enseñar a leer en ciencias sociales’ porque “...promueven que los alumnos realicen y expresen sus interpretaciones de los textos poniéndose de manifiesto tanto sus logros como sus problemas de comprensión y, al mismo tiempo, porque permiten que el docente brinde a los alumnos la ayuda específica que necesitan para avanzar en la comprensión del texto” (Aisenberg, 2005: 24); asimismo, destacamos aquí las ventajas del plurigrado.

Fragmento 5

- Julieta (4°): Era como una migración interna.
- Maestra: Era como una migración interna, ¿pero qué pasaba? ¿Qué ocurría?
- Al: Había más trabajo.
- M: ¿en las ciudades?
- Julieta (4°): acá dice (lee), *se fueron a vivir a las ciudades. Y sin embargo las condiciones de vida en las ciudades no eran buenas.*
- M: entonces, se dan cuenta lo que dice? Se fueron a vivir a las ciudades y qué sucedió?
(Otros responden por lo bajo).
- Julieta (4°): (lee) *Y sin embargo las condiciones de vida en las ciudades no eran buenas*
- Analía (3°): (lee con dificultad) *se fueron del campo a vivir a las ciudades donde se concentraban las fábricas.*
- M: Ah! Porque a qué iban a las ciudades? Miren lo que descubrió Analía que se iban a las ciudades para trabajar en donde?

(Algunos niños responden por lo bajo).

- M: En las fábricas, habían crecido mucho las fábricas! mucho las fábricas pero dice el texto también que en las ciudades las condiciones de vida no eran buenas.

- Santiago (3°): ¿Por qué no eran buenas?

- M: ¿Porque había qué?

- Al: Máquinas.

- M: Sí, había máquinas pero qué pasaba con la población?

- Milena (6°): Eran muchos y capaz que no podían hacer muchas casas o...

- Julieta (4°): (interrumpiendo) No cabían.

- M: Entonces, aumentó la población en la ciudad, eh? Esto también es importante (escribe en el pizarrón)

- Julieta (4°): vamos a escribir todo el pizarrón.

- Al: ¿Vamos a escribir eso?

- M: Bien entonces ¿qué pasaba? Como la gente de campo tenía poco trabajo se vino a la ciudad ¿Y? la ciudad se llenó de gente!

- Milena (6°): eran muchos y no cabían. Todos tenían la misma idea.

- M: Claro porque todo tenían la misma idea.

(Diferentes niños hablan al mismo tiempo).

- M: entonces como todos se les ocurrió la misma idea, las ciudades se poblaron.

- Santiago (3°): eran un montón!

- M: y el trabajo en las ciudades, ¿habría para todos?

- Julieta (4°): no.

- Santiago (3°): no alcanzaba, algunos se quedaban sin trabajo y otros tenían.

- M: Bien entonces qué decidieron, qué pensaron esas personas?

- Milena (6°): Irse a otro país.

- M: Irse a otros países.

- Julieta (4°): y acá dice (lee) *Esto produjo que gran cantidad de europeos decidiera buscar un futuro mejor en otras partes del mundo. La falta de trabajo porque eran muchos.*

Se puede ver en este fragmento de clase cómo la docente otorga turnos de habla y destaca las contribuciones de los niños más pequeños haciendo “gestos de inclusión” que permiten que todos los niños se sientan habilitados a dar su

opinión y de esa manera se comprometan en la construcción de un sentido propio.

Las escrituras

El análisis de las escrituras de los niños producto de las actividades que se proponían luego de situaciones de lectura compartida nos permiten acceder a algunas de las ideas que los niños van elaborando durante la secuencia. Nuestro interés se centra en ver en estas escrituras qué huellas de comprensión de los temas podemos advertir en las diferentes producciones.

Por razones de extensión, presentaremos brevemente las escrituras que realizaron los niños como conclusión de lo aprendido una vez finalizada la lectura del texto explicativo. Las mismas fueron realizadas en parejas de niños con niveles de conceptualización relativamente próximos y, salvo en el caso de las alumnas de primer grado que contaran con una observadora que escribió al dictado de las niñas, el resto de las parejas lo hicieron solas. Durante el momento de la escritura, la docente interactúa con las parejas mientras escriben aportando ideas y promoviendo las interacciones entre los niños. En el pizarrón, han quedado disponibles las notas que realizó la docente durante la lectura:

REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

Cambios transportes más rápido y más barato

ELECTRICIDAD VAPOR

Trabajo en el campo

EMPEORÓ MÁQUINAS HACÍAN TODO

No había trabajo

Pobreza

Las escrituras que realizaron las parejas fueron:

“Dejaron su país porque había muchos trabajos que las máquinas hacían todo su trabajo, porque la plata no les alcanzaba y, por pobreza y hambre. Por la guerra, porque en la guerra se destruyeron muchas casas” Maia y Stefania (1°).

“Porque las máquinas ocuparon su lugar y las personas se tuvieron que ir a la ciudad y como no había muchos trabajos se tuvieron que ir a otro país, por la pobreza. Por la pobreza por la riqueza en otro país. Se entera-

ron porque otras personas le informaron” José (4º) y Santiago (3º).

“Los europeos decidieron dejar sus países por cuestiones de pobreza porque cuando comenzó a haber máquinas la mayoría de la gente no tenía trabajo” Ana (2º) y Analía (3º).

“Por las cosas que empeoraron es su país como aumento el desempleo, crecimiento de población de la ciudad, aumento de pobreza, por persecuciones políticas y religiosas, por mejoraciones industriales en la ciudad” Julieta (4º) y Milena (6º).

El texto que quedó en el pizarrón a modo de conclusión es:

“Porque las máquinas ocuparon su lugar y las personas se tuvieron que ir a la ciudad y como no había mucho trabajo entonces emigraron a otro país.

Porque la plata no les alcanzaba, por pobreza y hambre.

Por persecuciones políticas y religiosas.

Por la riqueza en otros países se enteraron porque otras personas les informaron.

Porque en la guerra se destruyeron muchas casas”.

¿Qué análisis podemos hacer de estas escrituras? En principio, todas las escrituras demuestran que los alumnos han comprendido alguna o todas las razones por las cuales los europeos decidieron emigrar. Es decir, todos parecen haberse beneficiados con la lectura del texto explicativo, aun los niños más pequeños que durante el intercambio no participaron de manera explícita. De hecho, las niñas más pequeñas ofrecieron en su texto más de una causa. Si bien es probable que ello se vincule con que trabajaron con una “escribiente” que pudo haber promovido dicha expansión, la forma en la que dictaron la idea hace suponer que lo han comprendido. Tal como se puede ver comparando los textos escritos por los niños y las notas del pizarrón que había tomado la maestra, todos los niños se comprometieron en la elaboración de las respuestas ya que en ningún caso se limitaron a “copiar de manera textual las notas” sino que hubo reelaboraciones.

En el caso de las niñas de mayor edad, la escritura demuestra una forma de enunciación más compleja, muy propia de los textos explicativos en ciencias sociales con el uso de nominalizaciones (“crecimiento de población, aumento de pobreza, persecuciones políticas, mejoraciones industriales”) que

revelan un alto grado de abstracción y garantizan la cohesión textual (Hall y Marín; 2011). Pero el beneficio para estas niñas más avanzadas no termina allí. Durante la puesta en común, la docente les solicita a estas niñas que expliquen ideas complejas a las niñas más pequeñas.

Fragmento 6

- Milena (6°): Nosotros habíamos puesto, como pusimos todo como una lista.
- Julieta (4°) Por persecuciones, por persecuciones políticas y religiosas.
- M: Los más chiquitos, ¿saben qué son las persecuciones políticas?
- A: No.
- M: A ver, ¿las chicas más grandes puede explicar que es una persecución política? Los demás escuchan.
- Milena (6°): Una persecución política es cuando un montón de gente persigue a uno cuando no están haciendo lo mismo que ellos.

Como sabemos por estudios clásicos, la construcción del conocimiento grupal beneficia también a niños que están más avanzados porque la necesidad de explicitar a otros el propio saber permite la objetivación de las ideas y por lo tanto una nueva vuelta a los saberes (Teberosky, 1982).

Conclusiones

En este trabajo, mostramos que es posible trabajar con niños y niñas de diferentes edades y cronologías de aprendizaje en situaciones de lectura compartida y que todos los niños avancen en sus saberes y en los conocimientos específicos de las áreas involucradas: Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje. Para que ello ocurriera, se generaron condiciones didácticas que lo hicieron posible: preguntas y consignas desafiantes, intervenciones de la docente que involucraran a todos los niños, análisis de textos diversos.

Precisamente, el diseño de estas situaciones didácticas y el cuidando en las condiciones de su desarrollo, resultó un desafío respecto a encontrar modos de enseñar contenidos progresivamente desafiantes para un mismo grupo de alumnos que cursan años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea. Asimismo los fragmentos de clase transcritos nos permiten ver cómo todos alumnos se beneficien con las situaciones de lectura compartida, y que ello fue posible por el trabajo de la docente, por el modo en que ella propone el juego didáctico para posibilitar que todos los niños y niñas de la clase

avancen en sus saberes, en el marco de la diversidad de la clase.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 26, N° 3, 22-31, septiembre 2005. Buenos Aires. Argentina.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp.63-98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., & Olguín, A. (2008). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Ponencia en las X Jornadas Nacionales y I Jornada Internacional de Enseñanza de la Historia*. Córdoba: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Castedo, M. (1999). Saber leer o leer para saber. En Castedo, Siro, Molinari: *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Castedo, M. y otros (2015). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense* (pp.75 a 98). UNIPE: Editorial Universitaria, 1ª edición Marzo de 2015. ISBN 978-987-38050-1-1
- Gálvez, L. (2010). *Historias de inmigración. Testimonio de pasión, amor y arraigo en tierra argentina* (Pp. 279-280). Buenos Aires, Aguilar.
- Hall, B. y Marin, M. (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En M. M. García Negroni (coordinadora). *Los discursos del saber: Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del calderón.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* México: FCE
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica, Agir Esemble L'acction didactique conjointe du professeur et des élèves. *Revue française de pédagogie*, n° 160, 174-177.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de la escritura a través de la interacción

- grupales. En *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México: Síhlo XXI.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia dirigida a directores y supervisores escolares de la Provincia de La Pampa en la *Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010*. Santa Rosa (La Pampa), 22 y 23 de febrero de 2010. Recuperado de <http://www.lapampa.edu.ar:4040/bicentenario/index.php/acciones-educativas/ciclo-de-cine-y-conferencias/cronologiasdeaprendizaje.html>
- Torres, (Diciembre 2008). Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 29, N° 4, 20-29. Buenos Aires. Argentina.
- Torres, M. y Larramendy, A. (2009). El papel de la lectura y la escritura en la construcción del conocimiento histórico. *XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia*, 28-31 de octubre. San Carlos de Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades, Centro Regional Universitario Bariloche. Ponencia aceptada publicada en CD-ROM de las Jornadas.

Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente

José María Vallina¹

Introducción

En este artículo abordamos las diversas problemáticas que giran en torno al trabajo y a la constitución y desempeño del oficio docente, partiendo del análisis de la disyuntiva entre vocación y compromiso. Analizamos los requerimientos a la labor de los maestros y a su personalidad, que es cuestionada en forma constante, lo cual suele repercutir negativamente en la subjetividad de los docentes en general (aunque con acento en la Educación Física) y en el desempeño de sus tareas. Situamos a la escuela en el declive de la modernidad, donde junto a otras instituciones que se articulaban entre sí, para sustentar la labor pedagógica del formato escolar, que se hallan hoy en crisis o vías de reconfiguración. Y dado que los problemas objetivados afectan la subjetividad del docente, su salud y el disfrute de su labor; exploramos en la línea Foucaultiana una introducción al cuidado del sí, como forma de soslayar la vulnerabilidad que implica nuestra profesión, a la vez que como vía para resignificarla.

El trabajo docente ¿vocación o compromiso?

Hay algo que nunca nadie nos contó, parecía tan fácil... el bello arte de enseñar. En el trabajo docente, no alcanza con poseer un título, hace fal-

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. lalovallina@yahoo.com

ta algo más. “El oficio es la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer” (Dubet, 2006), pero si uno no puede mostrar y demostrar lo que uno hace está en problemas (Antelo, 2010), al tiempo que “la escuela transmite un saber que no produce” (Terigi, 2007). Esto deviene en que la dificultad de poder objetivar y hacer visible nuestra labor, lleve a numerosos cuestionamientos sobre la misma, tanto por el docente mismo como por el conjunto de la sociedad. No se sabe a ciencia cierta que alcance tiene nuestro trabajo o hasta dónde llegamos con la transmisión de conocimientos, hay una discrepancia constante entre los logros que se perciben y las expectativas existentes, no hallamos una ponderación social y afectiva acorde a la que esperamos por nuestra labor. Así vemos que existen más dudas que certezas acerca de nuestro trabajo, la personalidad del docente es requerida y cuestionada a la vez, esto genera descontento y disconformidad, tanto desde una vereda como de la otra. Aparece el cansancio, la fatiga y el deseo de correrse, que se entremezclan con el afecto, la pertenencia, y la gratificación personal. A su vez hay cierto orgullo por la obra, aunque esta es de carácter incierto, subjetivo y variable. Hay una mezcla de encanto y desencanto. Surge la pregunta ¿Vocación o compromiso? (Antelo, 2010).

El Compromiso requiere que una persona se involucre como tal, mediante un acuerdo y una promesa, sea ésta o no explícita y tácita. A la vez que supone una obligación y un pacto, esto puede ocurrir de forma voluntaria o involuntaria, lo cual puede diferir en el grado de compromiso que la persona alcance con aquello que se compromete. El compromiso con otro o con algo supone entrega y a la vez que requiere de cierta reciprocidad, como cierta ida y vuelta que sustenta la relación, ya que si no se encuentra una mutua necesidad de su existencia, en cuanto a requerimiento, deseo o pretensión, este tiende a disociarse, o desaparecer. Es importante que haya confianza y reconocimiento, a la vez que se establece mediante un vínculo y el respeto. El compromiso puede ser con otro o con una actividad u oficio, o con ambos.

En la docencia hablar del mismo implica una necesidad imperiosa de conectar los principios del oficio, con los habitantes de la escuela, sean estos alumnos, padres, docentes, demás agentes escolares y la comunidad. El compromiso en cuanto involucra a la personalidad de la persona, suele provocar cansancio psicológico y también agotamiento, lo cual puede recaer en una falta o disminución en el mismo. Pero la enseñanza no es sin compromiso en

tanto que implica un dar algo y esperar algo del otro, no es darle lo que no tiene, sino esperar de él algo de lo que sí tiene.

Para definir la “Vocación” me basaré en dos concepciones. La primera es comúnmente asociada al llamado divino, irreversible y sagrado, que presupone una abdicación ciega de un sujeto, a una causa o profesión, donde este se olvida de sí mismo y se abandona completamente en pos de la creencia de que hay una justificación indiscutible, en que dicho llamado proviene de una necesidad de otro, que sin nosotros estaría condenadamente perdido.

Redunda visto así en un lado oscuro de la vocación, donde se quiere proponer una falaz concepción de que sin la respuesta a ese llamado las necesidades de otros, no serían cubiertas y nuestra presencia es requerida e irremplazable. Siendo desde esta postura, objetable obtener recompensa alguna por nuestra labor apostólica. Por otra parte podemos entender la “Vocación” como atender a la posibilidad de hacer lo que a uno le gusta, por el gusto de hacerlo y además poder vivir de ello. Adoptando un compromiso real, que implique la subjetividad, en una actividad, como forma de autenticidad y realización de uno mismo, sin excluir una contraprestación o recompensa al respecto por la misma, sea esta material o afectiva. Involucrando al desarrollo de la personalidad, a través del oficio elegido.

El oficio docente

Nadie llegó a ser profesor o maestro por casualidad, o mandato divino, luego de un extenso periodo de escolarización básica, donde aprendimos el “oficio de alumno” (Pennac, 2008) por elección propia decidimos continuar la formación en institutos terciarios o universidades y especializarnos para continuar nuestra vida laboral en el ámbito escolar. Mientras la mayoría de nuestros compañeros, no iba a pisar más una escuela hasta llevar a sus hijos o nietos, nosotros decidimos quedarnos. Posiblemente una semilla de esa falta de ser, ese germen que tiraba hacia la noción de inacabamiento o creernos que podíamos contribuir a la educación de la cría sapiens y alejarla de la animalidad (Arendt, 1996), el “amor” a los niños, el habernos sentido gratificados por nuestros logros académicos, el gustarnos determinado deporte o actividad física y demás subjetivaciones de nuestra biografía escolar, nos llevaron a pensar que nuestro lugar en el mundo era la escuela. Pero hay algo, un algo fundamental que no nos contaron, ni aprendimos en nuestras carreras, lo vi-

vimos la primera vez que entramos a un patio o un gimnasio, y lo podremos comprobar hasta el último minuto que demos de clases.

Hace falta oficio ya que con el título no alcanza, el guardapolvo, o el buzo y el silbato ya no son un tótem sagrado, ser especialistas en una materia, es insuficiente. En el deporte, le dicen cancha, en la escuela también lo llaman: manejo de grupos, experiencia, cintura, tacto, etc. La concepción general es que no se enseña, se aprende sobre la marcha, durante la práctica (Dubet, 132). Hace falta llegar al otro, el campo de conocimiento en el cual nos formamos, mayoritariamente nos es requerido por los demás integrantes del salón o del gimnasio. La vida sedentaria ha crecido en niveles significativos, la práctica de juegos corporales, la interacción lúdica en espacios reales, el potrero y la escondida, el juego en los terrenos baldíos, y el deporte practicado, son cosas cuasi desconocidas para la mayoría de nuestros alumnos. El habitus corporal de la actividad física, no está construido, en espacios extraescolares, y el incentivo al sedentarismo se da permanentemente desde los medios de comunicación. Muchas veces nos encontramos en que somos los únicos sujetos, no solo en la escuela, sino en el mundo, que le dicen a un joven que tiene que moverse, saltar, correr, jugar. ¡Vamos en contramano!

La escuela y el declive de la modernidad

El declive del programa institucional, del que nos habla Dubet, con la crisis que trae en cuanto a la función social que cumple la escuela republicana en el mundo actual, en cuanto a sentido y en cuanto a lugar en la sociedad, redefine la relación entre dos instituciones basales de la modernidad. ¿De aliados a enemigos?

El divorcio familia –escuela, que unificó durante décadas criterios comunes de crianza y en donde los padres depositaban en los maestros con confianza la educación de sus hijos, produce hoy serios cuestionamientos de ellos, no tanto a la escuela en sí como al docente en particular. Esas estructuras fundadoras de la infancia de la modernidad, la escuela y la familia están en crisis, en sí mismas y a su vez entre sí. Surgen así críticas duras hacia el accionar docente, por un lado en general, a todas las materias, sumándose en nuestra disciplina, el agravante de no pocos casos de acusaciones de abuso sexual, basadas en que sus hijos han sido tocados durante la ejecución o cuidado de prácticas gímnicas. Que han devenido en la casi extinción de las prácticas de

las mismas en numerosos establecimientos educativos, en donde a su vez por recomendación de los directivos y a fin de evitar acusaciones infundadas, el profe de Educación física, es acompañado por una maestra o preceptora, que oficia de testigo. ¿Cuánto riesgo se asume por cuidar un rol o una media luna?

A su vez hoy en día los destinos de la educación son inciertos, variables, sin molde ideal, hay dificultades de entregar u otorgar sentido al acto pedagógico, esto lo digo en general, y a su vez en particular. Existen supuestos de que lo nuestro solo ayuda a que descarguen energía, y vuelvan al aula más calmados o cansados, o que para que hagan algo de actividad física, pensado con fines “medicinales”. No se lo suele ver los contenidos como algo relevante desde lo pedagógico, tanto por los alumnos, como por los padres, docentes y directivos. ¿Cómo desaprobó Educación Física? A su vez paradójicamente la entrada de la infancia en la escuela produjo cambios inesperados para el oficio docente, ahora hay niños donde antes había alumnos (Dubet, 2006) es decir donde “había” bancos ahora hay subjetividades, que hablan, se expresan y cuestionan. ¿Qué hacer con ellos?

Hay más niños que antes dado que aquellos que históricamente eran excluidos, ahora están dentro y las recientes leyes de educación, quieren que continúen estando, para pesar de algunos docentes que no “saben” qué hacer con ellos. Si le sumamos la era de los “pulgarcitos” (Serres, 2013) con la construcción de subjetividad desde redes sociales y recursos informáticos, en su mayoría desconocidos por los maestros, que la difusión y transmisión del conocimiento dejó de ser monopolio exclusivo de los agentes escolares (Sibilia, 2012), y que el desfase escuela- mundo es cada vez mayor, notamos que la crisis es creciente y para no pocos alarmante. Ya que la complejidad aquí no acaba, sino que recién empieza, asusta y muchas veces surge la negación, antes que la acción, antes que el compromiso.

Problemáticas entorno al oficio y al trabajo docente

Hay una evocación constante de un pasado místico, Alumno y Profesor, el “paraíso pedagógico”, las ovejas y el pastor a la orilla del río, en una tarde de primavera. Aquella imagen de los alumnos sentados en fila y atentos a lo que explica el profesor, con una devota e irrefrenable ansia de apropiarse de los conocimientos que el maestro les transmite, está cada vez más lejos de la realidad (si es que alguna vez estuvo). Las frases comunes: “no estudié tanto

para esto...; no entienden nada...; alumnos eran los de antes y etc.”, son agua corriente en las escuelas. Basta que llegue un recreo o cualquier otro espacio de encuentro entre pares para que a modo catárquico se abra la canilla, y en forma controlada o desbordada, afloren las angustias, decepciones y fantasías (dedicarse a otra cosa, jubilarse, enfermarse, irse de viaje, lo que sea menos estar en las aulas). ¿Pero qué ocurre, por qué tanta decepción con algo que fue una elección propia? ¿Por qué pasar tan rápido del júbilo de recibirse a la jubilación? (Antelo, 2010).

Una de las mayores dificultades surgen de la inmensa brecha que hay entre la formación profesional y el desempeño laboral (Dubet, 2006), mientras transcurre el profesorado se suele ver en cada materia ya sea específica de su campo de formación, o sea del campo de la didáctica, pedagogía o psicología, un sinnúmero de conocimientos teóricos, que han de ser articulados entre sí, a la hora de llegar a una clase. A la vez que los mismos serán confrontados y hasta refutados, constantemente por los alumnos.

Pero no es solo eso, la personalidad del docente será puesta a prueba, desde el primer segundo. La escena habitual de patear una pelota de Básquet o recibir un insulto, es algo que más allá de cual sea el objeto o hecho en cuestión, se ve a diario. Esa perplejidad que aflora en los rostros de cualquiera de nosotros, ante este tipo de actitudes, que Pennac (2008) va definir claramente al hablarnos de “profes que estiman no haber sido preparados para encontrar en sus clases alumnos que estiman no estar hechos para estar allí”. Ese problema de tener que estar ahí, en ese espacio, adaptarse, convivir y aprender enseñar, muchas veces sin querer estar allí es una paradoja básica, que pone a prueba todo el tiempo desde una y otra parte no solo el oficio del docente, sino también su personalidad.

Un joven puede estar en la escuela sin ser casi nunca un “alumno” (Antelo, 2010) y lo mismo se puede ser un “profesor” sin transmitir conocimientos. Una nueva controversia ¿ser o estar?, que se conjuga al “derecho a no ser enseñados” (Op.cit, p9), no todos están ahí para ser y hacer lo mismo. Y si volvemos al caso de la pelota, digo personalidad, más que disciplina, ya que el niño/ joven está tratando de ver cómo es esa persona que ingresa a la cancha, como si este más que un gimnasio fuera una pista de baile. ¿Por qué? Porque quiere ver como se mueve, cómo reacciona ante la “música” que escucha, ese otro, ese nuevo. Las reglas, sanciones y demás, ya las conoce, pero espera

algo del otro, algo diferente, espera algo de él. ¿Por qué? “El oficio involucra al sujeto, implica una suerte de vocación y compromiso”(Dubet, 2006).

La autoridad en el curso, ya no es algo natural, inherente al rol, es algo que con oficio del docente irá construyendo con sus alumnos, es una relación ida y vuelta que se irá estableciendo, en el desarrollo de la misma, requiere que haya “cierto talento para la aproximación, para la apertura, un tacto por darse cuenta de la situación que atraviesa el otro”(Antelo,2009).

El mecanismo disciplinar basado en sanciones, que conducían a la exclusión de los “revoltosos”, hoy se halla fuertemente cuestionado o desarticulado (Duschatzky, 2013). Esto genera controversias en los docentes, ya que están quienes añoran las viejas épocas y quienes las defenestran, pero la realidad es que hay que tratar con situaciones para las cuales muchos dicen “no haber sido preparados”. Aquí parecieran centrarse el núcleo de los descontentos, ya que se percibe como mayor el esfuerzo a realizar para lograr las condiciones para el dictado de las clases, que el necesario para enseñar sus contenidos, tal es así que lo llaman, “trabajo sucio” (Dubet, 2006).

Ahora se necesita de afectividad (Abramowski, 2010) para llegar al alumno hay que llegar primero al niño, esa necesidad de lograr un vínculo personal ante el declive institucional, implica lo emocional, lo personal de cada profesor, para establecer acuerdos y relaciones con los alumnos que ya no vienen dados de antemano. Esto en la era del “show del yo” (Sibilia, 2008), donde el “autorealizarse y ser uno mismo”, en el ejercicio de su profesión, que implica cierta performance (TentiFanfani, 2009), un modo o “estilo propio de trabajo” (Dubet, 2006), “donde importa más lo que tú eres, que lo que sabes hacer”(Ib.: 223), y donde “se percibe la capacidad para motivar a sus alumnos, como una puesta a prueba de su personalidad” (Antelo, 2010), todo ello nos sumerge en no pocos interrogantes a nuestra labor.

Surge la afectividad vista como la causa de fracaso escolar, en cuanto al déficit de ella. Ya no se habla tanto de dificultades de aprendizaje por falta de inteligencia, o disciplina, como de “déficit afectivo” (Dubet, 114-116). Esto por supuesto nos lleva a más e interminables controversias acerca del oficio. Por un lado Abramowski cuenta que mientras que a los maestros se los incita a ser cariñosos, comprender y contener a sus alumnos, con supuestos déficit afectivos; al mismo tiempo se los cuestiona por abandonar las labores específicamente pedagógicas. Querer, comprometerse, involucrarse, vincularse...

¿hasta dónde?

¿El objeto de conocimiento o los niños? La búsqueda del equilibrio entre ellos, también es parte del oficio, “no se puede enseñar, sin pedir nada cambio” y a su vez “la enseñanza no es sin compromiso” (Antelo, 2010), la dificultad surge no solo en comprometerse, sino conseguir un equilibrio entre lo que es la transmisión y los destinatarios. Ya que la fascinación por estos últimos, en las décadas recientes ha provocado otras controversias, ya que el foco de atención puesto en ellos, le ha restado transcendencia a la transmisión. Esto significa que más allá de aceptar y conocer la personalidad de cada alumno, entendiendo sus posibilidades, no perder de vista que debemos centrarnos en la transmisión de saberes, específicos de nuestro campo.

Es menester fortalecerse en nuestro oficio, antes que escapar de él, más allá de cierto vaciamiento de fundamentos pedagógicos en el ámbito escolar, saturado de términos psicológicos (Antelo, 2010). Que el dar algo, implica exigir algo, pero que estamos obligados a dar algo y que la exigencia debe estar en forma de desafío loggable, pero que implique cierto esfuerzo. Que es mejor plantear los logros a obtener, en forma lúdica, antes que punitoria, primero el placer de jugar y participar, antes que la nota, como preocupación. No es fácil, tampoco sé si posible, pero deberíamos intentar lograr conocimientos corporales en nuestros alumnos, que perduren más allá de la escuela, y los acompañen durante 50 o 60 años más. ¿Difícil, no?

Un efecto no menor del compromiso, es que puede derivar en fatiga, agobio y cansancio psicológico. No es desconocido la cantidad de licencias o readecuación de tareas por razones psicológicas o stress, que existen en las escuelas. Una de las razones de ello, es la alta exposición que tiene la personalidad del docente, en el día a día. Aquí encontramos que el “oficio protege”, como dice Dubet, si podemos lograr objetivarlo de lo mediato y circunstancial que deviene de lo relacional, y “establecer una justa distancia entre empatía e indiferencia” (Dubet, 354).

Claro que afortunadamente no todo son sombras en el oficio docente, muchas veces se ven profes de Educación Física sonrientes, de buen humor, contentos de estar en la escuela, se llevan bien con sus alumnos, estos los quieren, disfrutan de dar clases, transmiten conocimientos, los niños y jóvenes los tratan de cariño, y no pocas veces con cierta admiración. Ese aura, que algunos poseen, sumado a trabajar a contra turno en la secundaria, y estar

ajenos al clima institucional, parece ser motivo valedero para ciertas voces que dicen “Y claro, como no se los va a ver así de bien si no hacen nada, tiran la pelota o se ponen a jugar con sus alumnos, mientras nosotros tenemos que estar en el aula todo el día trabajando”. Diferentes visiones de nuestra labor pedagógica, que muchas veces no es valorada por nuestros pares. Lo cual aparte de hacernos sentir mal, no pocas veces lleva a buscar valorizar y revalorizar nuestro rol pedagógico, con una actitud a la defensiva u a la ofensiva (según las personas), exponiendo los fundamentos de nuestra profesión y la importancia de la misma en la escuela. Nos encontramos nuevamente con un tema de la valoración de la persona por los demás por su trabajo, y de acorde a un imaginario socio escolar, de lo que es valioso y lo que no se sabe si lo es tanto. Hallamos el desprecio al trabajo y al oficio del docente de Educación Física como otra variable más que afecta su persona.

El cuidado del sí, en el trabajo docente

Hemos visto cómo la subjetividad del docente es permanentemente cuestionada, a veces atacada, y sobre exigida al no poder cumplir con todas las expectativas de logro que la sociedad y el sistema tienen sobre su trabajo. El fracaso corre a la par que el éxito de su labor, con principios y finales inciertos a la vez que contradictorios, en cuanto a su sentido y su significado. La familia y la escuela se hallan en crisis y han perdido el poderío que otrora las potenciaran mutuamente, los pilares de la modernidad se hallan tambaleando en un mundo que para algunos es ya posmoderno y para otros como Dubet están en declive, lo cual ha dado a extensos debates acerca de si esto es un cambio beneficioso o no para la historia de la humanidad. Pero mientras se debate si vivimos o no en la posmodernidad el docente está en el aula, luchando contra la corriente de lo que es y lo que debería ser su labor, y para muchos parece ser el culpable de todos los males de carencia de la sociedad estatal (educación, salud, seguridad, trabajo, valores, etc). Las enfermedades profesionales son numerosas, debidas al estrés, la falta de autoestima y la precariedad de atención a su persona durante la formación y su desempeño laboral. Posiblemente esto último sea compartido con otras profesiones u oficios, pero es llamativo que en un trabajo que consiste en la relación entre personas con fines educativos, la persona menos importante para el sistema es el trabajador de la educación. Fijense que prioritariamente

fuimos formados para enseñar ciertos contenidos, sin atender a los contextos de enseñanza ni de significación, y todas las carencias de la formación, y las crisis de la escuela de la modernidad el docente se ve obligado a intentar subsanarlas a costa de esfuerzos personales, que rondan más la improvisación que la sapiencia, y por más que comprometa al máximo su persona, aun así frecuentemente es señalado como el culpable del déficit del sistema escolar, y de la falta de atención de las necesidades del otro.

No quiero con esto victimizar la labor docente, lo que quiero es explicar porqué me parece que lo más importante que debe atender un trabajador es el cuidado del sí mismo, como forma de proteger lo más valioso que un ser tiene que es su propia persona, su propio ser, que como hemos observado es continuamente atacado dentro y fuera de la escuela, tanto por los otros como por sí mismo.

Al referirse al “cuidado del sí” Foucault (1984 a) nos cuenta que lo toma como un ejercicio de percepción reflexiva, que constituyen la ética del sí mismo mediante palabras que producen conocimiento a partir de esa reflexión sobre su propia percepción. Es a partir de estos cuidados que el sí mismo elabora los criterios de la fundamentación de los principios estéticos y éticos, que le brindan la posibilidad de interpretar la forma de actuar y estar en el mundo. El equilibrio entre lo que realmente somos para nosotros mismos, y los discursos que se emiten acerca de lo que debemos o deberíamos ser, tienen que estar mediados por el análisis y la reflexión personal. Aquí la ética surge como la acción que media los posibles medios de significación de los sentidos que los otros le otorgan a nuestra persona, y aquellos modos que tenemos de preservar nuestra salud y de poder disfrutar de nuestra profesión.

La ética se halla íntimamente relacionada con la libertad, y aquí es posible relacionarla con la vocación y el compromiso como una actitud para consigo mismo y para el otro. Me comprometo éticamente para brindar lo mejor de mi persona a mi labor docente, para que esta no sea un simple trabajo, sino para que sea un estilo de vida, donde el afecto por lo que elegí para vivir sea lo más placentero tanto para mí como para el otro, dado que cuidar de sí mismo, también es cuidar del otro.

Tenemos la libertad de poder vivir y actuar en base al respeto y la confianza, no para deslindar responsabilidades sino para asumirlas como un estilo de vida, objetivando lo que es inherente a nuestra capacidad individual,

y lo que es pertinente a una construcción colectiva, un dialogo entre lo que puedo y lo que podemos hacer. La libertad del sí, no es una actitud pasiva, es acción que se ejerce sobre otra acción, es ejercicio del poder no en función de dominar a otros, sino de dominar el propio cuerpo, el propio espacio de representación de la vida social, en la subjetividad de cada ser (Foucault, 1984 b).

Nos parece oportuno aprender el cuidado del sí, no como una guía de auto ayuda, sino como la posibilidad de narrarse a sí mismo, a través de la experiencia y del discurso sobre ella, brindándose la libertad para que ello ocurra. Dicho de otra manera será posible la creación de otras realidades a partir de la libertad, que nos demos para que estas existan. El correrse de los contenidos cientifistas tradicionales y ocuparse más de la verdad del sí, del cuidado del sí y de la ética, en la construcción de la propia subjetividad, es un campo a explorar en la docencia (Pagni, 2010).

Entonces reflexionar sobre nuestro propio ser, e interrogarnos acerca de quién soy, cual es mi oficio y cuáles son las posibilidades de mi trabajo docente, en función del contexto socio histórico al cual pertenecemos, puede ser un punto de partida para aprender a cuidar lo más valioso de nuestra persona, que es nuestra propia subjetividad. Lo cual redundará en una acción pedagógica más beneficiosa para nuestros discentes, ya que para cuidar de los otros, primero tenemos que poder cuidar de nosotros mismos.

Bibliografía

- Antelo, E. (2009). ¿Qué sabe el que sabe enseñar?: un estudio exploratorio acerca del estatuto del saber de los profesores en la escuela secundaria. Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2008-2009. Fragmentos sine-qua-non.
- Antelo, E. (2010). “Compromiso”, “Oficio”, “Vocación” y Júbilo y jubilación”. *Personal Teacher. Revista La tía*, N°5, 6, 7, 8. Rosario. Recuperado de www.revistalatia.com.ar
- Antelo, E. (19 de septiembre, 2010). Maestros a la obra. *Revista laberintos*, Año 4 número 9.
- Antelo, Estanislao (2012). Padres nuestros que están en las escuelas. *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*.
- Abramowski, Ana Laura (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (Cap. 2, 3 y 4). Buenos Aires: Paidós.

- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro* (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, Silvia y Aguirre Elina (2013). *Des-Armando Escuelas* (Cap. 1, 2, 8, 9 y 12). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michael (1984a). *La historia de la sexualidad II*. PenguinBooks.
- Foucault, Michael (1984b). *La historia de la sexualidad III*. PenguinBooks
- Gómez, J. (2013). *Una educación Física para la inclusión*. Documento de Cátedra Cultura Física II, Facultad de Actividad Física y Deporte, UFLO.
- Gómez, J. R. (2002). *La Educación Física en el patio*. Una nueva mirada. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Meirieu, Philippe (2008). *Entrevista*. Jacques-Alain Miller pregunta a Philippe Meirieu.
- Pagni, Pedro (2010). Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: Los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa; UNESP (Brasil), Bordón. Revista de pedagogía, 2010 - dialnet.unirioja.es. Recuperado de PA Pagni- Bordón. Revista de pedagogía, 2010 - dialnet.unirioja.es
- Pennac, D (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Literatura Random House.
- Sennett, Richard (2003). *El Respeto* (Cap. 3, 4 y 5). Barcelona: Anagrama.
- Sennet, Richard (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. (Introducción -15 a 44-, capítulo 9 -347 a la 383- y Coda -385 a la 393-. Barcelona. Anagrama.
- Serres, Michel (2013). *Pulgarcita* (pp. 27 a 60 y 78 a 82). Buenos Aires: FCE.
- Sicilia, A./ Fernandez Balboa, J.M. (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Editorial Inde.
- Sibilia, Paula (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Sibilia, Paula (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión* (Cap. 8 y 14). Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Tenti Fanfani, E (2009). Notas sobre la construcción social de trabajo docente. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI/ Fundación Santillana.

La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs

Virginia Graciela Huenchunao¹ y Horacio Benjamín Muñoz²

Introducción

A través de las diferentes indagaciones en el campo del trabajo docente pedagógico -en el marco del proyecto de investigación “La Configuración del Trabajo Docente Pedagógico en las denominadas Políticas de Inclusión para la Escuela secundaria en la Norpatagonia” (UNCo)- hemos identificado un deterioro en las condiciones del trabajo docente en la escuela media de las Provincias de Río Negro y Neuquén. Nos referimos a distintas formas de pauperización e intensificación del trabajo docente pedagógico, tanto en los cargos habituales como en los nuevos puestos de trabajo. En particular, a través de la presente ponencia intentaremos dar cuenta del proceso de desvalorización y naturalización de ciertas condiciones de la tarea docente, de las nuevas formas de contratación y la definición de responsabilidades en el marco del *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos* (FinEs I y II).

El Plan FinEs en el marco de las políticas de inclusión

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el año 2006 en Argentina la inclusión educativa se constituye en una retórica y en

¹ FACE – FAHu – Universidad Nacional del Comahue, Argentina. huenchunao@gmail.com

² FACE – FAHu – Universidad Nacional del Comahue, Argentina. hbenja47@gmail.com

un principio de política educacional, desde el cual la obligatoriedad se torna central para el nivel medio de enseñanza. Sin embargo la ansiada “inclusión educativa” no está sólo anclada en la sanción de una ley nacional o en normativas provinciales; las normas legales son un elemento necesario, no así suficiente para que los hechos acontezcan, si pensamos a educación como un bien público y un derecho social que debe ser garantizada por el Estado.

La lectura atenta del texto, nos indica que los medios para lograr que todos puedan beneficiarse de la educación obligatoria son: alternativas institucionales; alternativas pedagógicas y de promoción de derechos, (artículo 16). Las “alternativas” ubican el problema y la responsabilidad por el cumplimiento de lo que la ley manda en las escuelas, en sus directivos y en sus docentes, insistiendo en una política de delegación de responsabilidades hacia las escuelas, como lo plantearon las reformas neoliberales. Promover los derechos es sólo una declaración sin concreción política en el texto. Pero además, en la redacción del artículo, está presente la lógica neoliberal de “ajuste” a los “requerimientos” locales, comunitarios, urbanos, rurales para (...) alcanzar resultados de “calidad equivalente”. Se trata de una formulación que acompañó una política educacional de carácter compensatorio, destinada a los “pobres” que producía la reestructuración del capitalismo financiero en un país dependiente. Sus consecuencias objetivas en el sector educación, – desigualdad; pobreza de formación; promoción sin aprendizajes; pedagogías de la “caridad”; escepticismo; resignación; falta de confianza en las posibilidades de la educación; polarización y fragmentación del sistema educativo – son reconocidas mayoritariamente. La Ley como diseño institucional de la política pública para el sector educación y las medidas de política educativa que se implementen, deben considerar el conjunto de problemas socio educativos que expresan las objetivas consecuencias de décadas de aplicación de políticas educativas autoritarias y neoconservadoras, para resolverlos garantizando el pleno ejercicio del derecho social a la educación. (Barco, 2007: 17)

A partir de la decisión del gobierno nacional, en el año 2008 se diseña e implementa la propuesta educativa denominada Plan FinEs, que surge a tono con las denominadas políticas educacionales de inclusión que se han instalado en el discurso político a nivel global. La retórica inclusiva, si bien se ha aplicado con énfasis en América Latina, se ha consolidado en nuestro país a partir de la década de los '90. Entendemos que dicha retórica responde al

afianzamiento hegemónico que vela por las prácticas inclusivas que remiten a que aquellas personas que han quedado por fuera de la educación formal sean reincorporadas al sistema educativo. De esta manera supone contribuir al cumplimiento de los objetivos relacionados al acceso, permanencia y egreso de jóvenes y adultos en el sistema educativo obligatorio, tal como está definido en la Resolución N° 66/2008 y sus anexos, normativa clave que da origen al plan FinEs.

Si bien se afirma que el plan está destinado a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria, entendemos que su objetivo implícito se orienta a que los egresados del mismo se inserten en el proceso productivo y en la formación para el trabajo, garantizando al mismo tiempo el aumento de las tasas de rendimiento del sistema educativo según parámetros exigidos por organismos de crédito internacional.

En consonancia con las políticas educacionales nacionales, las provincias de Río Negro y Neuquén, adhieren al plan, por medio de resoluciones emanadas de los respectivos Consejos Provinciales de Educación, en el caso concreto de Neuquén a partir del año 2008, la resolución N° 2038 expresa:

Que es necesario desarrollar políticas que garanticen a los sectores sociales excluidos o postergados, el acceso a la finalización de sus estudios secundarios posibilitando su participación crítica en la compleja sociedad del conocimiento y el logro de herramientas que permitan construir mejores condiciones de vida.

Si bien el programa se define como excepcional para el ciclo lectivo 2009, ha continuado hasta el día de hoy:

Este Programa Educativo, a término y con carácter excepcional por el Ciclo Lectivo 2009 está dirigido a los jóvenes y adultos en el marco de una sociedad democrática, que propicia la capacitación académica y la ampliación de oportunidades para continuar los estudios superiores y/o universitarios, o incorporarse a la actividad laboral-profesional. (Res. N° 2038, 2008: 4)

Desde este fragmento de la resolución es posible observar el carácter excepcional del programa, aunque ha continuado en el tiempo; no consideramos que se pretenda continuar con el programa ad eternum, pero si se puede inferir que se ha extendido más de lo propuesto en primera instancia. Lo que aquí nos parece productivo señalar es cómo se manifiestan los objetivos del programa mediante la referencia a la oportunidad en un contexto democrático. El interrogante es si,

efectivamente, los estudiantes que logran concluir sus estudios secundarios a través del plan FinEs continúan estudiando y/o se incorporan en la actividad laboral.

Mediante las entrevistas a diversas personas que trabajan en el marco del plan FinEs –tanto tutores docentes como referentes– hemos observado que una de las aplicaciones primarias del plan se llevó a cabo en entidades públicas y privadas –como el registro civil, sindicatos de organismos públicos y privados, etc.– destinado a que aquellas personas que se encontraban trabajando en el sistema formal finalizaran sus estudios secundarios tal y como lo establece la ley de educación nacional (LEN). Por lo que puede inferirse que no necesariamente este plan ha sido incorporado por lo manifestado por la resolución que lo pone en marcha y las que amplían o modifican la normativa inicial.

En otras oportunidades los entrevistados se han referido a que los estudiantes del plan –FinEs II– buscan concretar sus estudios secundarios pues el título secundario es requisito sine qua non para conseguir trabajo en toda área privada del mercado. En estos casos se cumpliría aquello que glosa la resolución sobre la incorporación a la actividad laboral. ¿Pero la obtención del título brinda una formación significativa o lo que se intenta obtener es el certificado como llave del mercado laboral? ¿es la alfabetización de la población abordada como un derecho social o como una formación orientada al proceso productivo? ¿se piensa efectivamente en los sujetos sociales o se piensa en cómo esos sujetos aportan al crecimiento económico del país?, son numerosos los ejemplos de políticas educacionales cuyo fin último está lejos de concebir a la educación como un bien público.

Hay consenso creciente sobre la necesidad de medir las habilidades y el capital humano en alguna forma más útil por el número de años de enseñanza cursados o por clasificaciones bastantes generales de los niveles educativos alcanzados, que miden la duración pero no el contenido o la calidad de la enseñanza (Carlson, 2002: 128)

El ciudadano es sacado de la óptica de sujeto de derecho, para observarlo como un individuo que forma parte del engranaje del proceso de producción; por ello la enseñanza asume como función equipar a cada individuo con las herramientas para que rinda, contribuya y pueda ser productivo, en otras palabras, el sistema educativo debe “reconvertirse” en formador de recursos humanos listos para desempeñarse en el mercado de trabajo; si los individuos escolarizados se suman al trabajo productivo, si reciben ingresos monetarios, si los sala-

rios reflejan la capacidad productiva que tiene cada uno, si la educación incrementa la capacidad productiva de los individuos y con ello crece el desarrollo económico en términos macroeconómicos, entonces la escolarización redundará directamente en crecimiento y desarrollo económico, como así también en la distribución de la renta nacional, por ellos los sujetos que están por fuera del sistema educativo deben ser “incluidos”, lejos están estas acciones de pensar en la alfabetización de los ciudadanos.

Si consideramos a las políticas educacionales como inclusivas, sin duda que esto conlleva a la reestructuración de las escuelas según las necesidades de todas y todos; si entendemos a los sistemas educativos como inclusores, sin duda habría que partir de conceptualizar aquello que se entiende por inclusión:

La inclusión es un proceso que en la práctica nunca finaliza, debiendo ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.

Se centra en la identificación y eliminación de barreras, para planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas, así como estimular la creatividad y la resolución de problemas.

Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. «Asistencia» como el lugar donde los alumnos aprenden, el porcentaje de presencia y la puntualidad, «participación» como la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y que incluye la opinión de los propios alumnos; y «rendimiento» como los resultados escolares a lo largo del programa escolar.

La inclusión presta una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. (Ainscow, 2005: 31-32)

Para que los sistemas educativos se tornen inclusivos es imperioso que los docentes cuenten con formación que les posibilite abordar la educación desde concepciones inclusivas, interculturales, relevante e igualitaria, por ello entendemos que el Estado tiene la obligación y el deber de coordinar las acciones de formación docente que permitan construir esos espacios en el marco del sistema educativo formal, es decir se deben garantizar condiciones de trabajo docente.

Condiciones de trabajo docente pedagógico

en el marco de Plan FinEs

Las condiciones del trabajo docente pedagógico en la escuela media de las Provincias de Río Negro y Neuquén se han visto modificadas a partir de la implementación de políticas educativas que contemplan la instrumentación del plan FinEs I y II en el territorio de las provincias antes mencionadas.

Nos referimos a distintas formas de pauperización e intensificación del trabajo docente pedagógico, tanto en los cargos habituales como en los nuevos puestos de trabajo, desde el momento en que los trabajadores ingresan al proyecto como así también al desarrollo y puesta en acción de las tareas pedagógicas que les competen, proceso que da cuenta de la desvalorización y naturalización de ciertas condiciones de la tarea docente, de las nuevas formas de contratación y la definición de responsabilidades en el marco del *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos* (FinEs I y II).

En la provincia de Neuquén el plan FinEs I se instrumenta a partir de la sanción de la Resolución N° 2023/08, en la que en su artículo N° 1 glosa: “**IMPLEMENTAR**, en todo el ámbito de la Provincia del Neuquén, el **‘Programa de Recuperación de Alumnos Egresados que Adeuden Materias’** teniendo en cuenta las particularidades que implica su aplicación en este ámbito específico y según las adecuaciones que en esta norma se establezcan”, el cual entró en vigencia en el ciclo lectivo 2009 para las escuelas de enseñanza media con planes de 3, 4 y 5 años.

Remarcamos los problemáticos criterios para redefinir la estructura de selección, reclutamiento y gestión laboral subyacente; en la citada normativa se establece que las coberturas de personal docente destinado al programa se efectuarán de acuerdo a los listados elaborados por la Junta de Clasificaciones de Rama Media del Consejo Provincial de Educación, a través de llamados públicos en asambleas presenciales en los diferentes distritos educativos en los que está dividido administrativamente el sistema educativo en la provincia. En la citada norma se expresa taxativamente que: “6°) DETERMINAR que la designación del “Secretario Docente” y del “Profesor Tutor de la Asignatura”, será con finalización en la función, al cierre del Ciclo Lectivo”, es decir los trabajadores pierden la continuidad laboral en época estival con ello el derecho a percibir salario durante enero y parte de febrero.

En la provincia de Río Negro el ingreso de docentes a cubrir cargos en el

plan FinEs, se resuelve de diferentes formas, de acuerdo a lo manifestado por uno de los entrevistados, es el coordinador pedagógico es quien se ocupa de las contrataciones de los mismos.

... yo soy el coordinador general, yo elijo a los profesores, los entrevisto y determino quién es que está capacitado para dar clases, les hago una pequeña entrevista, igual a los profes a la mayoría los conozco, la mayoría son estudiantes de ingeniería, más o menos la idea es que haya buen nivel y no regalar los títulos... (Coordinador FinEs, Río Negro)

En estas jurisdicciones (Río Negro y Neuquén) el ingreso formal al sistema educativo se realiza a través de asambleas y llamados públicos a cubrir horas cátedras o cargos docentes, mediante la modalidad de subastas basada en el puntaje de los docentes interesados. Esta modalidad de ingreso a la docencia es valorada y considerada una forma transparente de acceso a este tipo de cargo público. Por ello el ingreso a través de la modalidad expuesta en la provincia de Río Negro, ejercida en el marco del plan FinEs, es entendido por la mayoría de los docentes como un “ingreso por la ventana” al sistema.

Las tareas que debe efectuar el docente pueden considerarse tanto pedagógicamente acertadas como fructíferas en una relación de enseñanza-aprendizaje, aun cuando en la mayoría de los casos su intervención se limita a seguir lineamientos pre-establecidos en módulos que son elaborados fuera de la jurisdicción y enviados a cada centro donde se pone en acción el plan FinEs I. Ahora bien ¿es posible llevar adelante estas funciones cuando no existe una estabilidad laboral? Pues, en la provincia de Neuquén, según la resolución y sus modificaciones el cargo obtenido por asamblea, como se ha mencionado, finaliza el “31 de Diciembre del año correspondiente a su designación” (Res. 1580, 2010: 8). Por lo que en cada módulo, que cuenta como mínimo de 4 meses, podría existir una rotación de tutores docentes al no permanecer el cargo en el año al siguiente. Cuestión fortuita que también sucede en el sistema educativo formal, aunque en las condiciones de trabajo de este plan puede ocurrir a menudo, debido a que el pago de haberes no se realiza de forma mensual y al carácter no remunerativo de los mismos -con la pérdida de todos los derechos laborales que esto conlleva. En otras palabras, los docentes tutores, que aspiran a una estabilidad laboral y a un trabajo debidamente registrado, optan por este plan como recurso laboral de última instancia –como es mencionado en varias entrevistas– así como tam-

bién abandonan la tutoría del plan cuando surge la oportunidad de asir horas laborales dentro del sistema de educación formal donde son reconocidos los derechos laborales en forma plena.

Yo venía de otro país, llegué acá a Neuquén y mi idea era trabajar, y trabajar de lo que me había formado para la educación, pero si tenía que trabajar de otra cosa iba a trabajar, entonces hice los pasos normales de quien se anota en el Consejo y en el remate de horas salen las horas de plan FinEs, entonces yo a partir ¿me entendés? del remate de horas que se hace en las asambleas del Consejo Provincial de Educación tomo las horas FinEs. [...] yo tomé las que más pude, empecé tomando nueve pero llegué a tener veintiséis horas de plan Fines porque en realidad lo que yo necesita era trabajar como una cuestión vital para poder vivir ¿no? como hace cualquier trabajador, y como estaban esas horas a disposición porque en el marco de Consejo Provincial fue a remate las tomo, sabiendo igual que se iban a pagar a los seis meses, que es una de las problemáticas [...] yo tomé las horas porque tenía necesidad de trabajar como muchos compañeros que toman horas FinEs porque es una cuestión material, objetiva de poder vivir... (Docente/Tutor, Profesor de Historia, Neuquén)

Bajo la premisa de la inclusión los docentes permanecen por fuera del acceso a licencias especiales, además no cuentan con la garantía de continuidad laboral. Es decir que la estabilidad laboral y su potencial para diseñar y llevar adelante proyectos pedagógicos creativos y colectivos no es un eje nodal de estos planes. Por ello consideramos que a través de estas situaciones de marginalidad, ausencia y pérdida se evidencia la flexibilización y pauperización en el derecho del trabajo docente.

Esta situación ha llevado a que un docente en particular realice un reclamo administrativo en el cual solicita el reconocimiento del salario como remunerativo, entendiendo que los haberes representan la retribución a la fuerza de trabajo puesta a disposición del Consejo Provincial de Educación por su parte en el ámbito de la educación pública y por consiguiente ese salario debe ir acompañado de los correspondientes descuentos, aportes previsionales y asistenciales de acuerdo a la normativa vigente en material laboral en la República Argentina.

De lo expuesto surge que la retribución que reciben los docentes por la fuerza de trabajo que despliegan en su quehacer pedagógico se corre de

disposiciones de carácter globales, tales como la declaración universal de Derechos Humanos que dispone en su art. 23 que *“toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana”* o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que reconoce en su art. 7, “el derecho de toda persona al goce de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias que le aseguren en especial: una remuneración que proporcione como mínimo a todos los trabajadores: condiciones de existencia dignas para ellos y para sus familias”.

Los trabajadores pierden los tejidos sociales que los han amparado social e históricamente en pos de sobrevivir en un mundo capitalista.

... el individualismo en auge en nuestra sociedad no responde sólo a un deseo de los sujetos de ser más libres y autónomos, de participar más en las decisiones que les afectan, sino que también, y tal vez sobre todo, responde a un clima social creado y alentado por el capital y el Estado de conjunción con las fuerzas políticas e ideológicas afines a la nueva derecha, según el cual los individuos, mediante su esfuerzo y su talento, deben ser responsables de su propio destino. Desde esta perspectiva, la descentralización no es otra cosa que tratar de ir consiguiendo que el Estado tenga cada vez menos responsabilidad en estos asuntos y que los individuos tengan progresivamente más. (Rodríguez Guerra, 2001: 265)

Roles y funciones de los sujetos que desarrollan acciones en el marco del Plan FinEs

La preponderancia de los objetivos propuestos en función de los estudiantes re-configura roles y funciones específicas del trabajo docente pedagógico, esta re-configuración ajusta en detrimento de los derechos laborales históricamente conquistados en el campo del trabajo y plasmados en el Estatuto docente.

Nos referimos, fundamentalmente, a la pérdida de los derechos que implica promover para el docente el trabajo no registrado formalmente. Así, desde el Estado se incurre en medidas laborales propias de una forma de trabajo informal que vulnera los derechos de cualquier trabajador, ya que estos puestos de trabajo no cuentan con cobertura de seguridad social (jubilación), obra social (prestaciones para la salud), ni seguridad de riesgo de

trabajo (ante cualquier accidente laboral o seguro por muerte del trabajador), aun cuando se exige que se cumplan con algunas formalidades de carácter administrativo, como es la presentación de declaraciones juradas de cargos.

El profesor Tutor deberá realizar nueva Declaración Jurada. ‘La liquidación de los haberes será realizada por el Distrito al cual corresponde la Escuela Tutora. (Res. 2038, 2008: 9)

En las dos provincias, los coordinadores o secretarios del plan deberán realizar tareas de supervisión y acompañamiento directo del tutor/docente; elaborar estadísticas e informes que elevarán a los niveles administrativos superiores, ya sean de competencia provincial o nacional.

En tanto el tutor/docente es quien realizará el acompañamiento de los estudiantes en cada materia o área del conocimiento durante la permanencia en el plan. Por citar un ejemplo, en Neuquén se fijan 11 tareas similares a las que acudimos en el sistema de educativo formal:

Funciones de los Profesores tutores: Enseñar al alumno a organizarse para estudiar autónomamente; Enseñar estrategias de estudio propias de la asignatura específica; Establecer contacto con los docentes y Escuelas de Origen a los fines de acordar contenidos de enseñanza y estrategias a implementar, Propiciar la vinculación de los contenidos abordados con otras disciplinas, para favorecer los procesos de integración y generalización; Resolver las dudas que plantean los estudiantes; Elaborar y proponer actividades complementarias acorde a las dificultades específicas que presenta cada estudiante; Informar al Director y al Equipo Referente del Programa, acerca del desarrollo de la Tutoría a efectos de realizar un monitoreo final; Ayudar a cada estudiante a organizar su Plan de trabajo, considerando metas, recursos y asistencia a las tutorías; Ayudar a cada estudiante a organizarse en sus tiempos no presenciales de estudio; Realizar evaluaciones periódicas del proceso de aprendizaje; Informar a través de un escrito al Equipo Referente del Programa, acerca del desarrollo de la Tutoría a efectos de realizar un monitoreo final. (Res. 2038, 2008: 10)

Considerando la organización del proceso de trabajo, el Plan FinEs incide en el diseño de nuevos “roles” para el ejercicio de la docencia, y con ello se asignan nuevas y diferentes funciones tanto a los sujetos que forman parte de la estructura escolar, como a los que se incorporan a través de las subestructuras paralelas. En principio, el/la director/a de la institución debe aceptar la incor-

poración del FinEs como propuesta educativa en el establecimiento a su cargo, para luego establecer un convenio de cooperación con organizaciones civiles sin fines de lucro las cuales deben garantizar los recursos materiales para la implementación de espacio físico donde se instalarán las “aulas FinEs”. En particular, observamos aquí una forma de plasmar y evidenciar la intensificación laboral, en tanto se sobrecargan los equipos directivos, diseminando sus funciones y desplazando la prioridad pedagógica del trabajo docente.

Si bien estas prácticas muchas veces se asocian al goce de mayor libertad para la acción y los sujetos, al mismo tiempo generan una cierta opacidad en el vínculo laboral, docente-estado, en el que subyace una relación contractual y del trabajo como mercancía. La función asignada a los referentes jurisdiccionales respecto a la potestad de la contratación directa de los docentes/tutores, es una de las funciones más cuestionadas por el colectivo docente.

Los objetivos del plan FinEs se han ido re-definiendo y ajustando en función de la demanda que explicitan los interesados en recurrir a esta instancia. Se han visto modificados algunos artículos de las resoluciones para, teóricamente, expresar objetivos mediante las funciones que debe llevar adelante el tutor docente. Dichos objetivos tienen en cuenta las necesidades pedagógicas, sin embargo, como se ha observado hasta aquí, las condiciones laborales no son propicias para cumplir efectivamente con estas tareas, por lo que nuevamente nos encontramos ante

Un horizonte muy bien construido a nivel teórico y reflexivo, pero desafortunadamente todavía existe una brecha entre las propuestas que se hacen y la realidad de los programas que se están implementando. Se trata de la eterna problemática de la distinción entre discursos teóricos y realidades prácticas. (Payá Rico, 2010: 140)

A modo de cierre

Esta perspectiva nos da la posibilidad de conflictuar el discurso hegemónico, al pensar en qué medida el trabajo docente es abordado desde las políticas educacionales como ¿gasto público o inversión educativa? Así, la presencia de las nuevas versiones sobre la teoría del capital humano en el diseño de esta política del Plan FinEs da pie a formular un incómodo, pero desafiante interrogante.

Al dejar de lado toda consideración por la estructura social, olvidan que

el conocimiento es un proceso que ocurre en la base material de un cerebro humano antes de revertir o no en el desarrollo de las fuerzas productivas y que puede contribuir incluso a cambiar el signo de este desarrollo –sea para frenarlo como en el caso del capitalismo desarrollado– o poniéndolo al servicio de la construcción de otra sociedad. (Morgenstern, 1979: 291)

Desde nuestra perspectiva entendemos que debemos realizar una reflexión profunda respecto del trasfondo de los planes de esta índole. Consideramos que las afirmaciones de orden pedagógico, que manifiestan las resoluciones en el contexto y bajo las condiciones laborales en la implementación del plan, no pueden ser llevadas a cabo en las condiciones de trabajo en que se encuentran. Como así también consideramos que se circunscribe a las personas que ingresan a estos planes al orden del cálculo. Con esto nos referimos a que son concebidos por el estado como un número que mejora los índices estadísticos, sin prestarle especial importancia a los contenidos, las condiciones y el desarrollo de actividad orientada –según las resoluciones que irguen dichos planes– al orden crítico del conocimiento o el mejoramiento de la calidad de vida.

Bibliografía:

- Ainscow, W. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, Actas del Congreso Guztientzako eskola, Victoria-Gasteiz*. España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Resolución N° 66*. Argentina
- Barco, S. (2007). *Ley de Educación Nacional N° 26.206: principios y concepciones político educativas. Rol del Estado, concepciones y garantías respecto del Derecho a la Educación: ¿Se pone en discusión el modelo de país para las próximas décadas?* Río Negro: UNCo. FCE.
- Carlson, Beverley (2002). Educación y mercado del trabajo en América Latina frente a la globalización. Revista de la CEPAL, N° 77. Recuperado de http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/19289/lcg2180e_Carlson.pdf
- Morgenstern, S. (1979). El capital humano: concepto ideológico. En *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.
- Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/>

<scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0014>

- Consejo Provincial de Educación (2008). *Resolución N° 2038*. Implementación Plan FinEs I: Neuquén
- Consejo Provincial de Educación (2010). *Resolución N° 1580*. Implementación en escuelas públicas y organismos sin fines de lucro segunda etapa del Plan FinEs. Neuquén
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 2.
- Consejo Provincial de Educación. (2013) *Resolución N° 1449* Lanzamiento de la 1° Etapa FinEs. Río Negro.
- Rodríguez Guerra, J. (2001). *Capitalismo flexible y Estado de Bienestar*. Granada: Comares.
- UNESCO (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>

El trabajo docente en el sistema educativo argentino: una mirada desde el cuerpo, en la tensión educación y pobreza

María Florencia Serra¹

Introducción

En una investigación que llevamos a cabo hace unos años, nos propusimos mirar el cuerpo de los docentes: ver qué despliegan desde sus cuerpos, y qué proyecta la sociedad en estos (cuerpos). Comenzamos a indagar en cuestiones vinculadas a la participación que ha tenido el cuerpo de los docentes en la construcción de su identidad y en el ejercicio de su trabajo, explorando a través de la voz de los propios protagonistas.

En ese sentido nos preguntamos ¿de qué modo participa el cuerpo de los docentes en el desempeño de su trabajo, en escuelas públicas en contextos de pobreza? Nos planteamos analizar el rol docente en el sistema educativo, focalizando en el cuerpo de quienes ejercen su función en escuelas primarias consideradas en contextos de pobreza. Revisamos posiciones centrales o hegemónicas y otras más alternativas o transgresoras. A su vez, nos planteamos identificar en discursos pedagógicos rasgos de la tensión cuerpo, trabajo docente y pobreza; y reflexionar acerca de la participación que tiene el cuerpo de los maestros en el ejercicio de su rol.

Entendiendo que “la propia dinámica del sistema educativo se entrecru-

¹ Universidad Nacional de Rosario, Argentina. mfserra12@gmail.com

za con otras dinámicas sociales que no le son ajenas, más aún: que la constituyen, produciendo una regulación específica del empleo docente” (Birgin, 1999: 13), recorrimos esas otras dinámicas que cruzan a la que es propia del sistema educativo: las distintas maneras de concebir la docencia (como vocación, trabajo y/o profesión), las cuestiones de género, el lugar de la estética, el desgaste (físico y/o mental), las condiciones de trabajo, entre otras.

En este trabajo compartiremos algunas reflexiones alcanzadas en esta investigación, que realicé en el marco de mi tesina de licenciatura de la carrera Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario.

Maestros, el ejercicio de un rol y la constitución de una identidad

La identidad es una construcción de sentido, una configuración continua, una búsqueda individual y colectiva. En este sentido, la identidad docente es una construcción: el “devenir maestra/o” es un acontecer constante. Pensamos la conformación de la identidad docente asumiendo que gran parte del “trabajo docente se construye en las formas cotidianas de la micropolítica institucional, en el entramado de las condiciones materiales y las relaciones sociales” (Birgin, 1999: 12). Cada institución educativa, contemplando sus particularidades, necesidades y demandas, traduce las políticas públicas en acciones concretas, y en ese marco los docentes conforman su oficio. Entrar a una escuela cada día implica “componer y descomponer una figura (...) acomodar un cuerpo, poner en acto la voluntad, o “aguantar” el sacrificio” (Redondo, 2004: 25).

Entonces, ¿enseñar, educar, transmitir?, ¿qué hace un docente? El enseñar hace al oficio docente, y “el que enseña se muestra y siempre es más débil del que está en posición de aprender” (Antelo, 2009: 36). El oficio desgasta en tanto se perciba como realización de la propia personalidad. Investigadores como Dubet han manifestado que apoyarse en el oficio del docente (y no tanto así en cómo cada uno es) puede permitir resguardarse de la exposición, de la inmediatez, del cara a cara. Objetivar nuestro trabajo, materializarlo, hacerlo visible y valorable permite fortalecerse en el oficio y evitar esos sentimientos de fragilidad, exposición y desnudez.

La construcción de la identidad y el rol docente son aspectos propios del trabajo docente. Entre los orígenes del sistema educativo y la actualidad hubo

movimientos, fugas, transformaciones. Hoy en día podemos hablar de nuevas configuraciones ligadas a la enseñanza.

Se han abierto las puertas del templo. Escuela y sociedad tienen relaciones cada vez más fluidas. Al respecto una de las docentes entrevistadas nos comentó: “¿Viste cuando dicen “la escuela es la caja de resonancia”? de la sociedad, del barrio, de la familia misma. O sea, trasciende mucho más de lo que es la educación, mucho más allá de lo que es la enseñanza, porque educación es mucho más amplio (...) Influye totalmente, porque ya te digo, la escuela es de la comunidad sobre todo; no está cerrada, no es una isla y todo lo que pasa llega, llega a la escuela” (Soledad, 34 años)

Por otra parte la escuela ha perdido el monopolio de la transmisión de la *cultura legítima*, las relaciones generacionales adquirieron nuevos matices (la eternización de la juventud y el lugar de la estética hacen peso aquí), la autoridad docente comenzó a ser construida de otro modo, las relaciones personales han cobrado nuevos sentidos. Sucede así que el *programa institucional moderno* (Dubet, 2006) comienza a agrietarse, a adquirir nuevas formas, y estas pueden reflejarse en tres grandes aspectos: del énfasis puesto en el alumno a la supremacía de la figura niño – infancia, la predominancia de los discursos psi en educación, y el ingreso de la sociedad a ese templo que parecía infranqueable.

Los padres ingresan a la escuela, demandan, reclaman, exigen, rechazan, avalan, acompañan el accionar del docente. Quejándose del desempeño del educador, ignorando el trabajo de éste o, ¿por qué no?, acompañando.

“Nosotros cuando necesitamos algo los tenemos a los papás que nos apoyan todo el tiempo (...) Uno trabaja más tranquilo cuando tenés el apoyo de la comunidad. De hecho a dos cuadras hay otra escuela que es agredida constantemente, han robado a docentes en la puerta de la escuela; (...) Cuando no tenés el apoyo vas con miedo” (Soledad, 34 años)

En algunos relatos aparecen los reclamos de los padres hacia los docentes, al momento de ejercer el rol pareciera que los maestros se han vuelto “profesionales obligados a explicarse, es decir, a explicar qué hacen” (Dubet, 2006: 144), a justificar sus decisiones y acciones.

El oficio docente no ha hecho eclosión, pero esta construcción (¿constante?) genera incertidumbre a la hora de ejercer la tarea. El oficio no puede ser definido de antemano, hay que llenarlo de sentido, y es esto lo que Dubet

(2006: 135) menciona como el “carácter heteróclito del oficio”. El oficio docente involucra al sujeto, implica compromiso personal y esconde una cierta distancia entre la formación y la práctica. El hecho de que comience a ser percibido como una prolongación o realización de la personalidad trae ciertas dificultades. La exposición personal, la obligación de creer en lo que uno hace, la distancia que se experimenta entre los objetivos y los hechos concretos, entre otros, “entrañan un sentimiento de culpabilidad extendido, del cual es necesario desembarazarse merced a una acusación a los otros: la falta y el “pecado” serán de ellos” (Dubet, 2006: 133).

Es ante la sensación de desconcierto y los cambios en el modo de pensar el oficio docente que resulta necesario objetivar el trabajo. Comprender qué es lo que se hace, hacerle preguntas a lo que se presenta como evidente, argumentar las prácticas, revisar el ejercicio. Reflexionar. El verdadero cambio “reside menos en la realidad del trabajo que en esa urgencia por saber qué hace uno” (Dubet, 2006: 135). Así, en el afán de definirse, los maestros se buscan, se revisan. Hablan del corrimiento de un rol, del desdibujamiento, de las sensaciones –de culpa y/o gratificación– que genera correrse. En algunos parecería corroerles la identidad, en otros incentiva un “espíritu crítico”.

En ese poner el cuerpo cada día, los docentes encuentran distintas formas de estar (Redondo 2004, Antelo 2009). Están aquellos docentes que consideran que compensan carencias brindando afecto, buenos hábitos, etc. Al respecto una de las docentes entrevistadas nos comentaba: “si yo no le busco un par de zapatillas mañana no viene (...) Y vos decís “solucionar”, pero si yo no se los soluciono no se los soluciona nadie.” (Mariela, 34 años)

La falta es percibida como un límite al ejercicio del rol y como un condicionante que tiñe a la tarea de un tinte reparador: “te cuentan, yo aprovechaba mucho el comedor, te contaban mucho en el comedor (...) uno es psicólogo, asistente social. (...) Después te dicen ‘los maestros no enseñan’, no es excusa, pero yo te estoy diciendo el marco en que estamos instruyendo.” (César, 42 años)

Por otra parte, están los docentes que se presentan indiferentes al contexto y las situaciones personales de sus alumnos, es “el docente que no le importa nada y que va y calienta el asiento y vos entrás al salón y siempre está sentada y los pibes están mudos, petrificados, no sabes haciendo qué, y ella está limándose las uñas ¿me entendés?” (Eugenia, 29 años)

Y también están aquellos educadores que asumen una postura de “repa-

ración” y “reconocen la injusticia que origina la marginalidad y se embarcan en la tarea de reparar y encauzar la lucha para conseguir abandonar la pobreza” (Antelo, 2009: 136). Una de las entrevistadas nos manifestó que: “Yo creo que puedo pensar, a partir del contexto de mis alumnos puedo empezar a pensar la práctica. No me encuentro nunca diciendo cosas que dicen mis compañeras que me parece que tiene que ver con no entender ese contexto (...) ‘Para qué te calentás? ¿Para qué trabajas? Si estos pibes terminan presos, ya está dejalos’ (...) yo antes pensaba cambiar eso y no, no es cambiar ese contexto, es que lo puedan pensar. Que se puedan pensar ellos dónde están” (Micaela, 32 años)

Son docentes que reconocen la situación de sus alumnos como producto de la desigualdad y la injusticia, que entienden que es necesario reproducir una reparación y apuntan a brindar a cada alumno lo necesario para defenderse en la vida, para que ejerza “sus derechos y se convierta en un sujeto de derecho y, desde allí, pueda transformar su condición de marginalidad” (Redondo, 2004: 109).

Al compromiso con la transmisión y la importancia de acompañar a los niños en el aprendizaje, cuestiones que hacen al oficio docente, se le agregan estas nuevas aristas. Pareciera que poner el cuerpo en las escuelas consideradas en contexto de pobreza implicara otros desafíos, distintos pesos, presiones propias, otras escenas; que se suman al ejercicio del rol. Entonces aparecen preguntas: ¿cuál es la “especificidad docente”? ¿Cuál ha sido?, ¿a qué debería dedicarse un docente? ¿a qué se ha dedicado en otros momentos históricos?, ¿qué enseña la escuela?. Los educadores intentar responder y desde allí miden su “corrimiento”, el desdibujamiento de su rol o piensan la construcción de su identidad docente. Objetivar el trabajo, para así defenderlo. No poder hacerlo y lograr que sea reconocido por un “otros” hace que la tarea sea desgastante. Es el trabajo el que fortalece la identidad docente. Una de las entrevistadas plantea que el docente del siglo XXI es: “un docente que se tiene que hacer su lugar todos los días (...), la sociedad no te dá mucho lugar, entonces te lo tenes que hacer vos, todos los días” (Soledad, 34 años)

Se vuelve necesario confiar en lo que se hace para fortalecer el autoestima profesional, y poder así enfrentar consolidadamente (como profesional y como colectivo) las nuevas condiciones de enseñanza.

“Mirá vos te podes sentir tirada abajo, pero nunca renuncias a que el chi-

co trate de lograr lo que vos sabes que igualmente no lo puede lograr, cuando ya ahí renunciaste ya... dedícate a otra cosa, ponete una florería acá en la esquina.” (Eugenia, 29 años)

La confianza de los educadores en ellos mismos y en lo que hacen es lo que les permite enfrentar las nuevas condiciones de la enseñanza y fortalecer la autoestima de la profesión. Una docente nos comentó: “se conserva, más allá de lo que digan, la esperanza de que con la educación se cambia algo, de alguna manera queda esa esperanza de que, no sé si el docente, pero la educación salve las papas, me parece. (...) Creo que el docente es el que más conserva la esperanza, sino no estaría donde está trabajando. Me parece que si uno creyera que no sirve para nada lo que hace no lo haría, buscaría otro trabajo en el que te paguen mejor, donde pongas menos el cuerpo, donde llegas a tu casa y te olvidaste de todo.” (Carla, 35 años)

La confianza y la autoestima “están íntimamente relacionadas y constituyen el núcleo básico de la identidad profesional. Ambos sentimientos suponen haber interiorizado determinados objetivos, saber defenderlos y llevarlos a la práctica” (Marchesi, 2008: 194). Interiorizar los objetivos, conocerlos, defenderlos, concretarlos, es objetivar el trabajo de la enseñanza, es enfrentar las nuevas condiciones y es defender el oficio.

Crear en uno para ser creído por otros. No hay acto pedagógico sin autoridad, entendida como aceptación y reconocimiento.

Entre el ejercicio del rol, la autoridad y los afectos

En estos movimientos que hemos mencionado, la cuestión de la autoridad docente y los afectos no han quedado fuera. Parecería que el “efecto de institución” propio de la escuela moderna y que otorgaba autoridad al docente por ser parte de esta, ya no tiene la misma fuerza. En la actualidad tiende a influir en mayor proporción el grado de autoridad que cada docente se puede construir con sus propios medios, que la credibilidad que la institución puede brindar.

La autoridad se construye y el pilar fundante pasa a ser la personalidad. Se relega el saber, los conocimientos que se tienen para priorizar quién uno es. Esta nueva concepción desprotege al docente, lo expone a un cara a cara sin mediación (como va a plantear Dubet), que provoca que uno no pueda resguardarse en el oficio.

Por otra parte, el ámbito educativo está empapado de emociones, la

enseñanza no es sin pasiones. En las escuelas conviven muchos sujetos durante tiempos prolongados: alumnos, docentes, porteros, secretarios y otros actores institucionales; ¿cómo podríamos explicar esa convivencia disociada de los sentimientos?

¿Existen relaciones entre la autoridad y los afectos? Los afectos muchas veces ofician como medio para un fin ¿Son los sentimientos un medio para consolidar la autoridad docente? Muchos educadores encuentran en la relación afecto – autoridad una proporcionalidad directa: a más amor más rechazo a las prácticas autoritarias. De las prácticas verticales a las horizontales. De la disciplina a lo “amoroso”. Así es que mientras cada docente, cada día, va buscando construir autoridad, “está disponible el afecto, ingrediente al parecer eficaz para encontrar legitimidad en el ejercicio del rol” (Abramowski, 2010: 112).

La autoridad es un vínculo afectivo con implicancias políticas, es la “expresión emocional del poder” (Sennett, 1980 en Abramowski, 2010: 113). No se puede sostener un vínculo pedagógico sin conocer nada de nuestros alumnos. Pero a la vez es necesario conservar cierta distancia, una separación que permita hacer otra cosa que reparar afectivamente, y que es para lo que los docentes están en las escuelas: enseñar y transmitir la cultura. La educación no es sin amor, las transmisiones se logran con amor, y con amor los encuentros pedagógicos se efectúan. Con amor a la cultura, a las nuevas generaciones, a la acción de enseñar y acompañar.

Vocación, trabajo y/o profesión en los cuerpos docentes

Entender la docencia como vocación, trabajo y/o profesión puede significar distintas maneras de encarnar la tarea. Coincidimos con los pedagogos que plantean que es posible pensar la vocación y la profesión como las dos caras de una misma moneda (Birgin, 1999; Tenti Fanfani, 2009), como las partes de un trabajo bien hecho, obra de un sujeto que disfruta su tarea, encuentra satisfacción en eso que hace y espera remuneración por el trabajo que realiza. Podemos ver estas cuestiones en lo que Micaela nos cuenta: “... si no lo piensas como un trabajo te volvéis loca también. Pensar en lo que vos haces, en que sos imprescindible para ellos porque naciste para eso y es tu vocación te trae un montón de conflictos, de no poder separarte de la escuela ni un segundo. A mí me pasaba eso, de no poder separarme. (...) pensar en proyectos y pensar en que tenés que cambiar no sólo a la educación sino tam-

bién a la casa de los chicos, en la familia de los chicos; y así te volves loca”
(Micaela, 32 años)

Pensar la docencia como un trabajo pareciera ser la manera de tramitar todo eso que falta (que por lo general excede lo meramente pedagógico) y que no se llega a hacer. En el relato vocación y profesión parecieran convivir en un trabajo bien hecho, como posibilidad también de sobrellevar las carencias, los desafíos, las dificultades. Al respecto la docente entrevistada continúa su relato diciendo: “yo siempre dije que el día que no tenga ganas de ir a la escuela no voy a ejercer más. No voy. Prefiero ir a, no sé, vender mates (...) Si bien lo intento pensar como un trabajo y donde bueno uno tiene que meter pelea, porque si no lo pensas como un trabajo no peleás por un sueldo, no peleas por nada. Pensas que vas porque ‘¡ay qué lindo que son los chicos! Los quiero educar’ y no. A ver, yo como por la docencia, y es así. Sino no como, sino no pago el alquiler, sino no puedo mantener a mis hijas. Gracias a eso tengo obra social (...) No voy a ejercer la docencia como pensaba porque ‘¡ay qué lindo los chicos, me gusta!’, si uno puede ganar plata de lo que le gusta, mejor” (Micaela, 32 años)

Cuerpos cansados: el desgaste en la docencia

Quedan abiertas preguntas ¿por qué tanto dolor para que la historia dé cuenta que dentro de la escuela también había un trabajador? ¿Por qué el cuerpo y la locura fueron los vehículos para visibilizarlo? ¿Por qué está tan velada la materialidad de la escuela? (...)

¿Por qué la desidia, la falta de deseo...?

Abriendo el presente de una modernidad inconclusa.

Treinta años de estudio del trabajo docente.

Deolidia Martínez

Para gran parte de la sociedad la docencia pareciera ser un trabajo que no tiene “riesgos laborales”. Esos riesgos están, pero se van materializando paulatinamente a lo largo del tiempo, después de determinada cantidad de años de ejercicio, y son menos evidentes que un accidente de trabajo, entonces se los mezcla con cuestiones personales y no se consideran como efectos laborales.

El escenario actual y la experiencia histórica demuestran la existencia de fatiga residual, malestar docente, sufrimiento psíquico (manifiesto en las depresiones, angustias y ataques de pánico), variados síntomas psicofísicos

(pérdida de la voz, contracturas, úlceras e hipertensión), entre otros. Podemos verlo en el relato de los mismos educadores: “Yo fui a una psiquiatra del gremio, después fui a un psiquiatra por IAPOS y ahora estoy yendo a una médica homeópata. Porque uno se siente que no tiene contención en la institución. Te hablo de las instituciones, no un caso particular.” (César, 42 años)

Un factor que ha colaborado en que se dificulte (o se retrasen) los estudios acerca de las condiciones de trabajo y de salud en la docencia, es que esta haya sido configurada históricamente como un apostolado, como un “servicio” social (de entrega y sacrificio), más que como un trabajo que requiere de calificaciones, esquemas de desempeño y procesos de evaluación.

“Condiciones de trabajo” y “salud” son conceptos amplios, que involucran integradamente distintos aspectos de la profesión, no reduciéndolos únicamente a las demandas sobre la cuestión salarial, sino contemplando también cuestiones físicas (enfermedades mentales, psicósomáticas, corporales, etc.), pedagógicas (posibilidades o no de enseñar, realización de tareas que no son del campo pedagógico, autonomía en la toma de decisiones, etc.) y socioculturales (reconocimiento, valoración de la sociedad, “influencia del contexto de los alumnos, de la escuela”, etc.), que hacen a la calidad de vida de los educadores.

Se entiende al “malestar docente” como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones tipológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, “El Malestar Docente” 1994, c. p. Gavilán, 1999). Estos efectos pueden ser directos o de primer orden (incluyen a las malas condiciones de trabajo, salario insuficiente, escasez de recursos materiales, violencia, carga de actividades, entre otras), o indirectos o de segundo orden (que refieren a la influencia del contexto donde se ejerce la docencia, falta de apoyo, modificaciones en el rol, representaciones sociales sobre la docencia, etc.). Esteve encuentra que con la cantidad de tareas que se le exigen al docente, la falta de recursos necesarios para cumplirlas y la consecuente sensación de desborde por querer cumplir con el deber, el maestro se vuelve “un profesional obligado a realizar mal sus tareas” (Gavilán, 1999). Estas marcas se van haciendo carne, son las marcas corporales producto de un proceso laboral de, muchas veces, desgaste y malestar.

Los factores de riesgo psíquico del trabajo docente pueden pensarse desde dimensiones jurídico e históricas (que refieren a las cuestiones legales) y

materiales (condiciones edilicias, las condiciones laborales, la organización de los tiempos y los espacios, la formación continua –o la no formación–, los salarios, la seguridad social, las cuestiones externas que ingresan a la escuela –sociales, ambientales, etc.– y las relaciones personales).

Muchas veces los riesgos se naturalizan y los docentes no pueden ver que las condiciones en las que trabajan aportan al desgaste. Hay otros docentes que si pueden objetivar estas cuestiones pero se quedan en la queja, argumentando que todo lo que no pueden hacer es culpa de esas carencias. Y están los otros docentes, que perciben las situaciones en las que se trabaja, visualizan lo que hacen y lo que no pueden hacer, y trabajan para cambiar lo que pueda ser cambiado (sin dejar de exigir por ello al Estado lo que le corresponde como tal).

La organización del trabajo, los tiempos y los espacios escolares, no son puestos a consideración por la mayoría de los educadores. La disposición de la organización escolar dificulta los sitios de encuentro, de construcción colectiva, de reflexiones sobre las prácticas, de planificación conjunta; volviendo a la tarea docente un trabajo cada vez más solitario. Los tiempos (y también los espacios) no alcanzan para generar trabajo colectivo en la escuela, por lo que muchos docentes se reúnen fuera de horario y lugar escolar para pensar actividades en conjunto. Esto, sumado a las planificaciones áulicas, la corrección de trabajos, el armado de un acto, etc., dificulta la separación entre momentos de trabajo y momentos de descanso, entre ámbito laboral y ámbito familiar. La carga de obligaciones hace que parte del trabajo “se continúe en casa”, produciéndose así una fusión de tiempos y esferas.

El control sobre los resultados del trabajo docente y la demanda de capacitación constante se vuelven presiones que se acrecientan por el peso de lo moral en el ejercicio del rol. Rol sin demandas del todo explícitas en la letra, pero si con un “contrato social implícito” (Martínez, 2006: 4) que aumenta la exigencia cada día. Es así que “entre **desistir y afrontar** el docente juega su malestar en el cotidiano laboral” (Martínez, 2006: 4).

Las condiciones laborales, hechas carne

En este apartado justamente miraremos las condiciones laborales hechas carne, cómo es que son vividas en el cuerpo (y con el cuerpo) de cada docente².

² Aquí no nos detendremos en las condiciones de trabajo de los docentes reemplazantes, pero consideramos oportuno aclarar que en muchos momentos se ve potencializado el malestar y se

Una importante parte de la identidad profesional depende del reconocimiento que la sociedad hace de los docentes y de cómo estos lo perciben. La mayoría de los educadores entrevistados encuentran satisfacciones en el ejercicio de la tarea, notan que su trabajo muchas veces no es valorado pero afirman que no les significa un peso esa “mirada” de la sociedad. Sin embargo, en muchos otros maestros esa falta de reconocimiento social “socava las bases de la identidad profesional y reduce los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia” (Marchesi, 2008: 194 – 195).

Muchas docentes consideran que la docencia es más desgastante para los que la asumen con compromiso, para aquellos que se comprometen con el niño, con su realidad y no únicamente con la enseñanza. En este aspecto ejercer “comprometidamente” en contextos de pobreza, donde las carencias y las situaciones son “más duras”, puede aportar a que el desgaste y el cansancio sea mayor: “si yo me lo podría tomar de otra forma no sería desgastante. Yo veo a otras docentes y digo ‘está buenísimo’ si yo podría venir a la escuela y decir ‘bueno doy esto, trabajo tal página, del libro, hagan preguntitas sobre la página del libro y me voy’. Y si el alumno vino llorando porque tuvo problemas en la casa y no me importa nada de eso, ya está” (Micaela, 32 años)

Otra manera de mirar las condiciones laborales hechas carne, es mediante el ausentismo. A veces sucede que algunos docentes ante las dificultades que presenta la tarea, el desasosiego y la desesperanza, encuentran en el ausentismo una “vía para compensar su sufrimiento laboral” (Dussel, 2011: 17). El ausentismo docente parece ser más frecuente en las escuelas públicas que trabajan con sectores sociales más precarizados, donde gran parte de los alumnos falta seguido a clases. Entonces, “la discontinuidad en el vínculo, la trayectoria errática (...) dificulta mucho el trabajo de enseñanza, porque siempre estamos recomenzando” (Dussel, 2011: 18).

Al respecto Duschatzky, Farrán y Aguirre (2010) plantean que en la historia del sistema educativo las estrategias de retención fueron pensadas para los alumnos, no para los docentes. El abandono de los docentes es un fenómeno reciente. Y al respecto se preguntan “¿Qué fuerza despliegan los docentes licenciosos? ¿Qué información leemos en las ganas de no ir?” (30)

hizo presente en los relatos de los entrevistados: inestabilidad, dificultades para “faltar” antes de determinado período en el cargo, la construcción de la autoridad en el/los grupos, no terminar con lo proyectado, no ver “resultados”, etc.

Desprovistos de las pertinencias del rol que impedían la angustia, faltar ¿es huir ante la falta de certezas, la posibilidad de lo nuevo y el agotamiento? La huida se activa ante el agotamiento de un modo conocido de habitar la institución escolar, cristaliza el reconocer la presencia de un límite y la ausencia de otras posibilidades que permitan la permanencia en la escuela. Huir es signo de agotamiento pero también de preservación, de formas que no encuentran cómo reinventarse pero que pretenden “conservar la organización de un cuerpo sustrayéndolo de un desgaste agobiante” (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010: 31). Los educadores entrevistados compartieron con nosotras vivencias propias o de compañeros, explicando la necesidad del ausentismo: “No te voy a mentir, el cansancio es terrible. Este año me tomé 6 meses sin goce de sueldo porque no veía, necesitaba, tenía ruidos en la cabeza, estaba como en un estrés” (César, 42 años)

Las condiciones que explican las licencias docentes parecerían tener cierta vinculación con las características del contexto: “repercute en la salud pero porque es una escuela donde todas si ponemos el cuerpo ¿no?, pero, yo con los años aprendí a poner un límite. Y como estamos todos en una lucha y en una cuestión. Por ejemplo, tengo un compañero que, entre sus rollos personales mas ponerse al hombro a la escuela, termina de licencia todas las semanas, uno o dos días se pide y vuelve porque él está ahí pero no puede, no le da el cuerpo. Y otros compañeros también están demasiado, poniendo demasiado el cuerpo creo yo.” (Carla, 35 años)

Faltar para seguir estando: están pero no pueden estarlo todos los días, licencia “uno o dos días” para poder volver y seguir poniendo el cuerpo. Aprender a poner el límite, “lo fui aprendiendo en otras escuelas. Yo soy de poner la cabeza. Y me ha pasado de momentos decir ‘no, tengo que parar’, tuve que ir al médico y el médico me dijo ‘o paras, o paras’, y fui buscando la forma, qué se yo (...) Al principio si, viste eso de que no tenés que faltar y que se yo; pero no, eso ya hace años que lo aprendí que no tiene nada que ver, que no beneficia a nadie trabajando así.” (Carla, 35 años)

En el “faltar o no faltar” se pone en juego algo del prejuicio social, que puede influenciar en el elegir ir a trabajar enfermo. Aparte de los factores mencionados anteriormente, algunos docentes entrevistados marcaron como explicación al pedido de licencia el lugar que ocupa la mujer (madre y/o esposa) en el hogar, y otros la cuestión de la formación profesional.

Por su parte la cuestión de los vínculos parece primordial en la manera de poner el cuerpo como docente. Entre los educadores entrevistados pudimos observar que los que manifiestan mayor desgaste y cansancio, depositan gran parte de la culpa en las relaciones interpersonales, en sentirse solos, no trabajar en conjunto, etc. En cambio, los educadores que manifestaron trabajar cómodos y disfrutar de la tarea, rescataron como principal sostén las buenas relaciones entre compañeros (el trabajo en grupo, las consultas, las planificaciones colectivas, el apoyo y el sostén). Podemos ver en el discurso de los maestros cómo las dificultades y los desafíos que genera el trabajar en escuelas en contexto de pobreza se vuelven más desgastantes en escuelas donde no se trabaja en equipo o no hay buenas relaciones personales: “Hay escuelas donde es desgastante. Yo creo que, ¿sabes que es lo que más desgasta en las escuelas? Por ahí las relaciones con los compañeros (...) Yo creo que esas cuestiones son las que desgastan, no el trabajo en sí. Las relaciones humanas por ahí, y con los adultos no con los chicos” (Soledad, 34 años)

En cambio, aquellos que no encuentran apoyo en sus colegas sienten más pesada la tarea. Algunos destacan el sostén que encuentran en sus compañeros de trabajo pero revelan la falta de apoyo por parte de los directores: “(...) lo único que a mí no me favorece en esta escuela nueva en la que yo estoy es el equipo directivo. No es que no haya buena relación, no hay apoyo, no hay un respaldo ¿entendés?” (Eugenia, 29 años)

Aparece así el apoyo, el respaldo, el trabajo codo a codo, y la construcción colectiva, como alternativas para desarrollar la tarea cada día.

A partir de algunas reflexiones y relatos de maestros intentamos pensar el trabajo docente. Focalizando en la identidad docente, la vocación y/o profesión y el desgaste que involucra la tarea, nos preguntamos ¿qué implica poner el cuerpo cada día como educador?

Un cuerpo que se construye (y que es construido), un cuerpo atravesado por dimensiones éticas, políticas y epistémicas y que involucran “relaciones consigo mismo y con los demás, con la justicia y el bien común, con los saberes” (Southwell, 2013). El cuerpo del docente es individual y colectivo, y por tanto sus vivencias (y cómo resuenan en su cuerpo) son personales, pero cobran un sentido público. Ningún docente es sin su cuerpo, por lo tanto es una obligación ética y política cuidar y considerar cada cuerpo docente al momento de pensar intervenciones ligadas al oficio.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Antelo, E. Y Alliaud, A. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Bordol, E. (2006). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Ed. Del Estante.
- Dubet, F. (2006). Una mutación bajo control: los docentes. En *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Duschatzky, S., Farrán, G., Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2011). Tiempo de reorganizar posiciones. *Revista Canto Maestro* n° 18, CTERA – CTA, Argentina.
- Gavilan, M. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19 Formación Docente. Recuperado de www.rieoei.org/oeivirt/rie19a05.htm
- Marchesi, A. (2008). Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudio del trabajo docente. Buenos Aires, Argentina, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” - de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (IIPMV - CTERA). Recuperado de <http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm>
- Martínez, D. y equipo de investigación del AREA de SALUD en la ESCUELA (2006). Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente. Buenos Aires, Argentina, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República

Argentina (IIPMV - CTERA). Recuperado de www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/factores_de_riesgo_psiquico.PDF

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Southwell, M. (2013). Salud, cuidado y compromiso docente. *El Monitor*, número 31. Recuperado de www.elmonitor.educ.ar/secciones/dossier/poner-el-cuerpo

Tenti Fanfani, E. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (Pp. 39 – 49). Madrid: OEI / Fundación Santillana. Recuperado de www.region11.edu.ar/.../construccion-social-trabajo-docente.doc

Momentos de transición escolar: ritos de paso y exigencias a docentes

Sonia Alzamora¹

Introducción

El presente escrito se organiza en tres momentos; el Inicio con una fundamentación de la temática de la investigación en curso sobre las transiciones entre niveles escolares; su estudio posibilita conocer una dimensión de las prácticas y de las fuerzas que limitan el acceso social al conocimiento distribuido en el sistema educativo. En el acápite denominado Avances se recurre a datos de entrevistas realizadas a agentes vinculados al Ministerio de Cultura y Educación y a directivos de escuelas para conocer el estado del escenario pampeano, los mismos están organizados en dos categorías. El tercer momento, Línea de hipótesis, presenta una síntesis del análisis interpretativo en carácter de tendencias en el campo pedagógico (nos referimos a las instituciones escolares con sus diferentes agentes).

Inicio

En los momentos de entrada de los alumnos en una nueva cultura escolar por el cambio de nivel educativo viven modificaciones de distinto orden: curriculares, organizacionales, de ubicación espacio-temporales. Ante esto nos

¹ Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. soniagalzamora@gmail.com

preguntamos ¿cómo intervienen los pasajes entre niveles en el desarrollo de las trayectorias de los alumnos, atendiendo a las condiciones del sistema educativo? Esta pregunta nos retrotrae a la investigación realizada por el equipo de Claudia Braslavsky en 1985 donde se analizó el ingreso al Secundario como momento de abandono de la escolaridad y de profundización de los circuitos diferenciados. En el retorno a la democracia el sistema educativo se presentaba segmentado y desarticulado, produciendo circuitos escolares diferenciados según condiciones socio-económicas de los alumnos (Braslavsky, 1985). En la última década las investigaciones describen un sistema fragmentado, donde los fragmentos se constituyen en agregados institucionales con referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2010) y con propuestas formativas diferentes según la población escolar así como también las posibilidades de apropiación del conocimiento.

La fragmentación del sistema educativo se hace presente en los cambios entre escuelas, entre ciclos y en los pasajes de nivel escolar. En este tiempo actual de rupturas de las mínimas homogeneidades de tiempos atrás, se estaría requiriendo a los sujetos escolarizados mayor despliegue en el proceso de adaptación y reacomodamiento, no solo a la nueva cultura de ser alumno (Perrenoud, 2006) del siguiente nivel sino a las novedades de esa mínima unidad fragmentada que comienza a transitar. Se transforma, ese momento, en un rito de pasaje con consecuencias no siempre positivas, tal como analizan en distintas investigaciones (en el ámbito iberoamericano Gimeno Sacristán en 1996; San Fabián, 2003; Antunez, 2005; Azzarboni, 2006; Abello Correa, 2008; Abrantes Silva, 2008; Ruiz Guevara, Castro Pérez y León Sáenz, 2010).

En el contexto del sistema educativo generado por la universalización desde Nivel Inicial hasta la finalización del Nivel Medio, a un grupo de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, nos preocupó conocer qué acontece en esos momentos de pasaje en los cuales los estudiantes modifican sus rutinas con el tiempo, con el espacio, con el conocimiento, con los pares y docentes. Extendimos nuestra revisión a la totalidad de los niveles para contar con una panorámica de la estructura del sistema educativo pampeano en cuanto a estructuras curriculares, modelos organizativos, regímenes laborales, trayectorias formativas de los docentes. Respecto a los estudiantes, de diferentes edades, nos focalizamos en las relaciones con los adultos, con las instituciones educativas y con el conocimiento escolar.

Nos propusimos el análisis tanto de los aspectos estructurales formales como procesuales prácticos del currículum (De Alba, 1993). Por otra parte, nos interesa acceder al conocimiento práctico de los docentes (Bourdieu, 1997) donde ponen en juego sus representaciones, construidas desde sus trayectorias personales y formativas, acerca de los conocimientos a ser apropiados por los educandos. En el plano organizacional y laboral se toman en cuenta las dimensiones de tiempo de trabajo áulico, los modos de relación del trabajo docente con directivos y comunidad en cuanto estructuras objetivadas y desde las interpretaciones de estos marcos regulatorios por parte de los agentes escolares.

Los efectos de la organización escolar y de los supuestos pedagógico-didácticos estructurantes de cada nivel deben considerarse en los estudiantes que lo cursaron y realizan el pasaje al siguiente. De allí la importancia de acceder a sus perspectivas para confrontarlas con las construidas por los agentes escolares.

Es una investigación de carácter cualitativo, que comenzamos a fines de 2014. En un primer conocimiento de los escenarios existentes en cada nivel educativo hicimos tareas de relevamiento de documentación normativa nacional, provincial e institucional que regulan las transiciones escolares y nos ocupamos de realizar una identificación de las problemáticas. Para contar con un primer conocimiento informado consideramos referentes válidos a las autoridades a cargo de Coordinaciones educativas –situados en una posición de intermediación entre Ministerio de Cultura y Educación y escuelas– y de directivos de escuelas de distintos niveles; en el caso de lo normativo ampliamos la búsqueda en leyes de educación del ámbito nacional y provincial, en resoluciones del Consejo Federal de Educación y del ámbito local. Este año incluimos la perspectiva docente conjuntamente con observaciones de clases y recreos realizadas a inicios del ciclo lectivo.

En esta ponencia se analizarán los discursos de este nivel intermedio de Coordinación educativa en la provincia de La Pampa (5 coordinadores y el delegado regional del Ministerio de Cultura y Educación) y de los directivos de salas/escuelas de distintos niveles (5 de Nivel Inicial [JIN]², 9 de Primaria, 8 de Secundaria). El *corpus* empírico está constituido por entrevistas realizadas a fines de 2014 en distintos lugares de la provincia (Norte, Centro, Oeste, Sur, Este).

² En Nivel Inicial se agrupan varias salas en un Jardín de Infantes Nucleado [JIN] a cargo de una directora, videdirectora y cuentan con personal administrativo, cada sala está a cargo de una docente.

Las categorías de análisis centrales son dos: una remite a la identificación realizada por estos agentes de la normativa sobre las transiciones escolares y de este modo, acceder a las regulaciones por parte del Estado y al reconocimiento de dicha acción estatal sobre este aspecto de la vida escolar y en segundo término, a la evaluación de las condiciones institucionales anteriores y actuales que actúan en las decisiones de acompañamiento de los alumnos en el pasaje de nivel.

La descripción del movimiento entre los aspectos de las transiciones efectivamente regulados, la percepción de dichas regulaciones por los diferentes agentes y las posibilidades de actuación que éstos avizoran en su ámbito de desempeño, permitirá delinear hipótesis sobre la lógica práctica de los agentes en interrelación con las estructuras objetivas existentes en este aspecto del ámbito educativo, que indudablemente mostrará efectos en las prácticas de inclusión/exclusión (Popkewitz, 2000).

Avances

A continuación se presentarán los análisis de las dos categorías definidas previamente, en un primer momento se aborda brevemente el plano normativa vigente desde la sanción de la actual Ley de Educación nacional y provincial y el reconocimiento realizado por los agentes, tanto de nivel intermedio como institucional. En segunda instancia el foco es colocado en las prácticas que se vienen realizando así como las intervenciones propuestas desde el plano ministerial; lo cual es puesto en relación con los condicionantes presentes en el campo pedagógico. El interjuego de condiciones objetivas con las percepciones de los sujetos es la constante en el análisis realizado porque permite analizar los conflictos que están en la base de las diferentes prácticas (Bourdieu y Wacquant, 2005).

a- Regulaciones y reconocimientos

En estos últimos años desde la política educacional se propone facilitar el pasaje entre niveles a través de la implementación de medidas, pedagógicas e institucionales, que avancen en una relación articulada; tal como se menciona en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) que define la necesidad de creación de espacios de articulación entre instituciones y distintos niveles (Art. 137 en inciso f). Asimismo ha tenido tratamiento en las resoluciones del Con-

sejo Federal de Educación [CFE] n° 174/12 y en la 188/12, Plan Nacional de *Educación Obligatoria y Formación Docente* 2012-2016, donde estipula que al año 2016 todas las jurisdicciones deben desarrollar acciones de articulación entre los niveles Inicial y Primario y a 2014 deben realizar propuestas efectivas de articulación con el Nivel Inicial, el Secundario y con las modalidades (Art.28).

Para acompañar la implementación de la universalización del Nivel Medio, establecida en la provincia de La Pampa por la Ley de Educación n° 2511 (2009), desde el Ministerio de Cultura y Educación provincial se promueven estrategias para contribuir a la articulación entre la educación primaria con secundaria, tales como la introducción de nuevos cargos (de coordinador y tutor de curso) y de espacios curriculares de acompañamiento (resolución ministerial n° 1451/11).

Por el tratamiento realizado en las definiciones legales y normativas observamos un reconocimiento de la problemática de las desconexiones, fracturas y cierres entre los componentes constitutivos del sistema educativo a comienzos del nuevo siglo así como de sus efectos, en tanto instancias que pueden actuar como obstaculizadoras de la continuidad de las trayectorias de los estudiantes.

En el plano de los agentes que dependen directamente de las Direcciones de Nivel del Ministerio, nos referimos a quienes ocupan funciones de Coordinación y en la Delegación regional del Ministerio, no hay conocimiento sobre la existencia de normativa que atienda al proceso de cambios entre los niveles educativos; solo una Coordinadora de Nivel Primario menciona la resolución del CFE n° 174/12 que plantea la importancia de la articulación, a la cual critica porque no contiene orientaciones ni precisiones operativas.

En el campo pedagógico las directoras consultadas de JIN así como de escuelas primarias y secundarias tampoco identifican normativa específica que regule las transiciones de los alumnos, solo una directora de JIN menciona de manera inespecífica “el documento sobre trayectorias” (suponemos que refiere al Documento de trabajo *Trayectorias escolares: debates y perspectivas*, del Ministerio de Educación nacional, 2009).

Hay otro plano discursivo con funciones de prescripción regulativa, que no es escrito ni sido aprobado formalmente, reconocido por los directivos de todos los niveles que son las comunicaciones enviadas desde el Ministerio, vía Coordinaciones. En ellas encontramos que en el año 2014 ha circulado

información sobre las articulaciones. En entrevistas a Coordinadores de los tres niveles sostienen que si bien siempre se realizaron acciones en el plano institucional, por primera vez se han construido acuerdos internos para articular con Primaria; son intereses actuales y fueron promovidos desde el Ministerio para su tratamiento en una jornada institucional en las escuelas. Para las escuelas secundarias se propone la inclusión dentro de los Planes de Mejora Institucional³.

Este discurso se corresponde con lo explicitado desde las direcciones de JIN que recibieron recomendaciones sobre la articulación; en algunos casos se realizaron reuniones con los Coordinadores de niveles y directivos de escuelas primarias donde se plantearon lineamientos sobre este tema. El mismo discurso es referenciado por cuatro directoras de escuelas primarias y tres de secundaria, quienes recibieron desde su Dirección de Nivel respectiva este tema como línea de trabajo para la última jornada institucional con los docentes, realizada en Octubre pasado.

b- Entre las acciones, los responsables y las condiciones posibles

La estrategia detallada por los entrevistados para relacionarse las escuelas en el acompañamiento de los alumnos, independientemente del cargo y nivel educativo, consiste en realizar visitas durante una jornada o bien, varios días en distintos horarios y una escuela lo extiende durante toda la semana para realizar distintas actividades. Esto se completa con el envío de documentación al comenzar el año (legajos, documento de trayectorias complejas, informes pedagógicos de alumnos integrados) así como remitir o intercambiar comentarios sobre lo enseñado, esto en menor medida porque requiere reuniones de docentes en tiempo extraescolar.

La descripción de las actividades es coincidente en los discursos de los directivos de los tres niveles y los Coordinadores. No obstante esto, hay quienes realizan otras acciones, como la directora de un JIN que propuso en las salas de Jardín a su cargo, además de lo ya mencionado en el párrafo previo, la lectura conjunta de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios [NAP] del otro nivel; directoras de escuelas primarias se han ocupado de generar

³ Plan cuyo objetivo es contribuir a la institucionalización y fortalecimiento del Nivel Medio; para ello, se otorga la posibilidad de contar con importante financiamiento a las instituciones escolares. Aprobado por Resolución CFE 86/09.

espacios y tiempos compartidos de clase entre alumnos de 6to y de 1º año; otras propuestas promueven reuniones entre directores y entre docentes de ambos niveles así como también encuentros con los padres para informarles de distintos aspectos de la vida escolar a la cual ingresarán sus hijos.

Cuando estas actividades ya instaladas en las rutinas de cada nivel desde hace varios años, y hasta décadas puede decirse, son evaluadas por los agentes hay un común acuerdo que las visitas de los alumnos en tanto recurso central son insatisfactorias. Así es mencionado por una Coordinadora de Nivel Inicial porque sostiene que hace falta “*una vuelta pedagógica*” que aún no se encuentra.

En el Nivel Inicial las directoras sostienen que si bien históricamente se han realizado acciones de articulación con el 1er. grado son de corte recreativo, de socialización; la evaluación es negativa y sostienen expresiones como que “*no está allanada*”, “*se complica*”, “*es una preocupación*”, “*no alcanza con una o dos reuniones de docentes*”. Las experiencias realizadas son aisladas, de escaso tiempo a excepción de una que se hizo durante todo un año escolar pero este dependió de las características de las docentes de sala y de primer grado.

En el Nivel Primario coinciden los directores en la importancia de la articulación entre los primeros niveles pero deben convertirse en planificaciones institucionales y no mantenerse en el plano de unas actividades de fin de año.

La dificultad para relacionar las escuelas primarias con secundarias, para dos directoras de Nivel Medio, se debe a la posibilidad de los alumnos de definir el colegio a diferencia de la opción anterior de escuelas vinculantes que permitía realizar acciones con las escuelas derivadoras (en la estructura del pase al Tercer Ciclo de EGB y al Nivel Polimodal). Esta situación genera discursos diferenciados entre Coordinadores de Primaria y Secundaria, quienes sostienen que la propuesta anterior permitía conocer aquello que se estaba enseñando y los logros de los alumnos por parte de la escuela que los recibía y por ende, trabajar en conjunto, y la posición del Delegado ministerial, quien insiste que ahora pueden optar y que antes no había garantía de articulación.

La lectura es que la articulación es colocada como una figura más de coordinación interesuelas para cumplir con la prescripción formal, sí es posible observar una función socializadora en la nueva cultura institucional pero desde la evaluación de los agentes se encuentra ausente o es escasamen-

te trabajado el componente pedagógico.

Atendiendo a la necesidad de revisar estas prácticas, desde las Coordinaciones de Nivel Inicial y Primaria a fin del año pasado establecieron nuevos acuerdos de articulación sobre saberes a fortalecer y continuidad del cuaderno ABC; selección de saberes ya vistos para darle continuidad en primer grado. También se pretende respetar la organización de los bancos en el aula como en el jardín. En el caso de estos dos niveles es posible establecer acuerdos entre salas y escuelas por el pase de la casi totalidad de la matrícula.

En el caso del Nivel Secundario, un Coordinador menciona un acuerdo con las Coordinadoras de Primaria para acompañar a los alumnos en la elección de la modalidad de escuela, si bien evalúa que es más factible en centros menos poblados porque la oferta de escuelas es acotada por una parte y por otra, porque pueden reunirse los docentes para compartir los logros y las expectativas. Esto es dificultoso en las ciudades por la cantidad de escuelas, de docentes y la escasez de tiempo de éstos.

Las iniciativas son contestadas por directivos que no pierden de vista los condicionantes existentes tales como la situación laboral docente inestable que lleva a rotaciones permanentes en los cargos así como jubilaciones que impiden continuar con lo proyectado de un año al siguiente. En el caso de Nivel Inicial las directoras mencionan su dependencia de la voluntad de las directoras de las escuelas primarias, que a la vez están sujetas a requerimientos propios del nivel, en especial la alfabetización que insume la mayor parte el tiempo. Es común el reclamo por la ausencia de mecanismos para compartir información entre docentes y por depender de la voluntad de los agentes escolares.

Las relaciones entre las escuelas de diferentes niveles en el proceso de acompañamiento de alumnos es presentado por los agentes con un marcado carácter experiencial y como iniciativa y actuación de las instituciones. Esto se corrobora con los dichos de una Coordinadora de Nivel Primario que hace corresponder la articulación a *“la importancia que cada escuela le otorgue”*, responsabilizando a los agentes escolares de las acciones y estrategias desplegadas. La excepción a esto son las acciones que realizan dentro del plan nacional CAI⁴ en particular y sus líneas de maestros comunitarios (trabajo con familias) y maestros puentes (para el pase de niveles), con el cual cuentan

⁴ Plan nacional Centros de Apoyo Infantil [CAI].

ciertas escuelas de Nivel Primario. La situación que se plantea es que no hay un reconocimiento generalizado en los agentes consultados sobre la función de articulación que pueden cumplir desde esos cargos, solo dos directoras y una Coordinadora de ese Nivel.

En el caso del Nivel Medio, por la novedad de su universalización, cuenta en la estructura curricular con espacios de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes para el primer año y con continuidad en 2do y 3ro año; con cargas horarias, perfiles docentes y apoyatura para la formación de los docentes, al menos en los dos primeros años de implementación del Nivel. Estos no son visibilizados como instancias de articulación por parte de los entrevistados del Nivel. Se conoce por otros testimonios que debido a la constante rotación de docentes, la formación recibida para esos espacios curriculares por quienes los ocupaban en el momento de realización no continuaron en los años siguientes en dichos cargos. Un indicio más de la ausencia de criterios de priorización de dichos espacios a través de una política de cargos con mayor estabilidad y con cierto perfil docente.

La ausencia de un proyecto de articulación que sea trabajado desde los equipos técnicos de la provincia con las escuelas es una crítica realizada desde la Delegación ministerial regional, donde sostienen que el único modo de seguimiento de los alumnos es a través del sistema informático, SAGE, con las dificultades que presenta para identificar a cada sujeto, motivo por el cual no se permite el análisis de trayectoria a excepción que se realice un rastreo personal. Desde el Ministerio no ha habido hasta 2014 acciones sistemáticas de articulación, a excepción de ciertos proyectos que no se han sistematizado, como el de maestro articulador realizado años atrás por una integrante de un equipo técnico en una ciudad.

Hay nuevas propuestas sobre articulación en elaboración a fines de 2014. Las entrevistas realizadas dan indicios que se está instalando en el discurso de los directores de escuelas la importancia de este tema y por esto, le darían el estatuto de acción planificada dentro del proyecto institucional. En las acciones proyectadas por cuatro directores de Nivel Medio se sostiene la importancia del trabajo conjunto de docentes de la misma escuela para construir propuestas compartidas y por otra parte, con el otro nivel para conocer modos de trabajo, contenidos, legajos.

Hay divergencias importantes entre los directivos del mismo nivel edu-

cativo sobre los objetivos a considerar en dicha articulación; tal el caso del juego en el Nivel Inicial que para unas es contenido y para otras es estrategia de enseñanza así como también muestran diferencias en la alfabetización, en la multitarea, la organización espacio-temporal. Esto mismo se observa en el Nivel Primario, con la diferencia que en ciertas escuelas que cuentan con el cargo de maestro puente (Programa CAI) descarga de estas tareas a los docentes de aula. Estas diferencias son indicios de la ausencia de criterios acordados intra e interniveles para relacionar las propuestas formativas de dos niveles.

Línea de hipótesis

El proceso de transición de los alumnos entre los niveles, inicial, primario y secundario, para la mayor parte de los agentes es descrito como el cumplimiento de acciones rituales realizado desde hace años sin demasiada modificación. Es más bien una obligación asumida por las instituciones escolares y en particular, por los agentes docentes y directivos; esto lo instala en el plano de las experiencias que puede o no sostenerse según la voluntad de los agentes y la permanencia en el cargo. Las dificultades para acordar criterios de articulación con la cual se encuentran en este momento es un ejemplo de la ausencia de definiciones conjuntas como sistema educativo, mostrando a cada Nivel en un comportamiento territorial con límites precisos hacia afuera y sin definiciones acordadas en su interior.

Los directivos y docentes de los niveles educativos se guardan recelos entre sí por los compromisos de formación que asumen o deberían asumir con cada cohorte de estudiantes y se cierran sobre sus propios objetivos sin considerar procesos de enseñanza y aprendizaje realizados previamente. Hay una orientación hacia el propio nivel y la institución creando un entorno moral de ausencia de solidaridad (Ball y Youdell, 2007), a modo de estrategia de sobrevivencia ante las condiciones de autointensificación laboral, pluriempleo, con cargos cubiertos por personal que no necesariamente cuenta con titulación y con contratos temporales (planes CAI por ejemplo); escuelas profundamente diferenciadas según condiciones de los estudiantes, tipos de gestión pública y privada, localización geográfica (tamaño de las urbes/ámbitos semirurales) e inmersos en relaciones que producen en los docentes agotamiento, frustración y deseo de abandono del trabajo (Alzamora, 2013).

La escasa revisión de las estrategias instaladas en estos momentos de pasaje dentro del sistema educativo sigue manteniendo una situación cuyos efectos, ya conocidos, son el predominio de una acumulación de condiciones de discontinuidades en planos curriculares, pedagógicos, institucionales; lo cual exige un trabajo de acomodación a los estudiantes que requiere contar con un capital cultural para resituarse y así, continuar su trayectoria escolar.

Podemos señalar el contraste entre lo que acontece con lo estipulado en las leyes de educación y en normativas del CFE que dejan sentadas las responsabilidades de las jurisdicciones en el desarrollo, seguimiento y supervisión de estrategias de articulación; como el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y formación Docente 2012- 2016* que, en distintas matrices que conforman el modelo educativo, establece un cronograma para el cumplimiento de acciones de articulación entre niveles y ciclos justamente para garantizar la inclusión y permanencia de los alumnos.

En el ámbito de actuación de los agentes escolares asistimos a una devaluación del discurso normativo ante el mantenimiento de las condiciones institucionales y laborales previas a la reforma en curso. Se requiere desde el ámbito ministerial la construcción de nuevas estrategias de articulación como parte de la responsabilidad y compromiso docente sin modificación de condiciones estructurales del funcionamiento del sistema educativo. Ahora bien, podemos preguntarnos si es un problema de la implementación jurisdiccional y para esto se pueden buscar respuestas sobre las condiciones económicas de las economías regionales y de la constitución de los cuerpos de agentes ministeriales a cargo de estas tareas. Avanzamos en las hipótesis aún más y nos ubicamos en los modos de funcionamiento del Estado que coloca la responsabilización en el plano de las instituciones escolares y por ende, de los agentes escolares, y ante esto consideramos que es una medida más de la reconfiguración de la acción estatal. Siendo así, puede pensarse la presencia de un orden impuesto que apuesta su metacapital –propio de las agencias estatales que dan legitimidad a las acciones por su entidad política general– en jugadas que, discursivamente, sostienen una figura de Estado presente a través de la fijación de objetivos y de la supervisión para conducir la política y ofrecer programas y servicios. “Se trata de procesos de nueva reglamentación. No representan el abandono por parte del Estado de sus controles sobre los servicios públicos, sino el establecimiento de una nueva forma de

control, lo que algunos denominan el –descontrol controlado–” (Ball y Youdell, 2007: 38). Las consecuencias son visibilizados en los modos de relación y en las funciones de los docentes, en lo que refiere a la articulación, donde queda librada la actuación a la voluntad y al compromiso del agente escolar ante la ausencia de estrategias estructurantes que posibiliten otra actuación; reproduciendo el paradigma vocacional que disciplinó los cuerpos docentes desde el inicio del sistema educativo nacional y se sostiene en el contexto socio-político del siglo XXI.

Bibliografía

- Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado de Bogotá: una experiencia de construcción de sentido* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Manizales, Colombia.
- Abrantes Silva, P. (2008). Individualización y exclusión. La transición en la secundaria en el centro de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2,5-21.
- Alzamora, S. (2013). *Configuración del campo de la formación docente permanente en el Nivel Medio en la Argentina. Estudio del caso de la provincia de La Pampa* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, España. Disponible en base Roderic.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- Azzerboni, D. (Comp.) (2006). *Articulación entre niveles: de la educación infantil a la escuela primaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ball, S. y Youdel, D. (2007). Privatización encubierta de la educación pública. Informe Preliminar Internacional de la Educación. *V Congreso Mundial*. Recuperado de http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Buenos

- Aires: Editorial Gel-FLACSO.
- De Alba, A. (1993). *Curriculum. Crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gimerno Sacristán, José (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Revista Perfiles Educativos*, 22(89), 5-33.
- Ruiz Guevara, L., Castro Perez, M., León Saézn, A.T. (2010). Transición a la secundaria: Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 52/3.
- San Fabián, J.L. (2003). Coordinación entre primaria y secundaria ¡Ojo al escalón! Recuperado de http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf
- Tiramonti, G. (2010). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura

Agustina Peláez¹ y Gabriela Hoz²

Introducción

En los años 2011 y 2012 desarrollamos una experiencia de formación de docentes en el marco de un proyecto de investigación y de extensión³, en las localidades de Tandil y Chascomús respectivamente. El trabajo de formación tuvo como principal propósito avanzar en el análisis y resolución de problemas específicos de la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas rurales, cuyos docentes son, generalmente, formados en y para escuelas urbanas.

Al momento de iniciar el trabajo, encontramos que, escuelas y docentes heredaban y comparten la misma historia de otras escuelas rurales de la Provincia de Buenos Aires⁴. Los niños son mayormente hijos de peones y empleados rurales.

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. agustina_pelaez@hotmail.com

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gabrielahoz@gmail.com

³ Proyecto de Investigación del Programa de Incentivos 2011-2014: “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias” (Acreditado, Código H587). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Proyecto de Extensión Universitaria “Lectura y escritura en la educación rural”.

⁴El relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación (2007) registra para la Provincia de Buenos Aires 4316 escuelas, de las cuales 1719 son rurales (40%) y, de ellas, al menos 900 son unidocentes. Durante los años 2009 y 2010, algunos miembros del equipo de investigación desarrollaron acciones de capacitación y formación docente en el marco del programa PROMER

Unos pocos, hijos de pequeños propietarios. La asistencia a clase es muy irregular. Diversas causas generan que los niños no asistan a clases: la lluvia, problemas de transporte u otras ocupaciones rurales como yerra, cosechas, remates, etc⁵. Con respecto a la enseñanza la modalidad de trabajo predominante en las aulas rurales consiste en agrupar a los niños de acuerdo al año escolar y desarrollar tareas que difieren en función de la misma división. A lo sumo se comparte el “tema” pero se presentan distintas problemáticas y distintos contenidos⁶. Los docentes tienen una gran preocupación por brindar oportunidades de experiencias culturales diversas y ofrecer informaciones que “abran al mundo” a estos niños que normalmente no asisten a otro lugar que no sea la escuela. Consideran que perder días de clases es muy significativo por lo que usan todos los medios posibles, incluido el celular, para “dar tareas” cuando las lluvias o los paros se prolongan. Asimismo, cuidan especialmente las relaciones socioafectivas entre los niños y con ellos.

Los maestros con los que trabajamos en Tandil y Chascomús se enmarcaban en contextos similares a los mencionados.

Con respecto a la organización de las propuestas de formación que ofrecimos en las dos ciudades guardaban ciertas características semejantes: cuatro encuentros presenciales acompañados del desarrollo en aula de una secuencia didáctica a lo largo del proceso formativo. Sin embargo, el diseño de las propuestas de formación se modificó de Tandil a Chascomús, es decir, entre el primer año y el siguiente. Analizaremos brevemente los dispositivos didácticos⁷ sobre los que fundaron ambas experiencias para

en el cual participaron escuelas unidocentes, bidocentes y escuelas de concentración. A su vez, el equipo de Extensión posee antecedentes de formación en educación rural, entre otros: Proyecto: “Leer y escribir en multigrado” (2010), desarrollado por convenio entre FAHCE-UNLP y la Fundación Right to Play- Canadá, en los departamentos de Chavin y Llata, Perú; Capacitación para escuelas rurales de la Provincia de Buenos Aires. PROMER (2010); Proyecto de Mejoramiento de Educación Básica de Piura: Diplomatura en Educación Rural (2007, 2008), desarrollado por convenio entre la Fundación Canadian International Development Agency y la FAHCE-UNLP.

⁵ Algunos aspectos mencionados en este trabajo pueden encontrarse en “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales” (Castedo et al., 2015).

⁶ Datos similares se encontraron en Terigi (2008).

⁷ La noción de dispositivo es tomada de (Baquero & Terigi, 1996) a partir de la cual un dispositivo escolar “propone una cierta economía: una cierta organización de espacio, tiempos, recursos y roles, que sienta condiciones para el aprendizaje: estas condiciones son peculiares del contexto escolar, y es plausible que bajo condiciones específicas, el aprendizaje se verá sometido a constricciones también específicas”.

enunciar algunos de los resultados de estos procesos formativos.

Dos dispositivos de formación Secuencia exhaustiva para “desarmar”

En el año 2011, cada taller se estructuraba a partir del análisis de una secuencia didáctica⁸ de Prácticas del Lenguaje en contexto de estudio sobre la temática “Seres Vivos”. Propusimos y acompañamos el desarrollo de una secuencia diseñada por el equipo de investigación que llevarían adelante los maestros en las escuelas con multigrado.

La secuencia ya advertía una preocupación de las escuelas rurales recogida de otros trabajos de investigación acerca de la conformación de sus aulas. Las aulas de las escuelas *multigrado* se conforman de muy *diversas* maneras: a veces reúnen a chicos de todos los años (escuelas unitarias); otras veces, a todos los de un ciclo o a los de dos años contiguos; las agrupaciones no son fijas ya que de un ciclo lectivo a otro la variación en la matrícula puede obligar a hacer cambios; pueden faltar años o ciclos porque no haya alumnos cursantes; la cantidad de niños de cada año no siempre es equilibrada (puede ocurrir que algunos años concentren a la mayoría, mientras que otros tengan muy pocos alumnos); los hermanos comparten aula; y en algunas zonas, por las condiciones de acceso, el ausentismo es más elevado que en las urbanas y la continuidad de la enseñanza puede estar en mayor riesgo.

Esta preocupación por la conformación de las aulas rurales derivó en el diseño de una organización secuenciada de contenidos de Ciencias Naturales junto al desarrollo de prácticas de lectura, escritura y oralidad, que –a su vez– contenía las intervenciones docentes según diversos agrupamientos dentro del aula atendiendo a las diversas conformaciones de grupos – y sus desafíos– en estas escuelas. En los talleres de formación docente se analizó esta secuencia de Prácticas del Lenguaje en contexto de estudio sobre Seres Vivos que se llevó al aula de cada uno de los participantes. Se trataba de una secuencia clásica y muy conocida por los docentes de la Provincia de Buenos Aires desde 2007: La di-

⁸ Adoptamos la definición de Nemirovsky (1999) sobre secuencia didáctica como “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar ni rigidizar ni soslayar el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo. Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo” (página 3).

versidad en los animales (Castedo, M.; Paione, A.; Hoz, G.; Laxalt, I.; Seibert, G.; Wallace, Y. y otros, 2010). Sobre ella se realizó una propuesta esquemática que contemplaba criterios propios del contexto rural unitario.

Esta propuesta pretendía comunicar las distintas decisiones didácticas tomadas por el equipo de investigación referidas a la problemática de las escuelas rurales: encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes años a un grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea (Terigi, 2008). Por ello, la secuencia preveía la diferenciación de contenidos para cada grupo de alumnos (menores, intermedios y mayores), sus diversos modos de abordaje, los distintos tiempos que la tarea les llevaría y especificaba dónde estaría la atención principal del docente. Esto se exponía en el cuadro que se analizaba en los talleres junto a los docentes. A su vez, se estudiaban las diversas alternativas propuestas a los distintos grupos diseñadas en función de los contenidos específicos que debían abordar.

Sobre la base de esta secuencia, se proponía a los maestros “desarmarla” pensando en sus aulas, para describir y analizar las variables didácticas que entraban en juego en cada clase: los *modos de agrupamientos* (situaciones colectivas, donde todos los niños comparten la misma tarea; situaciones donde distintos equipos realizan actividades diferentes, a veces de manera complementaria y otras, en paralelo; situaciones individuales; equipos de niños de años contiguos; equipos de niños de niveles muy distantes de dominio sobre la lengua escrita), *consignas, tareas y roles* para dichos grupos (todos leen y toman nota o algunos leen por sí mismos mientras que otros escriben en grupo, unos dictan y otros escriben al dictado, todos le dictan a la maestra o solo un grupo mientras los demás completan una tabla) y *la intervención docente*.

Bajo estas consideraciones se diseñaron los talleres de formación docentes en torno al análisis de la secuencia ya mencionada. En los distintos talleres se abordaban algunos momentos relevantes de trabajo y se discutían con los maestros para su posterior puesta en aula. De este modo, cada taller hacía “zoom” sobre un momento específico y se dedicaba a reflexionar sobre las variables didácticas que lo estructuraban.

Esquema abierto “a completar”

El espacio de formación sostenido en Chascomús en 2012 también estuvo acotado a cuatro encuentros realizados durante el horario de servicio

(4hs) –a diferencia del de Tandil que se realizaba en horario extraescolar– con todas las maestras de escuelas rurales unitarias del distrito⁹. En ese marco de posibilidad definido por la Supervisión, se tomaron decisiones respecto del proceso formativo.

En primer lugar, se asumió sostener los encuentros a lo largo de un trimestre, cada encuentro se convertiría en un momento de discusión y ajuste de la planificación para la puesta en el aula de lo acordado entre encuentro y encuentro de formación.

En segundo lugar, se abandonó el trabajo con contenidos de Ciencias Naturales y se profundizó la reflexión sobre las características de la ruralidad con un área de saber con mayor tradición que permitiera repensar las prácticas de la lectura y la escritura como lo es el abordaje de la Literatura en el aula. Se trabajó con una secuencia que proponía la lectura y posterior escritura a partir de diversas versiones de “El Pastorcito Mentiroso”.

En tercer lugar, decidimos fortalecer los contenidos de las prácticas del lenguaje desde la misma secuencia adoptada por lo que la estrategia formativa consistió en situaciones de “doble conceptualización” (Lerner et al., 2009). Las situaciones de doble conceptualización son aquellas que se definen por tener un doble propósito, el primero vinculado a que los docentes ejerzan prácticas de lectores y escritores, el segundo relacionado con poder conceptualizar las prácticas ejercidas y las características propias de la situación didáctica de la que fueron parte. Es decir que la propuesta de “doble conceptualización” se complementaba con la discusión de las acciones a desarrollar en el aula sobre la base del esquema de secuencia mencionado arriba. Y luego, desarrollaban en sus aulas, prácticas similares a las ejercidas en los talleres. Mediante este dispositivo partimos de la secuencia para hacer un *zoom* en cada uno de los contenidos. Esto es diferente al esquema inverso de analizar un contenido y luego verlo dentro de la secuencia didáctica. Así como también es distinto a identificar los contenidos de la secuencia didáctica, descontextualizarlos en un grado y recontextualizarlos en la misma secuencia didáctica.

En cuarto lugar, atendiendo a la evaluación del curso propuesto en Tandil decidimos, como equipo, elaborar un esquema de trabajo (donde se definen

⁹ Se logró una convocatoria masiva gracias al trabajo conjunto con inspección distrital. las docentes fueron convocadas por inspección, en horario de servicio. Participaron dos inspectoras, veintidós maestras de escuelas rurales, una bibliotecaria, dos integrantes de EDI y una Profesora de ISFD.

los parámetros fundamentales, las variables de comando, o reglas de juego) de las situaciones y no una secuencia didáctica con algunas características y condiciones didácticas generales de manera que en el espacio de formación, las docentes continuarían ajustando y definiendo condiciones didácticas en función de sus aulas y sus experiencias.

Este esquema de trabajo difería de la secuencia didáctica presentada en Tandil donde abundaba el detalle tanto en la descripción de las situaciones como en los modos de intervención del maestro y la anticipación sobre posibles respuestas de los alumnos. Este nuevo material era un esquema de trabajo a ser completado por cada docente para y en su aula. Las formas de resolución, es decir la manera en que cada docente “completaba” ese esquema de acuerdo a su grupo de alumnos, se constituía en un material de análisis de la especificidad del aula rural.

En los talleres, cada docente interpretaba el material y proponía un modo de completamiento de lo “no dicho” en la secuencia esquemática. Al pensar, de alguna manera, cómo resolver la acción se estaban discutiendo variables didácticas.

A largo de los talleres se abordaron diversos contenidos vinculados a formar a los docentes en la planificación y desarrollo de la secuencia didáctica propuesta. En el primer y el segundo taller se realizaron reflexiones didácticas luego de una situación de doble conceptualización. En el tercero se analizaron las prácticas de enseñanza desarrolladas en el aula hasta ese momento y la planificación colectiva de acciones para continuar con la secuencia (que ya estaba concluyendo). El cuarto taller consistió en analizar lo logrado por los niños y en planificar el ciclo lectivo del año siguiente.

En cada taller los formadores retornaban recursivamente sobre las variables que definen el juego didáctico¹⁰ de las distintas situaciones. Por ejemplo,

¹⁰ El juego didáctico es definido por Sensevy (2007) como un juego que se sitúa en el interior de una familia particular de juegos, los juegos de “escenarios cooperativos”, y, al interior de estos juegos, en la familia de los juegos “ganador-ganador”. Muestra toda la importancia de fenómenos que, como señala Brousseau (1998), son constitutivos de lo didáctico. Dice Sensevy “si tratamos de caracterizar la acción didáctica como un juego, podemos describirla de la siguiente manera, con un alto grado de generalidad.

Consideremos dos jugadores, A y B.

Para ganar en el juego, el jugador A debe producir ciertas estrategias. Debe producir estas estrategias con su propio movimiento, propio motu.

B acompaña a A en este juego. B gana cuando A gana, es decir cuando ha producido las estrategias ganadoras, (razonablemente), propio motu”.

se organizaron debates en torno a la gestión de la clase para pensar –colectivamente– alternativas para los grupos específicos e introducir variaciones de acuerdo con algunos criterios didácticos como: el tiempo didáctico; el ejercicio de las prácticas sociales de lectura y escritura y su vinculación con la formación de lectores y escritores (tanto los niños como los docentes); la construcción de la memoria de la clase en contraposición a depositar todo en la memoria del niño y los gestos de inclusión, es decir, pensar cómo se incluye a los diferentes niveles en el juego didáctico.

La doble conceptualización y el “esquema abierto a completar” como dispositivo formativo

A continuación analizaremos fragmentos de registros de observación de un taller, así como de las relatorías que nos permite ver cómo se realizan esos debates¹¹.

En el primer taller, las docentes escucharon leer tres versiones del cuento “Pedro y el lobo” e intercambiaron sobre lo leído deteniéndose en algunos efectos de la obra, se relejeron algunos fragmentos que buscaban servir de apoyatura para las interpretaciones que circulaban, establecieron comparaciones entre las versiones y, luego elaboraron un cuadro comparativo. Esto constituyó el primer momento de la doble conceptualización en el cual las docentes ejercieron quehaceres propios de los lectores y conformaron una comunidad en la cual se debatió sobre un corpus de obras comunes y ciertas maneras de comentarlas, de confrontar diferentes interpretaciones, de recomendarlas... La lectura compartida de las tres versiones de “Pedro y el lobo” se realizó con un primer propósito de leer juntos obras literarias.

Sin embargo, las situaciones de doble conceptualización tienen un segundo propósito vinculado a conceptualizar los quehaceres ejercidos y las características de la situación didáctica de la cual se participa. Analicemos un fragmento de este taller que da cuenta de la resignificación de la práctica para ser desarrollada en el aula:

- Formadora: Ahora pensemos si esta serie de situaciones que desarrollamos hasta acá con ustedes; es decir si estas situaciones de lectura de dos

¹¹ En los registros de desgrabaciones aquí utilizados, se llamará “docente” a los maestros destinatarios del espacio de formación y “coordinador” a los formadores de dicho espacio.

versiones, de apertura de un espacio de intercambio, de puntear algunas semejanzas y diferencias y luego de leer otra versión y volver a trabajar la comparación... ¿Es posible de llevar a su aula?

- Varias: Sí.

- Formadora: Bueno, pero, ¿de igual manera? , ¿exactamente lo mismo?, ¿introducirían alguna variación?

- Docente (María): Por ahí capaz que leés una versión (refiriéndose a una versión del cuento 'Pedro y el lobo') en una clase y la comentás. Después, otra clase leés otra versión porque por ahí se hace mucho discutir las dos versiones en una sola clase. Por ahí el tiempo, no sé, no trabajaría las dos versiones juntas, a nosotras nos llevó mucho tiempo acá. Por ahí, yo pienso que se podría leer una versión, trabajar esa versión en esa clase y después otra versión y así.

- Formadora: ¿Por qué introducirías esa variable?

- Docente (María): Porque por ahí se le haría muy pesado a los chicos. Por ahí se aburrirían o...no sería tan productivo, no sé.

- Formadora: Pensás que sería más productivo, lectura-espacio de intercambio, otra lectura y espacio de intercambio.

- Docente (María): Sí.

- Formadora: Eso, ¿lo harías en el mismo día?, ¿en distintos días?

- Varias: No, en días diferentes.

- Docente (María): En días diferentes.

- Docente (Monse): A mí me parece atractivo esto de leer los dos cuentos juntos porque no se pierde esa...

- Docente (Norma): Continuidad

- Docente (Erica): El tema de la comparación.

- Docente (Patricia): No sé, me parece que a los chicos les sería más fácil sacar las diferencias y las semejanzas leyendo los dos cuentos el mismo día. Por ahí si los leemos en días distintos, les cueste más puntear algunas cosas. No tienen dónde volver.

- Docente (Norma): Pueden tener una toma de notas

- Formadora: ¿En el mismo momento decís?

- Docente (María): Podés hacer la relectura de partes...

- Docente (Patricia): Ah, eso sí.

- Docente: Yo haría así, mirá. Un día les leo una versión, charlamos y

tomamos apuntes así como dice ella. Otro día les leo otra versión y recién al final les leo las dos juntas para que saquemos conclusiones.

- Docente 3: Pero vos tenés que volver a la relectura obligatoria para que puedan comparar.

- Docente: Claro.

(Murmullo)

- Docente 3: Yo no lo espaciaría tanto. Enmarcado en un proyecto haría varios días. Un día leo uno, al otro día leo el otro. Así no se pierde.

- Docente: Eso, sí. Y después juntos así no se pierden.

- Formadora: Fíjense nosotras cómo hicimos. Nosotras leímos las 2 primeras seguidas pero la tercera, la de Tony Ross, ya directamente nos fuimos a las comparaciones. Necesariamente. Por ahí esto, al leer ya la tercera versión aparece sola la comparación.

- Docente: Tiene que ver con los tiempos. No hay que dejar pasar mucho tiempo, sino los chicos se olvidan.

Previamente a este pequeño momento del Taller, se comentó que la propuesta de trabajo consistía en realizar en las aulas esta misma situación de lectura e intercambio sobre versiones que ellas habían vivido. Se discutió sobre la posibilidad de desarrollar estas mismas situaciones con los chicos y qué se podría esperar que puedan hacer los chicos. Se comenzó un momento de discusión acerca de qué condiciones didácticas deben cambiar para hacer esta situación con los niños de “sus” escuelas rurales unitarias. En el intercambio que acabamos de citar se entrecruza la presentación de las situaciones didácticas con el tiempo así como con las posibilidades de sus alumnos.

Las discusiones también incorporaron la diferenciación de la enseñanza entre los niños que se encuentran en los primeros grados y los que están próximos a finalizar la escuela. De este modo, para el momento de comparación de versiones del “Pastorcito Mentiroso”, si bien en la planificación se menciona que todos los equipos anotan las semejanzas y diferencias entre versiones para después discutir las entre todos y hacer un cuadro común, varios docentes consideraron que los más pequeños no pueden resolver esta situación y deciden hacerles “dibujar” semejanzas y diferencias.

Aquí sucedió algo interesante. Por un lado, las docentes estaban atendiendo a la diversidad del aula pero ello no suponía necesariamente plantear

un desafío desde el punto de vista de la escritura para los más pequeños. Por otro lado la actividad que les proponían a “los menores” no los sacaba de tema sino que también poseía una complejidad. Aunque la tarea se materialice a través del dibujo -y no de la escritura- la consigna invitaba a los niños a analizar los cuentos leídos, sus semejanzas y diferencias.

Al finalizar el segundo Taller, cuando se discutía con las maestras los modos posibles de producir una nueva versión con los niños, algunas consideraciones respecto a las posibilidades de los más pequeños habían cambiado. Las maestras no solo permitieron que los más pequeños escribieran sino que también modificaron la planificación inicial del esquema de trabajo que indicaba hacerlo por dictado a un niño mayor. Así, todos escribieron por sí mismos, aun los de primer año.

Estas reorganizaciones de tareas y agrupamientos resultan interesantes de analizar ya que suponen indicadores de progreso del proceso de formación. Las maestras que, en un inicio, consideraban que el tiempo de trabajo debía ser fragmentado para evitar confusiones en los más pequeños o que armaban actividades específicas de dibujo porque la escritura para estos niños resultaba una tarea que requeriría mucho acompañamiento docente, un mes más tarde comenzaron a ver la clase con otros ojos.

Veamos un fragmento del taller 2 en el cual comentaban los desarrollos logrados en sus aulas:

- Formadora: Proponemos abrir un momento para compartir cosas acertadas y cosas a seguir pensando...
- Docente (Inés): Nosotros trabajamos las dos versiones el mismo día y después hicimos las comparaciones. En mi caso, para los más chiquitos copiaron el afiche que hicimos todos juntos, lo copiaron en el cuaderno y eso les llevo mucho tiempo. Mi error fue no habérselos dado impreso.
- Docente (María): Claro, yo hice así. Hicimos en el pizarrón por dictado al docente y lo dejamos. A la segunda clase les di la copia de lo que habíamos hecho la clase anterior.
- Docente (Inés): Claro, aunque sea el esquema del cuadro, no me dá cuenta de dárselos, aunque sea el esquema hecho porque hasta que hicieron el cuadro...
- Docente (Monse): Yo hice el cuadro y el esquema pero en cuanto a la

lectura de las versiones, yo hice el Pastor mentiroso, por una decisión de tiempo, lo leí, lo discutimos y lo dejamos. Al otro día hice la lectura de Pedro y el lobo, se comparó... las dos versiones el mismo día no. Pero no tenía mucho tiempo.

- Formadora: Vos decías que ese día no te quedaba mucho tiempo y vos querías destacar el tiempo de lectura

- Docente (Monse): yo quería que fuera una lectura a conciencia no a los rajos, por eso lo dividí.

- Formadora: Había otra diferencia interesante ahí en relación a los agrupamientos, las decisiones de los agrupamientos cómo fueron. Por acá hicieron todo de manera colectiva, y ahí fueron tomando otras decisiones.

- Docente (Monse): Yo tengo un segundo ciclo muy bueno y un primer ciclo más o menos flojo... lo que yo hice fue trabajar entre todos con las diferencias y semejanzas y a los de segundo ciclo les di una copia con diversos propósitos. Les di pasajes para que encuentren dónde describe al lobo, o a Pedro. Para yo poder trabajar más con 1º y 2º, poder dedicarles más tiempo.

Los intercambios van por el lado de las tareas diferenciadas para los niños de distintos años escolares. Se trata de incorporar actividades que supongan un desafío para todos los niños del aula. Por eso Inés revisa su propia práctica incorporando una mirada más operativa sobre la gestión de la clase: no vale la pena tener a los más pequeños demorados en la copia si esto puede fotocopiarse y trabajar a partir de ella en el cuaderno. Así, también Monse propone nuevas búsquedas en los textos para un grupo de niños que ella denomina “muy buenos”.

Analícemos a continuación otro fragmento, en este caso correspondiente al 2do taller:

- Formadora: habían llegado a completar la fase 1 (referida a lectura y comparación de versiones), y ahora nos tocaría empezar la fase 2 (de textualización y revisión).

- Varias: sí

- Formadora: ¿Quieren que lo leamos? (se lee el esquema de trabajo para la situación 1 de la fase 2, plan de texto) Esto está pensado para una clase

¿cómo lo ven?

(Dudan)

- Formadora: Lo que se propone desde el esquema es la realización en una clase del plan de texto, de lo que no puede faltar en la historia... y otro momento de trabajo en grupos...

- Docente: La planificación podría ser en una clase, pero todo junto no...

- Formadora: En la secuencia se menciona en 3 grupos, más pequeños, intermedios o mayores donde los mayores trabajando con los más chiquitos y nosotras nos dedicamos a trabajar con los intermedios, ¿Alguna piensa que podría ser de otra forma? O ¿sería muy difícil que hicieran eso porque tengo poquito nenes?

- Docente: Tengo 6 nenes, tengo que cruzar la de 5to con los de 1º y yo trabajar con 2º y 3º.

- Formadora: O sea, los roles vos ahí no los cambiarías solo que cambiarías tu atención a concentrarse con los de 2º y 3º. (...) En la escuela de Erica eso cambió, la secuencia se reorganizó en dos grupos, más avanzados y menos avanzados sin grupo intermedio. Eso depende también.

- Docente (Erica): Bueno, a mí me pasó a partir de esta secuencia que yo venía muy estructurada en el tema de los grupos, me costaba esto de moverlos, por ahí en alguna circunstancia especial pero en general no... Y ahora, hace algunas clases, este último periodo, estoy más flexible y a veces ellos eligen. Los menos avanzados se agrupan con los más avanzados y además no siempre escriben los más avanzados.

- Formadora: Y en función de los propósitos, no siempre los grados reflejan los saberes de los niños. Eso también cambia según las áreas. Es importante ver los agrupamientos con más flexibilidad también considerando los roles, que el rol no privilegie siempre a los mayores. Es importante que en estos agrupamientos haya momentos en los que los más chiquitos sean los protagonistas.

Nuevamente la discusión se centra en los agrupamientos posibles en el aula pero esta vez dándose la posibilidad de repensar la alternancia en los roles de los alumnos en esos agrupamientos, así como favorecer la autonomía en esa nueva gestión de la clase.

Algunos conocimientos didácticos puestos en juego. Primeras conclusiones.

A lo largo de los talleres, se discute el *tiempo* pero eso no es solamente el *orden y duración* de las situaciones sino también, y vinculado, la *frecuencia* (¿en una clase, en dos, en tres?). Estas condiciones, de algún modo afectarían las posibilidades de aproximación de los niños al contenido que circula en la clase. Las docentes del taller se involucran rápidamente en una discusión didáctica y reflexionan sobre ciertas variables didácticas. El *tiempo didáctico* se vincula directamente con una fragmentación del contenido, unos modos de agrupamiento, distintas posibilidades de los niños, algunos modos de leer... aunque no se esté explicitando la “entidad teórica” de lo que se discute.

La reflexión didáctica se instala desde el inicio debido a que en la situación de doble conceptualización las docentes han vivenciado aquella situación que deben realizar con sus niños y pueden analizarla pensando en las prácticas ejercidas. Vivieron el tiempo de la situación. Así, “la reflexión compartida sobre las intervenciones de la[s] formadora[s] permite[n] enunciar algunas de las condiciones didácticas necesarias para presentar en el aula una versión de la lectura relativamente cercana a la versión extra-escolar” (Lerner et al., 2009, p. 32).

Otra de las variables didácticas puestas en juego en los intercambios de los talleres fueron los *agrupamientos* de los niños en relación con la tarea que deberían realizar, sus conocimientos y los diversos roles que podían cumplir. Las maestras deliberaron sobre la gestión de la clase: cómo agrupar a los diversos niños, qué consignas asignarles según sus posibilidades, con qué grupo detener la intervención, a qué niños otorgarles más tiempos de autonomía... Pero también debatieron sobre cómo pensar en los roles. No se trata solo de poner a los niños a trabajar juntos, sino de pensar los problemas lingüísticos y discursivos a los que se van a enfrentar y distribuir o negociar los roles, cada vez con mayor autonomía, de manera que todos tengan una tarea conceptual clara y no solo un rol formal. Esta diversidad de roles también se planifican, se regulan en la acción, se modifican o se sostienen. Sobre ello se debatió en los talleres, explicitándolo, haciéndolo visible e intentando invertir los roles estáticos tradicionales de las escuelas rurales (los mayores tutorean a los menores). Los agrupamientos y los roles planificados en función de una determinada tarea, otorgan a los niños mejores oportunidades de aprendizaje.

En términos comparativos encontramos que los maestros de Tandil (experiencia 2011) demoraron más en entrar en el juego didáctico. Es decir, en los encuentros de formación las discusiones se centraban en la distancia de las posibilidades de la secuencia con su propia realidad educativa y no se avanzaba hacia momentos compartidos de puesta en aula de la secuencia y la singularidad de su experiencia a partir de ella. Los intercambios se concentraban, de alguna manera, en extranjerizar al formador (decían, por ejemplo, “dejame que les explique cómo es esto del plurigrado...”, “no me digas que es lo mismo que en una urbana” o “porque justamente en un plurigrado vos dependes de la experiencia, de las ideas previas que tienen los chicos”¹²).

Una vez que el equipo de investigación se acercó a sus escuelas y compartió una clase planificada de manera conjunta (maestros y equipo), algunos maestros –ya finalizando el curso de formación– comenzaron a plantear problemas que eran compartidos en sus aulas más allá del grupo de niños a cargo, es decir, problemas didácticos. Suponemos que el ingreso al “juego” didáctico vino de la mano del hecho de compartir una clase, ya que los maestros que habían sido acompañados en el desarrollo de una clase de la secuencia activaron nuevas discusiones en los espacios de formación y validaron intervenciones de las formadoras que, hasta entonces, confrontaban. Aunque esta relación *acompañamiento en aula - ingreso al juego didáctico de la formación* es un dato relevante para el análisis de los procesos formativos de docentes, comprendemos la imposibilidad de realizarlo de manera masiva.

En Chascomús, la situación de *doble conceptualización* inauguró los espacios de discusión permitiendo conceptualizar los quehaceres del lector y escritor para luego y de manera inmediata pensar la planificación para el aula de actividades similares a la vivida en el espacio formativo. Asimismo, el “esquema abierto a completar” como dispositivo para la planificación hizo que todas las docentes involucradas pensarán las posibilidades de trabajo en sus aulas.

La planificación como objetivación de la práctica de enseñanza –una práctica que muchas veces se desarrolla en contextos de soledad y aislamiento sobre todo en ámbitos rurales– favoreció la comunicación con otros pares y colegas y, por ende, se generaron condiciones para pensar de manera colectiva. Por eso, gran parte del espacio formativo tuvo la función de discutir con los maestros propuestas de planificación de la acción, situación que, por

¹² Citas textuales de docentes.

tratarse de maestros de escuelas unitarias, constituyó un espacio privilegiado –y único– de trabajo colectivo.

A diferencia de lo que menciona Terigi (2008: 182) sobre las escuelas argentinas estudiadas en las cuales

...pese a que el modelo organizacional del plurigrado pone juntos en un mismo salón a alumnos de distintos niveles de escolarización, sus posibles relaciones de cooperación a propósito de los aprendizajes escolares no han aparecido en nuestro estudio como asunto considerado en la planificación de las maestras o en el desarrollo de las clases,

las docentes participantes de estos talleres, comenzaron a introducir en la planificación actividades en paralelo, formando equipos con alumnos de distintos años o diversas trayectorias educativas.

Si bien Lerner et. al. (2009) afirma que “las situaciones de doble conceptualización se realizan sobre todo al comienzo del trayecto formativo” (p. 27), en la experiencia formativa de 2012, se utilizó esta estrategia en los 4 talleres dictados lo cual permitió priorizar al mismo tiempo la “práctica” y la “conceptualización didáctica” vinculada a la planificación de actividades similares que se realizarían con los alumnos.

La situación de doble conceptualización junto al esquema abierto a completar como dispositivo de la planificación contribuyeron a la formación de las maestras como lectoras y escritoras así como también, rápidamente, todas hablaron el mismo lenguaje y se sintieron habilitadas a explicitar decisiones didácticas como protagonistas del proceso de formación de los niños.

Bibliografía

- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, 2.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Madrid: Miño y Davila Editores.
- Castedo, M., Hoz, G., Kuperman, C., Laxalt, I., Peláez, A., Usandizaga, R., & Wallace, Y. (2015). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el*

- territorio bonaerense*. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Lerner, D., Stella, P., Torres, M., Nogueira, N., Guida, A., Cuter, M. E., Pérez Soares, T. (2009). *Formación docente en lectura: recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Paidós.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. *In Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Terigi, F. (2007). Enseñar en las “otras” primarias. *Revista El monitor*, 14.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina.

La construcción del conocimiento del quehacer/ saber hacer de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires

Blanca Silvia Lena von Kluges¹

Introducción

Esta comunicación se inscribe en el Seminario de RED ESTRADO, y se vincula con la Tesis que estoy elaborando para cumplimentar con las exigencias de la Maestría en Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, cohorte 2014- 2015, y cuyo núcleo es analizar y estudiar la construcción de “saberes” por parte del Inspector de Enseñanza.

Este trabajo que estoy llevando adelante, surge de la necesidad de indagar más profundamente en las tensiones que se desprenden de la propia experiencia personal y profesional como Inspectora de Enseñanza de la Provincia de Buenos Aires.

En esta ponencia me propongo –y les propongo también a ustedes– una doble tarea. En realidad me limitaré a esbozarla muy esquemáticamente porque quiero atenerme al tiempo que se me ha asignado y porque espero que este breve esbozo nos sirva para comenzar a pensar acerca de la formación de

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. svonkluges@yahoo.com.ar; svonkluges@gmail.com

los Inspectores de Enseñanza.

Una lectura del Sistema educativo en la actualidad lo muestran convulsionado ante nuevas demandas y exigencias de la sociedad y por lo tanto definiendo otros marcos de actuación para los que participan e intervienen en él

Un actor presente en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en particular en la Provincia de Buenos Aires, es el Inspector de Enseñanza identificado y legitimado en las diferentes leyes educativas, en las que se define su rol y se pautan sus funciones específicas estableciendo deberes, derechos, funciones y responsabilidades.

Sería difícil imaginar que los inspectores desempeñan su rol tal como se prescribe en las normas, reglamentos o leyes vigentes. Si consideráramos solamente esta perspectiva, estaríamos pensando en una práctica estándar, teórica y que poco contempla los contextos diversos en los cuales tiene lugar. Si bien no hay un modelo a seguir, un tipo de intervención a realizar que indique cómo actuar ante cada situación, existe un marco de referencia basado en la política educativa que los contiene.

La tarea del Inspector de Enseñanza se desarrolla en un espacio social específico de gestión, capacitación, y asesoramiento. Es un trabajo que se despliega en las escuelas con docentes y equipos directivos, pero también se realiza ante otros organismos educativos tales como el Consejo Escolar o las Secretarías de Asuntos Docentes.

El Inspector de Enseñanza pertenece en el escalafón docente, a un nivel intermedio de gobierno educativo. Muchas veces, su tarea consiste en ser un correo de transmisión de demandas y de políticas hacia y desde las escuelas, con un nivel de responsabilidad vinculado a la toma de decisiones en la acción dentro del Sistema Educativo.

Las tareas y funciones del Inspector de Enseñanza

Si nos remontamos a la Ley 1420, sancionada el 8 de julio de 1884, sabemos que las tareas del Inspector de Enseñanza, menciona en su Art. 36: Corresponde a los Inspectores de Escuelas Primarias: 1º.- Vigilar personalmente la enseñanza de las escuelas, a fin de que sea dada con arreglo a las disposiciones de esta ley y a los reglamentos, programas y métodos establecidos por el Consejo Nacional de Educación. 2º.- Corregir los errores introducidos en la enseñanza. 3º.- Comprobar la fiel adopción de textos, formularios y sistemas de registros,

estadística e inventarios establecidos por la autoridad superior de las escuelas. 4°.- Informar al Consejo Nacional de Educación sobre el resultado de su inspección, indicando el estado de la enseñanza de las escuelas inspeccionadas y los defectos o inconvenientes que sea necesario corregir. 5°.- Informar sobre el estado de los edificios de propiedad pública en sus respectivas jurisdicciones, así como sobre el estado y clase del mobiliario que tengan.

Nos dice Dussel al respecto:

la tarea de inspeccionar existe desde mucho tiempo antes de que existieran las escuelas: todo poder constituido a nivel central delega agentes en los puestos más bajos de la jerarquía, o en los lugares distantes para actuar en su nombre. Estos delegados tienen el poder de investigación para verificar en el lugar el cumplimiento de una actividad, el funcionamiento de los servicios, o el comportamiento de las personas, y emitir un juicio de valor (Dussel, 1995: 56).

Han transcurrido muchos años desde la sanción de la Ley 1420. Sin embargo, algunas funciones de los Inspectores, hoy continúan y muchas otras, se han modificado. Hemos dejado por cierto, la tarea de control, cambiándola por la de asesoramiento.

La Ley 13.688; ley de Educación vigente en la Provincia de Buenos Aires y sancionada en el año 2007, establece que el Inspector de Enseñanza: ARTÍCULO 85.- Los inspectores de enseñanza dependen administrativa y funcionalmente del organismo general de Inspección descripto en el artículo 76° de esta Ley y, en lo técnico-pedagógico de las Direcciones de Nivel o Modalidad, siendo su superior jerárquico inmediato el Inspector Jefe Distrital. ARTÍCULO 86.- La tarea del inspector de enseñanza se desarrolla en el marco de la estructura Distrital y Regional determinada por la normativa específica, sobre la base del trabajo colegiado, las decisiones por consenso, la organización por redes temáticas y la construcción de una agenda de trabajo precisa y en el marco de los principios emanados de esta Ley.

Las prácticas cotidianas de los inspectores, cada intervención realizada no está prescripta en ningún lado. Es más, las intervenciones supervisivas son heterogéneas. No hay un modelo definido ni predeterminado que indique para cada situación un formato de resolución. Pero si podemos decir, que hay

un marco de referencia indicado y limitado por aspectos normativos y regulatorios basados, entre otros aspectos, en las políticas educativas de turno. Es un marco normativo donde se establecen, sus deberes y derechos, sus funciones y responsabilidades. Sería difícil imaginar que los inspectores desempeñan su rol solamente, tal como se prescribe en las normas, reglamentos o leyes vigentes. Si consideramos esta perspectiva solamente, creemos que la práctica situacional de los Inspectores de Enseñanza, es como una actuación acorde a las normas establecidas.

La tarea del Inspector de Enseñanza se desarrolla en un espacio social específico de gestión, capacitación, y asesoramiento. Es un trabajo que se despliega en las escuelas con docentes y equipos directivos, pero también se realiza ante otros organismos educativos tales como el Consejo Escolar o las Secretarías de Asuntos Docentes. También y en sentido inverso su accionar es hacia el nivel central del Sistema Educativo, tal el caso de su vínculo con la Subsecretaría de Educación o la Dirección o modalidad de la que directamente depende. También y en sentido inverso su accionar es hacia el nivel central del Sistema Educativo, tal el caso de su vínculo con la Subsecretaría de Educación o la Dirección o modalidad de la que directamente depende. De alguna manera representa un agente de enlace y garante de la “aplicación” y “apropiación” de la Política Educativa desde el Nivel Central y hacia el territorio.

Se suma a esto que en ciertos momentos del año tiene a su cargo un conjunto de actividades administrativas, tales como el análisis de la Planta Orgánica Funcional (P.O.F.) de cada institución educativa bajo su supervisión, o la conformación de jurados de evaluación de Concursos de Antecedentes y Oposición para cargos titulares o provisionales tales como cargos directivos o secretarios.

El trabajo de gestión que realiza en cada territorio, implica necesariamente *armar y desarmar* situaciones cotidianas asesorando, indicando y/u orientando, según los casos, a los directivos de las instituciones educativas. La orientación pedagógica a las instituciones, es casi la tarea cotidiana. Trabajar junto y con los equipos de conducción o con los docentes acerca de los Proyectos Institucionales, áulicos, de intervención específica, definen también las tareas que cada supervisor realiza.

Los Inspectores generan múltiples oportunidades en las que reúnen informaciones pertinentes y relevantes de cada institución educativa, y en las

cuales desarrollan su tarea.

Observamos así que las prácticas cotidianas de estos actores, por los hechos y circunstancias heterogéneas que permanentemente se le presentan en los ámbitos en los que se desempeñan, demandando solución u orientación, no proceden de la letra escrita.

Las tareas con las que se enfrentan los Inspectores cambian constantemente por lo que deben buscar otros modos de intervención, generando así y en muchos casos, un saber propio informal, inespecífico situacional y situado.

Nos dice al respecto la tesista Marina Spiridonov:

Son los inspectores de enseñanza los profesionales de la educación facultados para intervenir en las instituciones educativas. Resultan actores clave porque son quienes apuntan a garantizar en las escuelas condiciones de justicia educacional. Desarrollan tareas administrativas, pedagógicas, de control y son agentes de enlace entre las necesidades que surgen en las escuelas y las autoridades. Su tarea es asesorar, acompañar, capacitar, evaluar y controlar, estableciendo espacios de múltiples y complejas negociaciones (Tesis: Los Inspectores de Enseñanza: tensiones entre el deber y la posibilidad de hacer. Universidad de San Andrés - Maestría en Educación 2008- 2012, 9).

Lo mencionado pone en evidencia la multiplicidad de tareas, funciones que cumplen históricamente los Inspectores de Enseñanza. Y sabemos que esas tareas no se disocian.

Lo que sí existe en común independientemente de la modalidad o nivel de Enseñanza en el cual desempeñan su rol, es el proceso por el cual desde la norma reglamentaria se accede al cargo de Inspector de Enseñanza en la provincia de Buenos Aires.

El acceso a los cargos supervisivos en la Provincia de Buenos Aires, se establece mediante ciertas consideraciones que es necesario acreditar: a) ser titular en la rama a la que desee concursar o pertenecer a ramas de Educación Física, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Artística o Especial con desempeño titular en el nivel al que aspira; b) Reviste en situación de servicio activo al momento de solicitarlo; c) Haya merecido una calificación no menor a 8 (ocho) puntos en los dos (2) últimos años en los que hubiere sido calificado, entre otros. (Ley 10.579, Estatuto del Docente y su Reglamentación)

Son estos requisitos los que permiten luego, acceder a los Concursos de antecedentes y de Oposición. Sabemos que el procedimiento instalado

consiste en evaluaciones cuyos formatos varían (visita a escuela, coloquios, informes escritos, entrevistas, conferencia) sean estos cargos supervisivos transitorios o titulares. Aprobadas esas instancias por los concursantes, se accederá al cargo al cual se ha concursado: cargo jerárquico de Inspector de enseñanza. Aprobados esos concursos, se accede al cargo de Inspector de Enseñanza. El profesor que hasta ayer era docente de aula o de patio, o que ocupaba un cargo directivo, hoy se “ha convertido” en Inspector.

En esas múltiples situaciones de evaluación establecidas según disposiciones o resoluciones que emanan de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y de las normas que la regulan, los Inspectores van conformando un “cuerpo de Conocimientos”. Sabemos que en la mayoría de los casos, quienes optan por “concurrir al cargo de Inspector de Enseñanza”, la motivación es personal, propia, es una decisión o una alternativa que se presenta en la carrera docente. La decisión que cada uno ha tomado, pudo tener su origen en un mandato interno y voluntario, y que quizás se presentó incluso sobre la reflexión de su propio desempeño profesional.

Sabemos también que no existe en la Provincia de Buenos Aires, una carrera de posgrado o un trayecto formativo que “habilite” a acceder al cargo de Inspector. Cada uno de los Inspectores de Enseñanza ha formado, conformado, construido de acuerdo a sus intereses y necesidades, su propia trayectoria, su propio rol.

Por otro lado, entendemos que todo acto de supervisión llevado a cabo por el IE es el resultado de una decisión que ha tomado. Es necesario por esto, conocer de qué manera se toma una decisión y cuál o cuáles fueron los saberes/teorías/supuestos que le han permitido decidir hacia esa opción. No deja de ser la formación de los IE un proceso complejo y de larga duración.

Como nos dice Davini:

es importante comenzar por preguntarse cuáles son los ámbitos institucionales que “forman” a los docentes, en cuanto a ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales. (Davini, 1995: 79)

La formación que se va consolidando, se construye durante la práctica,

por acumulación de saberes o por la formación de nuevos esquemas de acción, enriqueciendo o modificando lo que se llamará con Bourdieu un “habitus”.

Esta intervención a cargo del inspector se sustenta en un saber teórico construido durante su formación de grado y de conocimientos y saberes que fue adquiriendo al desempeñar su rol y función. Posiblemente al llegar a la práctica real, el Inspector se encuentre con sus propias limitaciones y otras relativas al contexto en el cual trabaja. Esta situación, lo mueve a habilitar otros posibles canales de resolución para sortear el obstáculo encontrado. Es decir, la tarea del Inspector de Enseñanza comprende similitud de funciones aunque estas le exigen prácticas muy disímiles e infrecuentes.

Es importante recordar que, el Inspector de Enseñanza suele tener cierta dosis de autonomía al decidir en cada momento su intervención en el territorio, y que suponemos la realiza desde un cuerpo de conocimientos propio. Cada Inspector construye su hacer y su saber hacer, desde su propia posición, desde su marco de referencia teórico y situacional. A lo largo de su trayectoria, los Inspectores acumulan una experiencia específica y única, vinculada a los elementos de los que pueda disponer, presentes o no en el territorio en el que se desempeña.

Como enfatiza Gvitz “... estos actores tienen intereses, preferencias y objetivos propios y, por tanto, pueden estar interesados en modificar algunos aspectos de estas políticas y demandas” (Gvitz, 2008: 15)

Cada Inspector construye su hacer y su saber hacer, desde su propia posición, desde su marco de referencia teórico y situacional. A lo largo de su trayectoria, los Inspectores acumulan una experiencia específica y única, vinculada a los elementos de los que pueda disponer en el territorio en el que se desempeña.

La trayectoria formativa de los Inspectores varía de unos a otros. En líneas generales se dice que “los docentes tienen la misma formación”, vinculando esos dichos con los institutos de formación o universidades de procedencia, o bien por el campo disciplinar que comparten. Sin embargo, cada docente, y para este caso cada Inspector de Enseñanza, ha transitado su formación pedagógica, disciplinar y profesional en diferentes espacios. En algunos casos con instancias de formación permanente que permitieron fortalecer su formación profesional.

Ese saber que se va constituyendo, es un conocimiento no formulado, no explicitado como tal, pero no por ello ausente y que se construye en gran

medida, mientras se camina el territorio. Se generan a su vez, prácticas, intervenciones nuevas, incluso colectivamente, entre pares, que le permiten a todos y cada uno, volver a rearmar sus conocimientos, sus saberes. Se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores; se comparan o se integran saberes casi sin “darse cuenta” para resolver la cotidianeidad. Es como echar mano a todos los conocimientos, valores, saberes propios, a veces hasta intuitivos, que le van permitiendo de alguna manera y con mayor certeza, resolver las situaciones tan inespecíficas que se presentan. Ese “echar mano”, es apelar, recurrir, a todos los saberes, actuando intuitivamente o desde el sentido común, que le permiten con mayor seguridad y certeza, resolver las inespecíficas situaciones que se le presentan, confiando a este accionar autonomía al tener que decidir.

Las teorías que sostienen los Inspectores de Enseñanza pueden ser denominadas “creencias”, “conocimiento práctico”, “teorías personales”, “teorías implícitas”, “concepciones del IE”, entre otras.

Las intervenciones institucionales que cada Inspector de Enseñanza realiza, tienen un sustento en el que se ponen en juego sus saberes, sus intereses propios y colectivos, sus historias personales y profesionales. Entendemos que un saber está vinculado a la posibilidad que tienen sin duda los Inspectores de Enseñanza cuando pueden argumentar, justificar, explicar sus acciones desde su construcción teórica elaborada desde campos disciplinares, desde sus prácticas laborales o profesionales, permitiéndoles proceder de tal o cual manera.

Estas teorías, estos saberes no siempre son conscientes, duraderos, transferibles. Sin embargo, esas teorías son las que dan el marco de referencia que les permiten intervenir ante las diferentes situaciones escolares que se presentan. Las teorías/supuestos/saberes/conocimientos que sostienen los IE son sin duda necesarias puesto que creemos es el anclaje en el que basan sus intervenciones.

En este tránsito y para resolver la cotidianeidad, se confirman o rechazan tradiciones y concepciones anteriores; y casi sin “darse cuenta” se comparan o integran saberes.

Como resultado se observa una formación heterogénea, con una progresiva constitución de prácticas originadas en determinados contextos culturales y sociales, que están también en proceso de continuo cambio y transformación. Por otra parte, cada Inspector de Enseñanza ha formado, conformado

y construido su propia trayectoria constitutiva de su rol, acorde a sus intereses y necesidades, Hasta el momento son escasas las propuestas de carreras de posgrado o trayecto formativos que “habiliten” a acceder al cargo de Inspector. A esto se suma, que esa construcción de los saberes de los IE en el propio campo de la práctica, se vincula estrictamente con el contexto en el cual se desarrollan dichas las prácticas de intervención institucional, las políticas que los orientan y a los condicionantes que las determinan.

Sabemos también que cada IE de nivel secundario proviene de un campo disciplinar diferente, con carreras de formación iniciales también diferentes, provenientes de institutos de Formación Docente o de Universidades, con una formación continua en algunos casos, con alguna trayectoria en conducción institucional en otros, etc. Sabemos además que no existe una “carrera de formación de Inspectores de Enseñanza”. Es decir que, los IE en ejercicio presentan una formación heterogénea, con edades y experiencias variadas. No hay una formación deliberada, sistemática y menos aún institucionalizada de formación destinada a los IE. No existe entonces, un curriculum consignado oficialmente. Esto obviamente determina que los intereses por los cuales han decidido ser IE, sean muy variados.

No podemos dejar de reconocer que el Inspector de Enseñanza, sea cual fuere el momento histórico que transite la Provincia de Buenos Aires, es un actor político ya que, es el “nexo”, “puente” entre las políticas educativas provinciales y el territorio en el cual cumple su tarea.

La construcción metodológica

La construcción metodológica se realizará según un enfoque cualitativo a través de entrevistas en profundidad y reconstrucciones narrativas.

Se considerará para ello, el relato de las voces de los inspectores de enseñanza, realizando entrevistas en profundidad. Sabemos que mediante la entrevista se pueden extraer conocimientos sobre la vida social. Se elige el tipo de entrevista en profundidad ya que y de acuerdo con Piovani, “la viabilidad del juego se basa en el establecimiento de un contrato comunicativo que involucra un conjunto de saberes explícitos e implícitos –compartidos por entrevistador y entrevistado– que harán posible el funcionamiento de la entrevista”. (Piovani, 2007, p. 219).

Para indagar en las vidas personales y profesionales de los Inspectores

de Enseñanza, la entrevista en profundidad nos brinda un instrumento privilegiado. La entrevista es un dispositivo que permite que cada Inspector entrevistado reconstruya su campo de trabajo, su profesión, su saber de acuerdo a su propia historia y al entendimiento que tiene de la misma.

Las entrevistas en profundidad nos permitirán comprender las perspectivas que tienen los Inspectores de Enseñanza acerca de su propio trayecto formativo, expresando la misma con sus propias palabras. Son encuentros cara a cara entre el entrevistador y el informante, que en este caso será un IE de nivel secundario, dirigidas obviamente a comprender el punto de vista que tiene de su campo laboral, de la construcción de su saber y desde su perspectiva. Es una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Desde este enfoque interpretativo, se reconoce que la realidad social no es algo hecho o dado, fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante e inacabada, en proceso de construcción, constituida por un entramado de elementos objetivos y subjetivos. Esta investigación pretende abordar la realidad describiendo las características observables, lo que se ve, y también conocer la interpretación que le conceden los Inspectores de Enseñanza entrevistados.

Además, se pretenderá acceder a las documentaciones que obran en las instituciones, que reflejarán probablemente y den fundamento al hacer superviviente, explicitados por ellos en los Libros de Actas Institucionales. Los informes de visitas a escuela que son elaborados por los Inspectores, constituyen un buen recurso para dar cuenta de la formación y analizar por cierto, desde qué lugar teórico se realiza esa intervención. En esos informes de visita se ponen en evidencia las concepciones de Enseñanza, de Aprendizaje, saber pedagógico o normativo, vinculados por ejemplo, a la política Educativa vigente. También, será necesario considerar, las resoluciones, disposiciones o indicaciones de los diferentes niveles de gobierno educativo nacional o provincial y que delimitan y marcan el rol del Inspector de Enseñanza en la Provincia de Buenos Aires.

El objeto de nuestra investigación empírica es precisamente, reconstruir de qué manera los inspectores de enseñanza construyen su saber y su hacer cotidianamente, cómo se desarrolló esa trayectoria teórico/práctica, cuáles fueron y son los supuestos que subyacen a su intervención territorial, sean estos pedagógicos, disciplinares, intuitivos, de sentido común

Para ir cerrando...

Sabemos de qué hablamos y de quienes hablamos cuando nos referimos a los Inspectores de Enseñanza, aunque poco sabemos acerca de cómo este ha constituido sus saberes. Avalan lo que expreso reconocer lo exiguo de textos específicos e investigaciones al respecto.

A partir de aquí, me surgen algunos interrogantes ¿Cómo se conforma el saber de los Inspectores de Enseñanza? ¿Cuál es la naturaleza de los saberes que determinan el ejercicio de este complejo rol?, ¿De dónde proviene ese saber? ¿Qué tipos de saberes lo conforman?, ¿De qué manera se ha construido?, ¿Son saberes teóricos construidos a lo largo de la carrera de grado o son saberes adquiridos en la resolución cotidiana de intervención?, ¿Qué saberes pedagógicos requieren su accionar?, ¿Qué representación para actuar procede del sentido común, la intuición y la experiencia?

Preguntarnos acerca de la construcción de los saberes pedagógicos, didácticos, políticos, normativos de los Inspectores de Enseñanza en comenzar a pensar acerca de cuál o cuáles son esos conocimientos que son utilizados al momento de realizar una intervención. Pero sobre todo, de qué manera esos conocimientos han sido construidos.

De más está decir que es pertinente también, considerar la formación continua brindada por organismos provinciales. Sabemos que se establecen en cada territorio, acuerdos de capacitación entre diferentes actores tales como el Poder Judicial, organismos de salud u organismos Municipales. Existen también capacitaciones destinadas a los Inspectores de Enseñanza de los diferentes niveles y modalidades pertenecientes a la Dirección General de Cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires.

Estas capacitaciones varían según los acuerdos establecidos y las demandas sociales o las necesidades de los destinatarios. Estas instancias de capacitación se desarrollan dentro de un marco institucional y que, por ende, repercuten en la formación de cada Inspector. Se intenta con esas capacitaciones, abrir enfoques con el objeto de comprender cada realidad. Suele tratarse de instancias de capacitación que se encuentran entre situaciones reales y deseables. Suelen presentarlas como una necesidad, una búsqueda de respuestas a nuevos interrogantes que plantea cada realidad social en la que se insertan las escuelas supervisadas por los Inspectores.

Al referirse a la capacitación, sabemos que la misma está inserta en el marco de la educación permanente, en la etapa de formación post-inicial, y consideramos que tiende hacia la revisión, renovación o profundización de los conocimientos y habilidades, tendientes en la mayoría de los casos, a la mejora de la intervención en la práctica.

Así, encontramos un campo poco explorado o investigado y que refiere precisamente al trayecto formativo y de experiencia profesional docente que realiza cada Inspector de Enseñanza dentro del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires. No hay mucho camino trazado en este campo. Entendemos que esa construcción singular, peculiar, está estrechamente vinculada a los pasos que van dando cada uno, cada Inspector en el territorio mientras desempeña su trabajo. Este es un campo, un objeto de estudio, aún no desarrollado en profundidad.

Este trabajo de Tesis de Maestría intentará abordar el aspecto clave en el proceso de formación del Inspector de Enseñanza, es decir, cómo se aprende a ser Inspector, cómo se construye ese conocimiento docente/profesional, cómo se apropia de ese conocimiento mientras transcurren sus intervenciones en las instituciones educativas, cómo van articulando los inspectores su formación con la acción, con su campo laboral, que elementos obturan o favorecen la construcción de los conocimientos que le permitirán supervisar.

Poner en tensión las prácticas de los inspectores y los saberes que constituyen esas prácticas, será el centro y núcleo de mi trabajo.

Bibliografía

- Archenti, N., Marradi, A. Y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Argentina: EMECÉ
- Davini, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Dirección General de Cultura y Educación (2003). La organización del ciclo lectivo desde el trabajo de supervisión. Documento destinado a supervisores Educación Secundaria. Serie de Documentos para la supervisión, Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/documentos/secundaria_final_documento_1.pdf?id=13923-08&doctype=LE
- Gvitz, S. (2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas*

- educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú.* Buenos Aires: Aique
- Nicastro, S. Y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor.* Buenos Aires: Paidós.
- Scarsoglio, Aldo Pavón. (2010). *La Supervisión educativa para la sociedad del conocimiento.* Madrid: Colección Aula Abierta. La Muralla.
- Teixidó Planas, M. (1997). *Supervisión del Sistema Educativo.* España: Ariel Educación
- Dussel, Inés Pedagogía y burocracia. (Octubre, 1995) Notas sobre la historia de los Inspectores. *Rev. Argentina de Educación*, N° 23.
- Goodson, I.F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 19, 733-758.
- Pozuelos, F. J. (2001). Asesorar desde la colaboración. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 50- 44.
- Legarralde, M. 2008. *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910.* (Tesis de Maestría). FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1028#.VSW2BdyG9yQ>
- Spirinidov M. 2012. *Los Inspectores de Enseñanza: tensiones entre el deber y la posibilidad de hacer. Estudio de Caso en un Distrito de la Provincia de Buenos Aires.* (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés. Recuperado de <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/855/1/%5bP%5d%5bW%5d%20M.%20Edu.%20Marina%20Spiridonov.pdf>
- Ley de Educación Común N° 10.430
- Ley N° 10.579 y sus reglamentaciones, Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires
- Ley N° 13.688, Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires
- Ley N° 26.206, Ley de Educación de la República Argentina

El discurso vocacional de los ingresantes al profesorado de Educación Primaria

María Mercedes Lavalletto¹ y Gustavo Mórtola²

Introducción

A principios del siglo pasado, Max Weber metaforizaba la elección profesional como un llamado de tipo musical a través del cual los individuos debían seguir y elegir el “sonido” más afín a su interioridad. En sus estudios sobre la profesionalización de la política, la ciencia o el mundo del trabajo en general, Weber vinculaba a la vocación tanto al momento de la elección de un campo laboral como al involucramiento personal con el “métier” que conlleva determinada esfera del mundo del trabajo.

El propósito de la ponencia consiste en comunicar los avances del proyecto de investigación *“La apropiación del discurso vocacional por parte de individuos que eligen la enseñanza primaria como campo laboral”*. Dicho proyecto tiene sede en la Escuela Normal Superior N° 3 “Bernardino Rivadavia” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y está financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente en el marco de la convocatoria anual *“Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas”*. La investigación toma como objeto de estudio la vocación docente a la que entendemos como un discurso social que permite a los individuos explicar para sí mismos y a los demás aspectos centrales de su vinculación y permanencia en una esfera laboral como la docente. Por este motivo, su problema queda formulado del siguiente modo: *¿cómo se apropian del discurso vocacional los individuos*

¹ Universidad de Buenos Aires, ENS N°3 - Argentina, mercedeslavalletto2000@gmail.com

² Universidad Nacional Arturo Jauretche, ENSN°3 - Argentina, formaciondocente.unaj@gmail.com

que eligen la enseñanza primaria como campo profesional? Lo que se pretende es conocer el modo en que los individuos se apropian, es decir, otorgan significación a la elección del trabajo docente en dicho nivel educativo, reconociendo las marcas identitarias que nuclean dichas construcciones sociales. En tal sentido, los objetivos del proyecto son:

- Comprender el proceso de apropiación del discurso vocacional por parte de los individuos que eligen la enseñanza primaria como campo profesional.
- Indagar en torno a la influencia de los institutos de formación docente y de los propios formadores en el fenómeno de socialización investigado.
- Analizar la operatividad del discurso vocacional en las trayectorias biográficas previas al ingreso al profesorado y en los dos primeros años de desempeño laboral.
- Conocer los núcleos de significación de la discursividad vocacional.

El proyecto se inscribe en la lógica cualitativa, con estudio de casos y selección como muestra para su abordaje a los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del instituto formador en el que tiene sede la investigación. Dicha muestra comprende a los estudiantes ingresantes, a los estudiantes residentes y a los docentes noveles que egresaron de la carrera el año pasado. Para ello, el trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas en profundidad a seis estudiantes ingresantes, seis estudiantes residentes, y seis docentes noveles; etapa del proyecto que está en ejecución. En tal sentido elaboramos una entrevista semiestructurada cuyas áreas de indagación recorren las trayectorias biográficas con el objeto de conocer las experiencias que produjeron y/o producen marcas en torno al discurso vocacional; los motivos e intereses en el ingreso al profesorado y las representaciones sobre vocación y vocación docente. Recapitulando nuestro propósito, a través del instrumento de recolección de información diseñado, es indagar sobre la potencia del profesorado en la producción de una subjetividad y una identidad en las que uno de sus núcleos es la vocación y explorar, además, sus trayectorias educativas previas al ingreso procurando encontrar aquellas experiencias vitales que hayan producido marcas en torno al discurso vocacional y a través de las cuáles significan su elección por la docencia como profesión.

En esta ponencia nos centraremos, siguiendo la metáfora weberiana, en la música vocacional que resuena en jóvenes y adultos de ambos sexos de la ciudad de Buenos Aires al momento de ingresar en un profesorado para el nivel primario. Para ello analizaremos los discursos que enuncian a los pocos días de iniciada la cursada del magisterio. Exploraremos las razones que esgrimen para explicar su ingreso a la carrera, diversos hitos de su socialización que nos permitan dar cuenta de ciertos elementos participantes en la construcción de tal discurso y, además, abordaremos cómo se visualizan a sí mismos en torno a un elemento caro a la identidad profesional de los docentes de nivel primario como es la vocación.

Marco teórico

Concebimos al discurso vocacional como el particular relato que enuncia un individuo para explicar los motivos, decisiones, causas y expectativas que lo llevan a definir una opción profesional determinada. La elección de una profesión supone la elaboración de un discurso para el propio individuo – esa música que Weber recomendaba seguir– y, también, para otros en forma de una voz pública que, por lo general, tiene que explicar los porqués de una decisión de vida. Con toda la carga contingente, provisoria y tentativa que suelen tener los ingresos a una formación profesional. Cabe destacar además que es el resultado de un proceso de socialización yuxtapuesto e imbricado con la construcción de su propia identidad, tanto personal como profesional.

Para Savickas (2002) muchos individuos de nuestro tiempo –particularmente los que cuentan con posibilidades de seguir carreras de tipo profesional– tienen que ir explorando profundamente en sus preferencias laborales tentativas para llegar a declarar una opción laboral tanto para sí mismos como en forma de voz pública. Un discurso ocupacional cristaliza cómo la persona se ve a sí misma en relación con el mundo del trabajo. Para este teórico, la declaración de una elección vocacional confirma quiénes somos y quiénes deseamos ser. Una discursividad sobre el trabajo en general que tiene una historia, núcleos de sentidos hegemónicos y otros que son marginales, disputas de larga data y otras de reciente aparición.

Gottfredson (2002) describe lo que nomina como *circunscripción* al proceso por el cual los individuos identifican la ocupación que más prefieren de acuerdo a la evaluación de compatibilidad que realizan entre varias profesiones

y la imagen de sí mismos que portan. Las preferencias se expresan en las formas en que la masculinidad y la femineidad en distintos ámbitos profesionales son visibilizadas por uno mismo y por los otros, la forma en que el trabajo se vincula con cierta posición social entre los grupos de referencia y la garantía de que el compromiso que el trabajo requiere podrá ser asumido por la propia personalidad. Para esta investigadora norteamericana, la elección de una particular profesión es solo el final de un largo proceso por el cual los jóvenes –y otros que no lo son tanto– han ido reduciendo las posibilidades de manera consciente o no. Muchas veces descubren que lo que más quieren no pueden alcanzarlo. Cuando esto acontece, suelen recomenzar el proceso de elección poniendo en juego posibilidades que, quizás, previamente habían sido rechazadas por inaceptables.

Por otra parte, caracterizaremos al discurso vocacional como un discurso social. Como sostiene el canadiense Angenot (2012) el *discurso social* es todo lo que se dice, escribe, imprime, habla públicamente o se representa en un estado particular de sociedad. Si un discurso tiene potencia social se manifiesta en torno a lo que se puede decir y en lo que es indecible, en las normas que rigen lo que decimos, en las jerarquías de los que hablan, en los grupos que se conforman alrededor de ciertas a formas del habla y los que son excluidos.

Entendemos al discurso vocacional como contingente en tanto es una enunciación que siempre se hace en tiempo presente, más allá de que refiera al pasado más o menos remoto de la elección e ingreso a las instancias de formación inicial. Una característica que reviste el discurso vocacional es que constituyen narrativas que significan la elección profesional pero sostenemos que ciertos núcleos de significados pueden consolidarse en la identidad profesional como una ideología de la vocación. Dubet (2006) caracteriza a las profesiones del cuidado – docentes, enfermeros y trabajadores sociales – como fuertemente vocacionales. Un docente de muchos años de experiencia puede verse a sí mismo como portador de una gran vocación. “Soy maestra por vocación” o “tengo una gran vocación docente” son frases que solemos escuchar en cualquier sala de maestros. La vocación “se tiene” o “no se tiene”, tanto en una evaluación del individuo sobre sí mismo como la que sobre él realizan otras personas.

Un concepto necesario para comprender el proceso de apropiación del

discurso vocacional por parte de los individuos es el de *socialización*. Entendemos por socialización a los procesos sociales que participan en la construcción de las subjetividades humanas (Tenti Fanfani, 2002). A partir de estos procesos los individuos comprenden, adquieren e internalizan a lo largo de sus trayectorias biográficas los elementos socioculturales de su medio ambiente. A través de las interacciones que un individuo mantiene con múltiples otros – tanto individuales como colectivos – se incorporan normas, valores conductuales e ideologías que permiten obrar, pensar y sentir en la vida social (Agulló Tomás, 1997).

La *propia escolarización* configura un largo proceso socializador que la investigación sociológica y la pedagógica han analizado respecto del impacto que tiene sobre los individuos que eligen el trabajo de enseñar como profesión (Lortie, 1975, Alliaud, 2002, Mórtola, 2010) También los *ámbitos laborales* son espacios sociales de enorme potencia socializadora. Según Brown (2002) los trabajos que realizan los individuos en la etapa de la adolescencia pueden influir en la elección laboral y en el desarrollo profesional en una gran variedad de vías. Las ocupaciones tempranas tienen el potencial de configurar hábitos de trabajo, actitudes e intereses ocupacionales. Respecto de la docencia, hay estudios que señalan que ciertas experiencias laborales previas al ingreso al profesorado – clases particulares, cuidado de niños– suelen tener gran fuerza en la apropiación de discursos en torno a la relación con los niños, su cuidado o la propia enseñanza (Knowles, 1992, Mórtola, 2006 y 2010).

Análisis de los rasgos de los discursos vocacionales de los futuros maestros

En este apartado presentaremos el análisis del discurso vocacional docente de tres estudiantes ingresantes al Profesorado de Educación Primaria. Es importante señalar que los tres estudiantes provienen de las clases medias de la ciudad de Buenos Aires.

Ingresar a una carrera de nivel superior que forma para el ejercicio profesional, obliga a un individuo a contar con un discurso para sí mismo y para los demás que dé cuenta de tal decisión vital. Los tres ingresantes entrevistados expresan las causas, razones y motivos que los llevaron a estudiar magisterio. Con cierta causalidad típica de los relatos biográficos, las narrativas obtenidas revelan el presente de un individuo que ha tomado la decisión de

estudiar para en el futuro desempeñar una profesión. Cabe destacar que desde el punto de vista ético, y con el fin de resguardar los datos confidenciales de los entrevistados, adoptamos otros nombres distintos de los reales para su identificación.

Veamos entonces cuáles han sido los motivos de la elección de la docencia en cada uno de los ingresantes al Profesorado de Educación Primaria.

Caso 1: Magalí, ingresante, 18 años

Magalí, una estudiante de 18 años, estudió durante un semestre para ingresar a la Universidad de Buenos Aires en la carrera de Diseño Gráfico pero, en tanto “tenía latente” la educación y una “familia metida en el tema”, decide “probar” por el Profesorado para la Enseñanza Primaria.

“En realidad es en lo segundo en lo que me meto. Yo ingresé a principio de año en la UBA al CBC de diseño gráfico y no me gustó, no me hallé. Y es como que siempre tuve latente la idea de todo lo que tiene que ver con la educación y porque tengo bastante familia metida en el tema. Y así, de que ellos siempre me contaban experiencias, me di cuenta de que me interesaba, me gustaba y dije –bueno voy a probar yo–”.

Caso 2: Florencia, ingresante, 34 años

Por su parte Florencia, con 34 años de edad y cuatro años de cursada trunca en Abogacía de la UBA, decide ingresar al profesorado “ayudada” por su pareja docente. Ve en sí misma un “cambio de vocación” en su ingreso al magisterio.

Un poco ayudada por mi pareja que él también es docente, me decía bueno que es una carrera que le gustaría que yo haga porque venía de un cambio de carrera, de vocación, y tome por el sí y acá estoy intentando llevarla a cabo lo mejor posible”.

Además, para Florencia que muchos de sus amigos sean docentes es un “incentivo” para estudiar para ser docente primaria, así como también, evoca a los propios profesores. Al igual que Magalí, Florencia “prueba” considerando un “desafío como persona” un posible futuro como maestra de grado.

“En mi círculo la mayoría de amigos son docentes y veía como ellos disfrutaban de la tarea y las cosas con las que ellos se vinculaban. Entonces me dio un incentivo a probar qué tal sería como docente en un aula, y me hizo acordar a cómo eran mis propios profesores. Y bueno fue un desafío para mí como persona”.

Caso 3: Diego, ingresante, 19 años

Diego narra una cierta “claridad” en su gusto por la docencia desde la finalización de su escolarización de nivel secundario. Tras una corta experiencia en el Profesorado de Historia, Diego expresa causalidad entre su experiencia como coordinador de un grupo infantil de fútbol de salón y su cambio por el profesorado para la docencia en nivel primario.

“...yo en realidad, lo que supe primero, cuando terminé el secundario, fue que quería ser docente, no sabía de qué materia ni con qué chicos, ni qué edad. Lo que sí tenía en claro es que quería ser docente y que quería trabajar con chicos así que bueno, arranqué el profesorado de Historia porque dije “bueno, quiero trabajar con chicos adolescentes” y la materia que más me gustaba era historia así que arranqué con eso. Después de cursar un año empecé a trabajar de profesor de fútbol con nenes más chicos y ahí me di cuenta que quería trabajar con esa edad y decidí que quería cambiar a primaria”.

Veamos algunos rasgos de estos discursos que expresan decisiones profesionales:

• **Electores profesionales**

Los tres entrevistados tienen una autoimagen de “electores” de la profesión que desempeñarán a futuro. Estos estudiantes de magisterio “eligen” y, en nuestras conciencias contemporáneas, no hay nada más común que eso. Muchísimas personas de nuestro tiempo optan por el campo profesional que desempeñarán. Particularmente cuando éstos han sufrido fuertes procesos de profesionalización que los asocian con estudios superiores de larga duración y titulaciones habilitantes. Pero esto no siempre fue así a lo largo de la historia de la humanidad. Es un claro producto de la modernidad que se ha consolidado en las últimas décadas (Torterola, 2010).

En la actualidad, enormes masas de individuos finalizan sus estudios secundarios lo que los coloca ante la posibilidad – hoy teñida con discursos de derechos – de continuar estudios de nivel superior. Además, el presente ofrece una división del trabajo de una gran complejidad y diversidad. Un estudiante que completa el nivel secundario en la ciudad de Buenos Aires tiene la posibilidad de escoger entre una multiplicidad de campos profesionales para los cuales tiene que destinar una importante cantidad de años de estudio para obtener un título habilitante.

¿Podría un maestro o maestra de principios del siglo XX haber afirmado

con tal potencia su decisión de estudiar magisterio con los tonos de libre elector autónomo tal como lo hacen estos tres ingresantes? Consideramos que no. El discurso de los entrevistados es el producto de dinámicas de individuación en tiempo presente. Tal como afirma Merklen (2013) las políticas y dispositivos contemporáneos de producción de subjetividad se centran en la construcción de un individuo que se asuma como libre, activo y responsable de sí mismo. La división del trabajo de nuestro tiempo es uno de esos dispositivos que han acentuado “el deseo de libertad individual, una suerte de expresionismo, una búsqueda de autenticidad por parte de los individuos mismos, una voluntad estentórea de cultivar “una relación consigo mismo”, una demanda social que toma también la forma de un deseo de autonomía en la determinación de la propia biografía, una voluntad “de ser sí mismo” (Merklen 2013: 47).

• Individuos que prueban

Es interesante observar que además de ser electoras autónomas, Magalí y Florencia “prueban” si la docencia es la profesión que desean para ellas en el futuro. Si bien Diego no utiliza el término “probar”, su trayectoria educativa en el nivel superior parece mostrar que “probó” durante un corto lapso de tiempo en el profesorado de Historia. Pero luego de comenzar a trabajar con niños pequeños en una escuela de fútbol decidió cambiar al profesorado para el nivel primario.

Los tres parecen ser individuos autorizados socialmente a experimentar en estudios de nivel superior. Sus relatos totales no muestran señales de costos personales ni graves sanciones simbólicas de sus grupos de referencia (familias, amigos, parientes cercanos). Utilizando terminología del campo de la económica y pensando en sujetos absolutamente racionales – posición a la que no adherimos–, parecería ser que el costo de oportunidad de este tipo de estudios es bajo para estos tres estudiantes de magisterio.

Un individuo que “prueba” es alguien que puede ingresar a una carrera de nivel superior y salir de ella rápidamente si evalúa que no satisface sus expectativas. Magalí lo expresa claramente:

“En realidad es en lo segundo en lo que me meto. Yo ingresé a principio de año en la UBA al CBC de diseño gráfico y no me gustó, no me hallé” (Magalí, ingresante, 18 años).

Nos preguntamos cómo se vincula una “subjetividad probadora” – es decir una que percibe que puede y tiene autorización social a ingresar a estudios de nivel superior y salir rápidamente de éstos – y la rica metáfora de “la puerta giratoria” que caracteriza el ingreso a la universidad o a los terciarios para muchos estudiantes. (Ezcurra, 2011). Profundizar el análisis de conciencias de este tipo puede ser un factor asociado más en la problemática de las cortas trayectorias de enormes masas de estudiantes de nivel superior.

• Los rastros de un programa institucional de socialización

Si bien hemos indagado más sobre los rastros que deja la familia en los discursos de elección profesional docente, los segmentos que hemos compartido con los lectores o lectoras expresan su potencia. Los discursos obtenidos enuncian una relación causal o una conciencia de la influencia que tiene en sus elecciones el tener familiares directos o cercanos que son docentes.

Magalí narra que tiene “familia metida en el tema” y en tanto “ellos siempre le contaban experiencias”, se dio cuenta que le “gustaba” y decidió “probar”. Florencia relata la influencia de su pareja docente en la decisión de ingresar al profesorado en tanto veía que era la carrera para ella. Diego no hace mención al explicar sus razones, pero bien vale señalar que su madre es docente del nivel primario.

La familia es una institución socializadora por excelencia. Es muy probable que en los hogares de estos tres estudiantes la docencia tenga una presencia relevante en la propia organización de la vida familiar, los diálogos en la mesa, las amistades, entre otros aspectos en los que el quehacer docente y sus discursos asociados puedan haberse constituido en elementos de significativa participación en la apropiación del discurso que enuncian. Y, también, en la decisión que han tomado.

Diversos estudios sociológicos demuestran que los valores que sostienen los padres y las madres intervienen con mucha potencia sobre los intereses, valores y aspiraciones de los hijos. También que las profesiones y el empleo de los familiares directos influyen en los desarrollos vocacionales de sus vástagos (Brown et al, 2002). El sociólogo Tenti Fanfani (2010) explica en un reciente trabajo sobre estudiantes de profesorado en Argentina que casi el 60 % de la muestra tenía un docente en su círculo familiar cercano y que este porcentaje llegaba casi al 68 % en las provincias del noroeste. El autor

caracteriza a este fenómeno como “endogamia del oficio”. Arriesgamos que ésta no debe ser solo una realidad en el mundo del trabajo de enseñar. Es muy probable que en otros campos laborales como la abogacía, la medicina, la actuación o la policía, por mencionar algunos ejemplos, ciertos integrantes de una familia que desempeñan esos trabajos actúen como orientadores de las elecciones de sus jóvenes componentes a la hora de escoger la profesión a desempeñar. Sostener la “endogamia de la profesión” precisa del sostén de estudios que comparen trayectorias educativas y laborales en distintos tipos de formaciones profesionales tanto universitarias como de profesorado.

- **El término vocación como parte del habla popular**

¿Cómo enuncian el término “vocación” los tres estudiantes entrevistados? Aclaremos que durante las entrevistas no utilizamos la palabra “vocación” en las preguntas hasta casi su finalización. Centramos este apartado en el análisis de las enunciaciones “libres” que hacen los estudiantes de este vocablo y el uso que le asigna Diego es bien interesante para comenzar nuestro análisis.

“...al momento de elegir la vocación digamos me incliné más para el lado de mi mamá” (Diego, ingresante, 19 años).

Para Diego “elección” y “vocación” se asocian para optar por un estudio de tipo profesional como es la carrera de magisterio. Como si esto fuera poco le agrega el condimento de las influencias de su madre maestra de nivel primario. En tanto que Florencia narra la “ayuda” de su pareja para elegir el Profesorado para la Enseñanza Primaria pues había dejado la carrera de Abogacía y estudiar para docente lo explica como un cambio vocacional.

(su pareja) “Me decía bueno que es una carrera que le gustaría que yo haga porque venía de un cambio de carrera, de *vocación*” (Florencia, ingresante, 34 años).

Esta estudiante agrega:

“Salí del secundario. Ya tenía un problema con la *vocación*. Tenía un porcentaje alto en humanidades, en medicina. Me llamaban la atención muchas materias. También la parte artística. (Florencia, ingresante, 34 años)

Gottfredson (2002) describe lo que nomina como “circunscripción” al proceso por el cual los individuos identifican la ocupación que más prefieren de acuerdo a la evaluación de compatibilidad que realizan entre varias profesiones

y la imagen de sí mismos que portan. Florencia al finalizar el secundario no había circunscripto sus preferencias profesionales lo que identifica como un “problema vocacional”. Por su parte Magalí menciona también un proceso de búsqueda antes de ingresar al profesorado y entre los apoyos que buscó encontró los test *vocacionales*.

“...y dije bueno por qué no remontarme a lo que siempre supe que quería hacer y empecé a hacer una búsqueda de cero, desde mis intereses, test vocacionales, por internet, todo eso, también pidiendo consejos a familiares y amigos y bueno acá estoy” (Magalí, ingresante, 18 años).

Se puede sostener que el término “vocación” es parte del habla popular. No es jerga ni expresa sofisticaciones o una distinción clasista. Expresa una discursividad de amplia penetración en el lenguaje masivo. Es un vocablo que estos tres estudiantes asocian al proceso de elección de una carrera y al particular momento en que un individuo debe tomar decisiones profesionales. Su significación tiene un carácter laico, de tonos individuales, que expresan a un yo que puede elegir, probar, equivocarse y volver a optar. Que da cuenta además de una senda elegida a veces frente a encrucijadas; decisión de la que aún no se tiene en claro si el camino elegido llevará a buen puerto.

Desde una negativización de ciertas investigaciones sobre la vocación docente se podría sostener que no hay en sus discurso abnegaciones laborales, evangelizaciones cuasi sacerdotales, innatismos del tipo “nací para ser docente”, apostolados redentores ni entregas personales totales (Birgin, 1999, Lionetti, 2007, Grimson y Tenti, 2014). Por el contrario, estamos ante una elección que reviste el carácter de ser contingente, situada y sometida a revisión crítica por parte de cada uno de los ingresantes que aquí presentamos teniendo en cuenta el contexto en el cual se inscriben sus trayectorias educativas.

Consideraciones finales

Los discursos vocacionales de la elección que enuncian estos tres estudiantes exponen algunas razones que explican de manera pública su ingreso al profesorado. No expresan decisiones vinculadas con grandes aspiraciones morales o políticas sino una elección laboral laica, gozosa y que pone de manifiesto a un yo. ¿Pero es este discurso que expresa a un yo – o mejor dicho, a una identidad – una creación idiosincrásica de cada uno de los entrevistados?

Consideramos que no. El discurso de la elección que manifiestan muestra

un largo recorrido socializador. Diego, Florencia y Magalí se han apropiado en sus trayectorias vitales de un tipo de discurso que preexiste a sus propias conciencias. El discurso vocacional es, existe, tiene presencia social y operatividad en tanto influye en las prácticas de los individuos que se apropian de él. Una apropiación que expresa un programa institucional de socialización que, en este caso, es estructurante de los recorridos profesionales de los individuos.

Para Dubet (2006) un programa institucional designa a una trama de instituciones y organizaciones que definen una forma concreta de socialización. Esta trama configura un tipo particular de trabajo sobre los individuos que las transitan y/o las habitan. Y en este devenir por las instituciones es que se produce la interiorización de la cultura que instituye a los actores sociales en tanto tales. Nuestros entrevistados muestran en los escasos segmentos que compartimos el paso por una institución como la familia que deja sus huellas en la profesión elegida. Pero en las entrevistas se observan las marcas de las escuelas a las que han asistido con sus maestros memorables y otros que no lo son tanto, de los trabajos previos que han realizado y del lenguaje como enorme institución dadora de sentidos. La forma en que utilizan el término “vocación” es un signo notable de la potencia de la lengua.

El lenguaje que se moviliza en una elección de tipo profesional es un discurso social que pone de manifiesto a una identidad particular. Diego, Florencia y Magalí hablan por sí mismos, con sus tonos, sus giros, sus marcaciones. Pero, a la vez, son hablados por la historia de la división del trabajo moderno como enorme institución que distribuye a los individuos en los campos profesionales existentes en un tiempo histórico determinado y en un territorio específico. Un tipo de habla que expone el posicionamiento de los tres jóvenes en una esfera laboral específica: la docencia en el nivel primario. Si el proceso vital y biográfico hubiera producido un tránsito por una socialización que hubiese llevado a estos individuos a ser policías, otro sería el discurso vocacional que hubiesen tenido a disposición.

El discurso vocacional es en tiempo presente. Una contemporaneidad que es tanto individual como social. La opción profesional que realizan hoy con sumo goce nuestros tres entrevistados puede ser en el futuro la peor elección que hayan hecho en su vida. Sostenemos que el discurso vocacional en tanto expresión de un individuo particular es contingente y provisional pues se modifica y transforma a lo largo de su trayectoria biográfica y laboral. Adquiere

estas características ya que las identidades también los son. Y las identidades profesionales no pueden ser menos. Pero además el discurso vocacional es contingente como discurso social e históricamente situado. Si en el pasado fue hegemónicamente innatista (“nací para ser maestro”), sacrificial o de entregas personales totales, ni Diego, ni Florencia ni Magalí expresan hoy tales núcleos de significación en sus discursos de elección.

Las conciencias “electivas y probadoras” son también la expresión de un presente. Son productos de un programa institucional moderno que habilitó procesos de individuación potentes en los que la enorme división del trabajo actual y su cada vez más compleja especialización hace necesaria la configuración de identidades sostenidas en la libre elección y la autonomía personal. Hace ciento cincuenta años atrás esto no hubiera sido posible. Con seguridad el discurso vocacional de Florencia y Magalí si hubiesen ingresado a una escuela Normal en 1890 se habría sostenido en otras tonalidades y significaciones. Ser mujer a finales del siglo XIX era otra cosa. También el mundo del trabajo/empleo.

Nos preguntamos acerca de la potencia de los territorios en la posibilidad de que los discursos vocacionales de elección muestren algunas diferencias según el ámbito en los que se enuncien. Los tres ingresantes son jóvenes de clase media que habitan una urbe como Buenos Aires con una oferta de carreras profesionales que se amplía día a día. ¿Se observarán diferencias en el discurso de un individuo que elige ser docente en una ciudad pequeña del interior de cualquier provincia? ¿Se verá a sí mismo tan elector y probador como Diego, Florencia y Magalí?

Hemos intentado analizar ciertas características y rasgos de la vocación entendida como discurso de la elección. Sabemos que la vocación es más que eso. “Tener” o “no tener” vocación adquiere otro significado en una maestra de varios años de experiencia. También puede expresar otra cosa en una madre que en la puerta de la escuela manifiesta que la maestra de su hija no tiene vocación docente. Bien vale entonces seguir reflexionando sobre la potencia y operatividad del discurso vocacional tanto en el ámbito escolar en sí mismo como en la sociedad en su complejidad y extensión.

Bibliografía

Angenot, Marc. (2012). *El discurso social*. Bs. As.: Siglo XXI Editores.

- Agulló, Tomás (2000). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Alliaud, Andrea (2000). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En Davini, M.C. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-78). Bs. As.: Educación Papers Editores.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Brown, Duane (2002). Introduction to Theories of Career Development and Choice: Origins, Evolution, and Current Efforts. En Brown, Duane et al. *Career choice and development* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey Bass.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*, Los Polvorines, UNGS-IEC.
- Gottfredson, Linda (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. En Brown, Duane et al. *Career choice and development* (pp 85 - 148). San Francisco: Jossey Bass.
- Grimson, Alejandro, Tenti Fanfani, Emilio (2014). *Mitomanías de la educación argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Knowles, J.Gary (1992). Models for Understanding Pre-service and Beginning Teacher's Biographies. En Goodson, Ivor (Ed.). *Studying Teacher's Lives, New York: Teacher College* (pp. 99-153). Columbia University.
- Lionetti, Lucía (2007). *La misión política de la escuela pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lortie, Dan (1975). *Schoolteacher*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Mórtola, Gustavo (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Revista Lenguaje y Sociedad*, I Vol. IV Nº 4, 83 – 106.
- Mórtola, Gustavo (2011). La socialización laboral de los maestros como espacio formativo. En Alliaud, Andrea, Suárez, Daniel. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp 201-234). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires – CLACSO.
- Savickas, Mark (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. En Brown, Duane et al. *Career choice and*

- development* (pp 149 – 205). San Francisco: Jossey Bass
- Tenti Fanfani, Emilio (2002). Socialización. En Altamirano, Carlos. (Comp.). *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp 168). Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Torterola, Emiliano (2010). *Individuo y profesión. El proceso de especialización en las teorías de la modernidad de Max Weber y Georg Simmel*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Weber, Max (2012). *El político y el científico*. Buenos Aires: Agebe.

Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo¹

Jennifer Spindiak², Dana Sokolowicz³ y Flavia Terigi⁴

Introducción

Esta ponencia analiza algunas condiciones del trabajo docente características de las escuelas rurales con plurigrado, técnicamente denominado “sección múltiple” en Argentina, a propósito de la enseñanza de los contenidos numéricos. El contexto organizacional del plurigrado, donde niños y niñas de diversos grados escolares están reunidos en un mismo salón de clase a cargo de un/a mismo/a docente, plantea condiciones particulares que modifican el contexto de enseñanza en el que se desarrollan habitualmente las prácticas docentes, y presenta diferencias con la formación docente inicial. Centramos nuestro análisis en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración (en adelante, SN), por lo que también resulta relevante considerar la formación didáctica y los saberes profesionales con los que cuentan los docentes para llevar adelante esta tarea.

Este trabajo se enmarca en el proyecto UBACYT 20020130100491BA

¹ Proyecto UBACyT en el que se enmarca: “El aprendizaje del SN en secciones múltiples rurales de 1er ciclo y en aulas urbanas de 2do ciclo” (Proyecto 20020130100491BA). Programación Científica 2014-2017 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dirección: Dra. Flavia Terigi. Codirección: Mg. Susana Wolman.

² IICE UBA, Argentina. jspindiak@gmail.com

³ IICE UBA, Argentina. dana_soko@hotmail.com

⁴ IICE UBA, Argentina. flaviaterigi@gmail.com

que indaga las conceptualizaciones infantiles sobre el SN en secciones simples y múltiples de la escuela primaria. Se presenta un análisis del trabajo docente en el contexto de las secciones múltiples y de su relación con los aprendizajes de los niños/as sobre el SN, a partir del análisis de las actividades matemáticas presentes en los cuadernos escolares.

Planteamiento del problema

La formación docente está estructurada principalmente según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades, y la investigación y producción de conocimiento didáctico han sido desarrolladas generalmente en el contexto de la escuela urbana; esta es una situación constatada en Argentina y que se encuentra en los estados del arte más conocidos (por ejemplo Mulryan- Kyne, 2007). Por su parte, el multigrado supone una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte de los maestros, si no cuentan con herramientas específicas para desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea (Terigi, 2008).

Respecto a la formación didáctica, las investigaciones sobre la enseñanza del SN han identificado dos enfoques de enseñanza (véase Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003). Uno de ellos es la enseñanza usual del SN, que procede enseñando los números de a uno por vez comenzando por los dígitos y respetando el orden de la serie. Este modo de presentar los números, que en principio busca facilitar su aprendizaje, dosifica y segmenta de tal modo al objeto de conocimiento que, en verdad, dificulta su comprensión: bajo estas condiciones, para el niño no es posible detectar regularidades y descubrir la recursividad de los agrupamientos, precisamente porque lo que no se permite es la interacción con el sistema en *cuanto tal*. En cambio, el segundo enfoque considerado, la enseñanza para la comprensión de los aspectos conceptuales del SN, se orienta a promover la construcción por parte de los alumnos de las razones que hacen al funcionamiento de los números, de manera que puedan comprender los principios que rigen el sistema y las operaciones subyacentes a la notación numérica. En este enfoque, se trata de que las situaciones de enseñanza propongan la interacción de los niños con el objeto de conocimiento, el SN, en toda su complejidad. En este sentido, en estudios previos hemos visto que la especialización de los maestros/as para la enseñanza de los principios conceptuales del SN supone una condición didáctica que favorece los aprendizajes.

Con el propósito de explorar la enseñanza del SN en escuelas rurales con plurigrados, se tomó registro fotográfico de todas las producciones en actividades de matemática de los cuadernos de clase en cuatro secciones de primer ciclo pertenecientes a escuelas ubicadas en un contexto de ruralidad agrícola. Es sabido que las actividades matemáticas que constan allí no constituyen toda la actividad matemática escolar de los niños, pues se desarrollan tareas en el grupo clase que no se registran en el cuaderno, y en ciertos casos pueden realizarse actividades en libros de matemática escolar. Pese a estas limitaciones, los cuadernos de clase proporcionan algunas informaciones que pueden tomarse como referencia. Consideramos la información que proveen los cuadernos como una parte de los contenidos a los que cada niño ha tenido oportunidad de acceder de acuerdo con las decisiones didácticas de su maestro/a.

En esta ponencia presentaremos un análisis cuantitativo y cualitativo de las actividades matemáticas que aparecen en los 12 cuadernos escolares de alumnos/as de escuelas de plurigrado rural. Realizamos un primer análisis de las 601 actividades matemáticas realizadas por los niños/as de la muestra durante el primer semestre escolar. Hemos observado que pese a que el modelo organizacional del plurigrado reúne en un mismo salón de clases a niños/as de distintos niveles de escolarización, sus posibles relaciones de cooperación a propósito de los aprendizajes escolares no son aprovechadas en la enseñanza usual, en la que los maestros/as tienden a conservar a cada alumno/a en el curso o grado escolar que le corresponde. Al menos en lo que se refiere al aprendizaje del SN, el análisis de la enseñanza a través de los cuadernos escolares confirma que ésta es la situación en las escuelas con las que hemos tenido oportunidad de trabajar.

Condiciones de enseñanza y aprendizajes numéricos

Nuestro análisis basado en cuadernos de clase se referencia en una serie de estudios que hemos desarrollado sobre las condiciones de enseñanza y los aprendizajes numéricos infantiles. En uno de tales estudios⁵ hemos explorado mediante entrevistas clínicas (Delval, 2001) los conocimientos sobre el SN de

⁵ Proyecto UBACyT 20020100100421 “El aprendizaje del sistema de numeración en la escolaridad primaria. Estudio comparativo de las conceptualizaciones infantiles en secciones simples y múltiples de 1er ciclo y estudio exploratorio en 2do ciclo” (Programación Científica 2011-2014 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires).

los/as niños/as de primer ciclo de una muestra intencional de escuelas. En la entrevista clínica se incluyeron situaciones en las que se ponían en juego distintos aspectos del SN correspondientes a seis variables: conocimientos básicos, ordenamiento y comparación de números, problema aditivo, principios multiplicativos del SN, dictado de números y números en actividades escolares.

Estas variables expresan conocimientos numéricos de distinto grado de complejidad y de distinto alcance en cada grado o año escolar, desde los conocimientos básicos sobre la numeración escrita (repertorio numérico, conteo, número como memoria de cantidad) hasta los principios multiplicativos del SN. Estos últimos son los conocimientos más complejos que entraña el aprendizaje del SN en los primeros años de la escolaridad y, debido a su complejidad, funcionan como una variable muy relevante para dar seguimiento a los aprendizajes del SN a lo largo de los cursos escolares. Investigaciones tomadas como antecedentes (entre ellas Lerner, 2005 y 2013) señalan que el progreso en la comprensión de los aspectos multiplicativos requiere un marco específico de enseñanza que promueva la reflexión sobre las regularidades de la numeración escrita y permita avanzar hacia la conceptualización de las propiedades del sistema.

Las entrevistas fueron tomadas en una muestra intencional de escuelas considerando tres distinciones: rural/urbano, sección simple/múltiple, enfoque de enseñanza usual/compreensión. Cabe señalar que el enfoque para la comprensión lo encontramos únicamente en aulas urbanas. Al realizar un análisis comparativo hemos encontrado que los niños/as que asisten a escuelas que sostienen el enfoque que hemos denominado enseñanza para la comprensión alcanzan los mejores resultados. Asimismo, los niños/as de las secciones múltiples rurales son los que tienen menor rendimiento al comparar los conocimientos numéricos más complejos que deberían alcanzar en el primer ciclo. De las seis variables consideradas, “Principios multiplicativos” es la que ha arrojado diferencias significativas, como se muestra a continuación.

Gráfico 1. Medias de los puntajes obtenidos en tareas que exploran la variable Principios multiplicativos por alumnos de 1° a 4° grados, escuelas primarias urbanas y rurales, según grupos de escuelas⁶.

El gráfico 1 permite visualizar diferencias en los aprendizajes en contextos

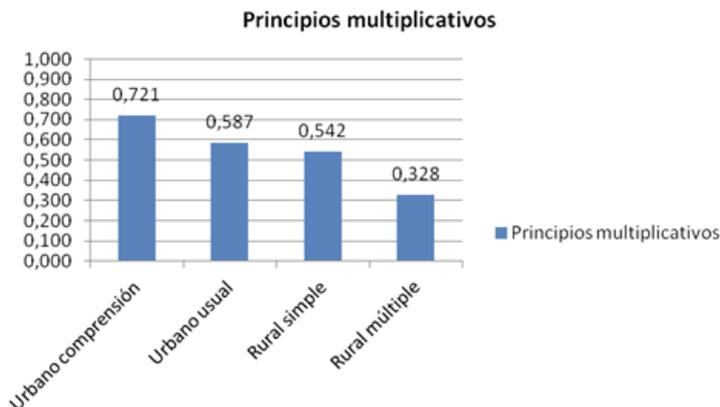
⁶ Se recuerda que los grupos de escuelas se definen por combinaciones intencionales de enfoque didáctico y de tipos de secciones docentes.

didácticos diferenciados por los dos aspectos que queríamos estudiar. En primer lugar de acuerdo con el enfoque de enseñanza: quienes aprenden en escuelas con enfoque para la comprensión de los aspectos multiplicativos del SN son quienes obtienen los mejores resultados. En segundo lugar, dentro del enfoque de enseñanza usual, vemos cómo los niños/as que se escolarizan en secciones simples, sean estas urbanas o rurales, logran mayores aprendizajes que quienes lo hacen en secciones múltiples.

La especialización de los maestros/as es un asunto que emerge con claridad a partir de estos datos. Hay aquí dos especializaciones en juego en los grupos que integran la muestra intencional de escuelas. Por un lado, la preparación didáctica específica para enseñar el SN de manera que se promuevan los aprendizajes de los principios multiplicativos del SN. Por otro lado, la preparación para la enseñanza en distintas condiciones de agrupamiento de los alumnos. Los resultados permiten afirmar que los aprendizajes más complejos correspondientes a los Principios multiplicativos muestran progresión a lo largo del primer ciclo y se realizan en menor medida en las secciones múltiples de las escuelas rurales; de acuerdo con las medias obtenidas, un 32% de respuestas que evidencian conocimiento de los aspectos multiplicativos en las secciones múltiples, contra un 54% en las simples. En las secciones múltiples se suma a la insuficiente formación didáctica la falta de preparación específica para trabajar en las peculiares condiciones didácticas que produce el agrupamiento en secciones múltiples, ya constatada en estudios previos (Terigi, 2010) y también en otros países (Little, 2001; Burns y Mason, 2002; Bustos Jiménez, 2007).

El análisis de la enseñanza a través de los cuadernos de clase

Al analizar las actividades de los cuadernos de las escuelas plurigrado rurales se observa cómo se mantienen formas de enseñanza características de la organización graduada del conocimiento, por ejemplo la fuerte clasificación del rango numérico con que se trabaja en cada grado y propuestas diferenciadas de trabajo por grado sin instancias de discusión e intercambio grupal. En algunos casos las actividades encontradas en una misma clase son diferentes de acuerdo al grado que cursa cada uno de los niños. En otros, se observan propuestas similares o incluso la misma consigna pero variando el rango numérico de acuerdo con el grado escolar.



FUENTE: Terigi, 2013.

A continuación tomaremos algunos casos que ilustran estas cuestiones y profundizaremos en su análisis.

En primer lugar, se transcribe una selección del registro de las actividades de matemática que encontramos en los cuadernos de tres niños de un mismo día de clases. Corresponden a una escuela plurigrado rural en la que está reunido todo el primer ciclo en una misma sección.

Bruno 1° - 12 de julio de 2012

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad
Sin título	Debe resolver el problema que le plantea la consigna.
Papá tenía 3 globos para regalar y compró 6 más para mis hermanitos Andrés y Sixto.	Aparece una figurita de un hombre y los globos dibujados.
¿Cuántos globos tenía en total?	Debajo espacios vacíos entre el signo + y el = para que complete los números.

Leandro 2° - 12 de julio de 2012⁷

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad
Leé y escribí los números. Doscientos quince, Doscientos dos, Doscientos treinta y seis, Doscientos cincuenta y tres, Doscientos diez, Doscientos cinco	Hay que escribir el número al lado de su nombre.

⁷ El destacado en negritas es nuestro.

Pensamos sumas que den 200	PRODUCCIÓN DEL NIÑO: Las siguientes sumas aparecen escritas en forma de algoritmo: 100+100 / 190+10 / 192+8/ 150+50/130+70/ 180+20/ 185+15
Escribe la escala del 200 al 299 de 5 en 5. 200-205	A partir de los números dados (200-205) hay que completar los siguientes hasta 299, de 5 en 5
200 200u 20 d 2 c	Esta información está escrita por la docente en el cuaderno (sistematización)
Sumá 200+10= 200+20= 200+30= 200+40= 200+50= 200+60=	La docente escribe estos cálculos en el cuaderno para que el alumno los resuelva.

Tomás 3° grado- 12 de julio de 2012⁸

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad
Observamos los números que indican la cantidad de pingüinos, ¿a qué familia pertenecen? Pertenecen a las familias del 1000 MIL, 2000 DOS MIL, 3000 TRES MIL	Está copiado a modo de síntesis, más que como una actividad para resolver
Pensamos y escribimos sumas que den 2000 y 3000	PRODUCCIÓN DEL NIÑO : En forma del algoritmo convencional de suma: 1999+1=2000/ 1900+100=2000/ 1000+1000=2000 1500+1500=2000/ 1995+5=2000/ 1800+200=2000 2000+2000=3000/2900+100=3000/ 2020+980=3000 2863+137=3000
Escribe la escala del 2000 al 2900 de 50 en 50	Hay que completar una escala de 50 en 50, empezando por 2000.

⁸ El destacado en negritas es nuestro.

Al observar los tres cuadernos notamos, en primer lugar, que al alumno de primer grado se le propone una actividad diferente a la de sus compañeros de 2° y 3°. Al analizar las actividades de estos últimos, podemos interpretar que la docente planifica para esta clase contenidos similares para 2° y 3° grado, proponiendo consignas con la misma estructura para ambos. Trabaja con el repertorio numérico, en ellas se pueden poner en juego los principios multiplicativos del sistema de numeración, y realiza una sistematización sobre los números estudiados en cada caso. Tanto la escala como la sistematización se adecuan al rango numérico trabajado: en 2° con la familia del 200 y escalas que van de 5 en 5, y en 3° con la familia del 2000 y escalas que van de 50 en 50.

En estas actividades se ve la fuerte clasificación del rango numérico de acuerdo al grado escolar. Vemos cómo el niño de 2° solo interactúa con el rango numérico entre 200 y 300, aun cuando la tarea permitiría que pudiera plantearse preguntas similares sobre números más grandes. De igual modo, el niño de 3° solo trabaja con números entre 2000 y 3000, sin tener en cuenta las relaciones existentes entre éste y otros segmentos del sistema sobre los que ha trabajado en grados anteriores.

Esta selección nos permite ilustrar las condiciones pedagógicas cotidianas del plurigrado: niños de grados distintos trabajan al mismo tiempo, en una misma aula, contenidos similares con la misma docente. Si bien no podemos afirmar que no se haya producido un intercambio oral sobre los temas trabajados, en los cuadernos no queda registro de ninguna discusión o puesta en común posterior a la resolución de los problemas; las observaciones que realizamos en las escuelas nos permiten afirmar que estas actividades son infrecuentes.

Teniendo esto en cuenta, sostenemos que aprovechar las condiciones pedagógicas que hemos descripto permitiría a los niños/as profundizar el estudio de algunos aspectos del SN como las regularidades que presenta y el valor posicional de las cifras, así como también algunos contenidos de cálculo. Para hacerlo, es necesaria una propuesta didáctica centrada en estas cuestiones, que considere dichas relaciones como su objeto de enseñanza. Al ser un sistema organizado en base 10, la resolución de escalas junto con la reflexión sobre las mismas permitiría ir identificando regularidades en el SN. Los niños pueden reconocer cómo se van transformando los números al sumar en forma reiterada la misma cantidad (en los ejemplos anteriores, siempre terminan en 5 o en 0, o en 50 o en 100).

Respecto a los contenidos de cálculo, podría discutirse la relación entre pensar sumas que den 200 y que den 2000. Si observamos las repuestas de los niños a esa consigna, encontramos cuentas similares (marcadas con negrita), que resultan interesantes para compartir en una puesta en común y explicitar las relaciones en las que se fundamentan. Esto es posible solamente si la docente lo toma como objeto de reflexión y abre un espacio para discutir sobre el tema, habilitando la participación de cada uno de los niños desde los conocimientos de los que dispone. ¿Cómo puede ayudar el niño de 3° al de 2°? ¿Qué tienen en común ambos modos de resolución? Para el niño de 3°: ¿hay algo de lo que está pensando su compañero que pueda servir para resolver cuentas con números más grandes?

Cabe destacar que la investigación apoya la consideración de que este tipo de intercambio resulta provechoso para ambos niños (véase, por ejemplo, el clásico de Fernández Berrocal y Melero Zabal, 1995, o la más reciente sistematización de Baudrit, 2012). Tanto para el de 2° a quien se le ofrece la posibilidad de pensar sobre números más grandes, como para el de 3°, quien estaría en mejores condiciones de poder construir argumentaciones o explicaciones más generales sobre el sistema, que enriquecen su conocimiento y dominio del mismo.

Otra situación que resulta interesante para considerar es la que encontramos en otra escuela plurigrado rural en la que la sección reúne solamente a niños de 1° y 2° grados.

A continuación transcribimos una selección de las actividades matemáticas encontradas el mismo día en el cuaderno de una niña de 1° y un niño de 2° grado.

Dalia 1° grado- 16 de mayo de 2012	Aníbal 2° grado - 16 de mayo de 2012
Consigna literal del cuaderno	Consigna literal del cuaderno
Dictado 5-8-13-16-2-20-28-32	Dictado 52-68-63-91-100-33-70-49
Escribir el que está antes y después 8-13-20-28	Escribir el que está antes y después 68-49-33-91-100
Ordenar y resolver 2+7 3+5	Ordenar y resolver 37+12 =

Aquí es posible observar cómo la docente decide realizar la misma actividad dando exactamente la misma consigna, pero modificando el rango numérico de acuerdo al grado de cada alumno. En esta clase se trabajó con los números del 0 al 100.

Más adelante, el 6 de junio, encontramos en el cuaderno de Dalia (la alumna de primer grado) la siguiente actividad:

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad
<p><u>Leer números</u> La empresa de transportes usa este tablero para controlar la llegada de sus micros. Complétenlo.</p>	<p>Debe completar un cuadro de números hasta el 79, en el que hay algunos faltantes: columna del 2, del 8, fila del 60 y 70.</p>
<p><u>Familias nuevas</u> 50 cincuenta ,60 sesenta , 70 setenta</p>	<p>Debe colorear los números en el cuadro</p>
<p><u>Pintar el número:</u> Cuarenta y cinco, Veinte, Sesenta y tres, Setenta, Setenta y cuatro</p>	

En esta situación, la maestra presenta como “familias nuevas” a los números comprendidos entre el 50 y el 79. Al leer el cuaderno de Dalia, encontramos que entre marzo y junio solo aparecen actividades que trabajan con números menores al 50. Sin embargo, desde principio de año, números más grandes (hasta el 100) ya formaban parte de los saberes que circulan en su clase debido a que se trata de un plurigrado. Como vemos en los registros, Aníbal trabaja con esos números desde el inicio, por ejemplo en el dictado de números o en las operaciones que se ejemplificaron anteriormente. En este sentido, las decenas del 50,60, 70, ya se hicieron presentes en las clases de matemática de las que (de un modo u otro) participó Dalia; aunque no se le dicten estos números para que ella los escriba, la docente se los dicta a su compañero de 2º y ella los escucha y asiste a los intercambios. A pesar de esto, la maestra, siguiendo la fuerte clasificación en el rango numérico según el grado, los plantea como “tema nuevo”.

En este ejemplo podríamos ver la distancia entre la formación docente estándar y las condiciones de enseñanza en los plurigrados. Se evidencia

la contradicción entre la presentación graduada y dosificada de los números (correspondiente a enfoques de enseñanza tradicionales), y la realidad organizacional de los plurigrados, en los que, aun siguiendo este enfoque didáctico y segmentando los números con los que trabaja cada grado escolar, siempre están presentes rangos numéricos más amplios que, de ser tomados como objeto de enseñanza, permitirían aproximarse al SN considerando la complejidad que lo caracteriza.

Por otra parte, en otra escuela hemos encontrado situaciones didácticas en las que se propone que niños de 1° y 2° grado participen al mismo tiempo de una sola actividad. En todos los casos en que esto sucedió, la propuesta de enseñanza consistió en un juego (lotería, dados mágicos, armar el mayor, entre otros⁹). Por ejemplo:

José 2° - 27 de marzo de 2012

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad	Producción del niño
Tiramos los dados. Tres tiros cada uno: ¿Quién sacó más? ¿Cuánto?	Cada alumno tira los dados formando números de tres cifras. Juegan tres veces. En el cuaderno deben registrar en columnas lo que sacó cada uno de los compañeros. Luego deben identificar quién sacó más y cuánto	Escribe en columnas los nombres de sus compañeros. Debajo registra el número de tres cifras obtenido en cada vuelta La segunda consigna la terminan el 28/3
Sin título (continúan la actividad. del día anterior)	Deben ir comparando los n° de cada vuelta para ver quién sacó más puntos y cuánto más	Escribe el nombre de sus compañeros con sus respectivos puntajes ordenados correctamente. Para responder por cuánto más le gano, realiza el algoritmo de la resta, junto con dibujos de rayas que lo ayudan a resolver la cuenta.

⁹ Por razones de espacio no podemos describirlas con detalle pero se trata de actividades muy difundidas para la enseñanza del SN en escuelas primarias de Argentina.

Santiago 1° - 27 de marzo de 2012

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad	Producción del niño
<p>Tiramos los dados una vez cada uno.</p> <p>¿Quién sacó más?</p> <p>¿Cuánto? Escribo con letras.</p>	<p>Cada alumno tira un dado y en el cuaderno deben registrar en columnas lo que sacó cada uno de los compañeros. Luego deben identificar quién sacó más y cuánto.</p>	<p>Escribe en columnas los nombres de sus compañeros. Debajo registra el número obtenido en el dado en la primera y segunda vuelta. En dos casos marca con color el número más grande. En otro caso marca el más chico. En los tres casos restantes colorea ambos números.</p> <p>No escribe el nombre de ningún número ni responde la pregunta sobre quién sacó más</p>

Ana 1° - 27 de marzo de 2012

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad	Producción del niño
<p>Tiramos los dados una vez cada uno.</p> <p>¿Quién sacó más?</p> <p>¿Cuánto?</p>	<p>Cada alumno tira un dado y en el cuaderno deben registrar en columnas lo que sacó cada uno de los compañeros. Luego deben identificar quién sacó más y cuánto</p>	<p>Escribe en columnas los nombres de sus compañeros. Debajo registra el número obtenido en el dado en la primera y segunda vuelta. Aparecen redondeados con color verde el 1, con azul el 4, rojo el 5 y naranja el 6.</p>

Esta actividad pone de manifiesto la posibilidad de trabajo conjunto entre niños de distintos grados, manejando un rango numérico compartido.

En el análisis de todos los cuadernos, encontramos que las únicas instancias de trabajo grupal se organizan en torno a las actividades lúdicas. Ellas resultan potentes para que los niños interactúen entre sí. Aunque no podemos afirmarlo a partir del análisis de los cuadernos, es posible que se hayan producido discusiones grupales sobre los números a propósito del control del avance del juego, aunque ello no conlleva que se problematicen los saberes

matemáticos que se ponen en práctica al jugar.

Consideramos que las discusiones grupales son fundamentales para el aprendizaje de los contenidos matemáticos. Habilitar espacios de discusión y preguntas en los que los niños puedan plantear sus dudas, intercambiar hipótesis y procedimientos y eventualmente formular conclusiones (incluso en forma colectiva), constituye una actividad y una forma de pensar específica del trabajo matemático que debería ser enseñada en la escuela. Por contraposición, si tenemos en cuenta las 601 actividades analizadas en los cuadernos, solo 29 involucran algún tipo de trabajo colectivo y únicamente en 6 actividades se pide producir argumentaciones sobre las respuestas o explicaciones del modo en que se llega a un resultado.

Entendemos que esto no se debe específicamente a las características del plurigrado, sino que se relaciona con el enfoque de enseñanza en que están formadas las maestras. Esta situación de trabajo en paralelo, sin profundizar en el intercambio, puesta en común o discusión, puede y suele encontrarse también en escuelas urbanas de sección simple. En las escuelas estudiadas, se agrega la dificultad de pensar (planificar, gestionar) situaciones de intercambio grupal en el que se habilite la interacción entre niños/as de distintos grados. Nos interesa destacar que no se trata de responsabilizar a los maestros/as por los resultados educativos que examinamos sino que la formación docente no suele estar orientada a ofrecer o producir actividades que se alejen de la lógica graduada.

Consideramos que esto constituye al mismo tiempo un gran desafío y una condición de gran potencial para el aprendizaje en los plurigrados. Aquí, al aprender juntos niños de distintos grados, se puede promover otro tipo de discusiones que no son posibles en el aula estándar, debido a que en ellas usualmente se trabaja con contenidos comunes para todo el grupo clase. Estos intercambios pueden permitir que los niños más pequeños se enfrenten a números más grandes a los previstos por la propuesta escolar y los alumnos de los grados más avanzados puedan explorar propiedades de números que ya conocen pero profundizando en las regularidades del SN, formulando argumentaciones y compartiendo sus ideas con compañeros de otros grados.

Conclusión

Los datos obtenidos en los estudios previos habían permitido establecer

comparaciones entre las progresiones de las conceptualizaciones sobre seis variables de conocimiento numérico en los niños/as en plurigrados rurales y las producidas por sus pares en escuelas urbanas y rurales de sección simple. La falta de desarrollo sistemático de un modelo pedagógico que tenga en cuenta las particularidades del plurigrado rural y la reproducción en ellos de la lógica del aula estándar contribuyen a producir las diferencias en los aprendizajes. Los cuadernos reflejan de dicha lógica, según hemos podido analizar. La ausencia de actividades que promuevan la interacción y cooperación entre los alumnos, como así también la fuerte clasificación del rango numérico presente en los cuadernos, dan cuenta de que los maestros en clases multigrado suelen mantener a los niños en actividades diferenciadas según el grado escolar que cursan. A su vez, los niños tienen escasas posibilidades de participar en situaciones de enseñanza que les exijan argumentar y discutir con otros; que los orienten a detectar las regularidades del SN y a comprender los principios que lo rigen; que propicien la interacción con el objeto de conocimiento en toda su complejidad.¹⁰

Para promover este tipo de aprendizajes es necesario no sólo la especialización de los maestros/as en cuanto al enfoque didáctico para la enseñanza de la matemática, sino también una formación especializada centrada en las condiciones que plantea el plurigrado, para que los/as docentes puedan disponer de saberes y herramientas que les permitan mejorar la enseñanza en estos contextos maximizando la potencialidad de sus condiciones organizacionales.

Estudiar los plurigrados rurales permite indagar las condiciones que ofrecen para los aprendizajes numéricos, así como también explorar las potencialidades de la promoción de las interacciones entre los niños/as de grados diferentes. Si bien las relaciones entre la investigación y las prácticas de enseñanza son complejas, la investigación colaborativa entre docentes e investigadores puede abrir el camino hacia la elaboración de posibles alternativas de reorganización de la enseñanza en los plurigrados y, eventualmente, para otros contenidos escolares.

¹⁰ Un estudio posterior del equipo de investigación se dirigió a diseñar y poner a prueba propuestas de enseñanza del SN que atendieran a la promoción de la actividad conjunta de alumnos/as de plurigrados rurales que se encuentran en distintos momentos de su escolaridad (Terigi, 2013). Aunque sus resultados no son objeto de análisis en este trabajo, corresponde consignar este estudio en virtud de que resultados como los presentados en este trabajo no derivan en una responsabilización de los docentes sino que abren una agenda de investigaciones en las que, en situaciones colaborativas entre maestros e investigadores, se exploren componentes estratégicos de un posible modelo pedagógico para el plurigrado.

Bibliografía

- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Burns, R. & Mason, D. (2002). Class composition and student achievement in elementary school. *American Educational Research Journal*, 39(1), 207-233.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pdf>
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M. A. (comps.), (1995). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.
- Lerner, D. (2005). ¿Tener éxito o comprender? Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración. En Alvarado, M. y Brizuela, B. (comps.), *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia* (pp. 147- 197). México: Paidós.
- Lerner, D. (2013). Hacia la comprensión del valor posicional. Avances y vicisitudes en el trayecto de una investigación didáctica. En Broitman, C. (comp.): *Matemáticas en la escuela primaria [I]. Números naturales y decimales con niños y adultos*, (pp. 173- 201). Buenos Aires: Paidós.
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- Mulryan- Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514.
- Quaranta, M. E.; Tarasow, P. y Wolman, S. (2003). Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas. En M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 163-188). Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las*

Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural:
análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo

escuelas rurales. (Tesis inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>

Terigi, F. (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2, 75- 88.

Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria

Claudia Broitman¹, Mónica Escobar² e Inés Sancha³

¿Cómo hacer para que la diversidad se constituya en un factor positivo para el aprendizaje? Tenemos, por supuesto, una respuesta general para este problema: apelar a la cooperación entre los niños, fomentar la confrontación de sus diferentes estrategias, discutir sobre la pertinencia de cada una de ellas. Pero sólo la investigación didáctica nos permitirá analizar de cerca cómo interactúan los niños en cada situación específica, en qué medida se apropian de las estrategias propuestas por sus compañeros y –sobre todo– cuáles son las intervenciones del docente que hacen posible una cooperación realmente productiva para el aprendizaje de todos.

Delia Lerner

Introducción del problema

La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado⁴ exige encontrar modos de enseñar los contenidos a un mismo grupo de alumnos que pertenecen a distintos años de la escolaridad, cuyas edades y conocimientos son diferentes, así como sus niveles de autonomía para realizar las tareas propuestas. La planificación y desarrollo de las situaciones didácticas en estas aulas suponen una especificidad para la cual resultan insuficientes los aportes de las investigaciones sobre la enseñanza de las matemáticas en las aulas de sección única. Dado que la heterogeneidad de conocimientos de los alumnos

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. claubroi@gmail.com

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mobesc@hotmail.com

³ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. inesanacha@yahoo.com.ar

⁴ El aula de sección única es aquella en la que los alumnos que la integran cursan el mismo grado de la escolaridad, mientras que en el aula plurigrado el docente tiene a cargo -en forma simultánea- la enseñanza a un grupo de alumnos que cursan diferentes grados de la escolaridad. En este trabajo usaremos de manera indistinta plurigrado y multigrado para referirnos a estas últimas.

y la necesidad de tratamiento simultáneo de un mismo contenido considerando diferentes niveles de conceptualización no son exclusivos del aula plurigrado, sostenemos que el análisis de las intervenciones del docente en este contexto puede significar un aporte para prever y enseñar en la inevitable diversidad de cualquier aula.

En este trabajo se analizan algunas intervenciones didácticas relevadas en un estudio sobre la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado del ámbito rural⁵. Los datos fueron recogidos en una escuela primaria rural de la provincia de Buenos Aires que contaba en ese momento con un solo docente a cargo de 8 alumnos de 5 grados diferentes. El equipo de investigación planificó e implementó junto con la maestra una secuencia para la enseñanza del cálculo mental con números naturales que abarcó 17 clases. Las actividades propuestas giraban en torno a la construcción de repertorios aditivos y multiplicativos; al uso de dichos repertorios en nuevos cálculos; al análisis de propiedades de las operaciones; al uso de la calculadora y al cálculo estimativo. Se presentaron situaciones problemáticas en las que los alumnos pudieran producir, transformar y validar sus conocimientos en un aula cuyo trabajo se inspira en las prácticas de una comunidad matemática (Brousseau, 1986, 1994, 2007).

Diferentes estudios (Terigi, 2008, 2013; Block, Ramírez y Reséndiz, 2015; Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya, en prensa; Escobar, 2014) han relevado una práctica usual en los docentes de las aulas plurigrado: el trabajo con actividades independientes y simultáneas para los alumnos de diferentes grados. En la secuencia implementada hemos intentado, en cambio, que todos los alumnos resolvieran problemas que, aunque de complejidad muy variable, tuvieran la misma estructura y contenido. Esta decisión buscaba promover mayores posibilidades de interacción social en torno a los conocimientos tanto durante el proceso de resolución como en los espacios de debate y análisis colectivo.

⁵ Este estudio forma parte de dos proyectos de investigación sobre la enseñanza de las prácticas del lenguaje, las ciencias sociales y las matemáticas en escuelas rurales: “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias” (2011-2014) e “Interacciones en el aula multigrado. Aportes para la organización curricular, las prácticas de enseñanza y la formación docente en escuelas rurales primarias” (2015-2016), ambos dirigidos por la Dra. Mirta Castedo. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Algunos resultados de esta investigación pueden consultarse en Castedo y otros (2013) y en Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya (en prensa).

El trabajo del docente en la clase de matemática en un aula plurigrado

Tanto a través de los espacios de planificación como en los de implementación y análisis de la secuencia didáctica identificamos aspectos del trabajo docente en un aula multigrado que adoptan cierta especificidad cuando se intenta instalar espacios de intercambio y de producción colectiva a partir de la resolución de problemas similares o vinculados entre sí. Sin intenciones de exhaustividad ni de clasificación presentaremos algunos de ellos. Comenzaremos por ciertas decisiones que toma el docente durante el proceso de planificación.

Una de estas decisiones consiste en comandar variables didácticas de un mismo tipo de problemas o elegir problemas relacionados entre sí por un mismo contenido. El concepto de variables didácticas refiere a los aspectos que se pueden modificar en los problemas para comandar la complejidad de los mismos generando así un campo de situaciones próximas entre sí pero que exigen conocimientos y procedimientos diferentes para su resolución (Brousseau, 1985). Para que el maestro pueda generar condiciones didácticas en torno a un conjunto de problemas que permitan que alumnos de edades y conocimientos diversos se enfrenten a verdaderos problemas es preciso reconocer y comandar una mayor diversidad de variables didácticas de cada clase de problemas. Este conocimiento didáctico resulta fundamental para lograr las transformaciones y variaciones de las situaciones de enseñanza reduciendo y aumentando su complejidad. Si bien este es indispensable también en un aula graduada de sección única, su necesidad es mayor aún en aulas plurigrado ya que es preciso anticipar una diversidad de problemas que permitan el tratamiento simultáneo de un mismo contenido considerando niveles de conceptualización diferentes. En otras publicaciones hemos analizado (Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya, en prensa) cómo, en la misma clase, alumnos de diferentes años de la escolaridad resolvieron problemas desafiantes en los que se proponía, a partir de un cálculo dado, obtener el resultado de otros cálculos asociados. El comando de variables didácticas permitió que mientras algunos alumnos de primer grado resolvían sumas sencillas con números pequeños y redondos, sus compañeros de aula de sexto grado trabajaran con multiplicaciones de números mayores. A pesar de las diferencias entre números involucrados y operaciones solicitadas fue posible instalar un espacio de reflexión colectiva en el que se analizaron tanto los errores que

aparecieron⁶ como la práctica matemática de apoyarse en resultados dados para obtener otros nuevos.

Otra decisión importante que el maestro toma en el proceso de planificación está referida a las diferentes modalidades organizativas por las que puede optar con el fin de generar tanto espacios para la producción individual de conocimientos diversos, como momentos de intercambio, justificación o validación. Para poder instalar un tipo de trabajo como el que se buscaba, fue preciso contemplar diferentes modalidades organizativas en la misma clase y en una misma secuencia: actividades para resolver individualmente o en parejas de conocimientos próximos para una misma situación que contemplaba dos o tres niveles de complejidad diferente; organización de parejas o grupos pequeños de niveles heterogéneos entre sí dado que tendrían roles diferenciados –por ejemplo, unos escriben simbólicamente las relaciones que otros hacen circular oralmente–; momentos de la clase dirigidos a que los alumnos organizados individualmente o en pequeños grupos comuniquen resultados, errores o procedimientos al resto de la clase; instancias colectivas, sea para introducir la consigna, para evocar la producción de clases anteriores de los diferentes grupos o del grupo total, para institucionalizar nuevos conocimientos o para establecer relaciones entre los conceptos abordados por cada pareja o pequeño grupo; etc.

Nos interesa explicitar que la consideración de ambos aspectos mencionados ha favorecido la posibilidad del tratamiento simultáneo de un recorte de contenidos con niveles diferentes poniendo en juego ciertas relaciones entre conceptos que usualmente se enseñan por separado.

Si bien el comando de variables didácticas y la diversidad de modalidades de organización forman parte de las provisiones que realizan tanto docentes de sección única como de aula plurigrado, la exigencia de planificación resulta mayor en estas últimas cuando se busca generar espacios reales de interacción en los que participen alumnos de los seis grados a propósito de los conocimientos involucrados en la resolución de dicha gama de problemas⁷.

⁶ Hemos documentado la producción de errores del mismo tipo a pesar de tratarse de números diferentes. Por ejemplo, un alumno de 2º grado a partir de saber que $80 - 20 = 60$, determinó que $80 - 21 = 61$. Alumnas de 4º grado, a partir de $450 - 250 = 200$, determinaron que $450 - 251 = 201$. Estos alumnos, resolviendo cálculos diferentes, producen un error del mismo tipo al suponer que si el sustraendo aumenta en 1, el resultado de la resta también lo hará. Este error común posibilitó un espacio colectivo de debate y producción de nuevas ideas.

⁷ Es preciso aclarar que si bien esta situación de enseñanza resultó posible en la secuencia pro-

Un segundo tipo de intervenciones en las que nos detendremos es en aquellas que se producen en el desarrollo de la clase. Durante la implementación de la secuencia, encontramos algunas especificidades del trabajo en aula plurigrado en el modo en que el docente plantea la consigna inicial al grupo. Observamos algunas clases en las que resulta interesante cómo propone una consigna general para todos los alumnos, aunque luego cada pareja o grupo resuelva problemas de diferente complejidad.

El ejemplo al que haremos referencia a continuación, ha sido tomado de una clase de nuestro estudio en la que todos los alumnos resuelven cálculos que involucran las mismas propiedades matemáticas, pero cada pareja lo hace con números de diferente tamaño. Antes de indicar la tarea que los niños van a realizar, la docente precisa el tipo de actividad que pretende que todos ellos desplieguen durante la resolución.

- Docente: Vamos a seguir con la resolución de diferentes cálculos, ¿sí?
- Docente: Como veníamos trabajando todos estos días, que estuvimos trabajando el martes. Vamos a trabajar con esta resolución de cálculos. Para eso, vamos a trabajar en parejas. Vamos a ir anotando todo; lo que nos parece mal, no lo vamos a borrar, ¿sí? Lo importante es que...no buscamos que salga perfecto, sino ir registrando, ir guardando, ir viendo paso a paso lo que vamos haciendo, ¿se entiende?
- Docente: Después una vez que terminamos, ahí si podemos comprobar, podemos ver con la calculadora, ¿sí?
- Docente: Ver si está bien, si está mal, si nos equivocamos, ver por qué nos equivocamos... ¿Eh? Vamos resolviendo los cálculos, anotamos todo, no borramos nada... Como es en parejas, me apoyo en el compañero, por ahí si yo tengo dudas, o por ahí, si hay algo que no entiendo, le pregunto a mi compañero, mi compañero me ayuda, porque pareja es eso, es trabajar de a dos, ¿sí?, apoyándonos, ¿sí?

Vemos en estos fragmentos cómo la docente, en lugar de distinguir a los alumnos por el grado que cursan para indicarles diferentes consignas como es usual en las aulas plurigrado, se dirige a todos para convocarlos a una tarea común. Más allá de la diversidad de niveles de dificultad del problema, puesta, no estamos planteando que sea factible para todos los contenidos de la escuela primaria.

particulariza en el tipo de registro de los procedimientos que espera que todos los niños realicen al pedirles que anoten todo lo que van pensando y que no borren los errores. La palabra de la docente involucra a los niños de todos los grados, y varios de ellos van respondiendo y acotando de manera atenta y comprometida⁸.

Otro aspecto en el que la docente aborda la diversidad del aula priorizando un trabajo colectivo lo encontramos en el tratamiento de los errores. Invita a los alumnos a terminar de resolver los cálculos para recién después comprobar los resultados con la calculadora. Parece mostrar un posicionamiento frente al error que cobra relevancia en un aula en la que conviven niños de distintos grados y conocimientos. Su propuesta no se limitará a identificar si están bien o mal, tarea en la que solo podrían participar las parejas que resolvieron el cálculo particular, sino que buscará desde un espacio común analizar por qué siguieron ciertos pasos para resolver, las razones por las que los cálculos resultaron correctos o erróneos o el tipo de estrategias utilizadas.

Además la docente expresa algunas “ventajas” del trabajo en parejas que, en este caso, están conformadas por niños de grados diferentes e incluso distantes. En la enunciación de la consigna, ella invita a los niños a que se apoyen en el otro y a que pidan ayuda frente a las dudas resaltando que el trabajo en pareja lo posibilita⁹. Esta maestra considera que trabajar y colaborar en grupo con creciente autonomía forma parte de lo que los chicos tienen que aprender necesariamente. Las “reglas del juego” son prácticas sociales matemáticas de este aula particular que también pueden comunicarse de manera colectiva.

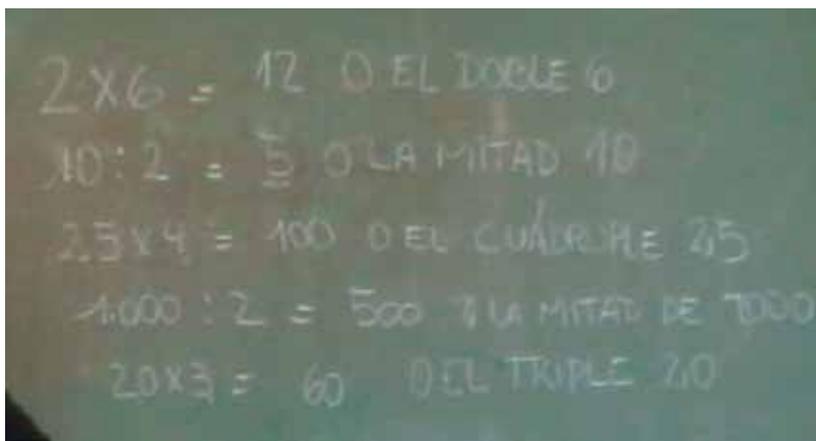
Asimismo, en la formulación de la consigna evoca problemas de cálculos abordados en clases anteriores, a pesar de que no todos han resuelto los mismos cálculos. Si bien en el caso de este fragmento la evocación no se presenta de manera demasiado explícita, nos parece interesante señalar que este tipo de intervenciones atraviesa varias clases de la secuencia en las que los niños han trabajado sobre un mismo tipo de problemas sobre los que se comandaron diversas variables didácticas y se apoyan en ellos para resolver nuevas situaciones.

⁸ Por razones de espacio no incluimos las intervenciones de los alumnos que reflejan su interés o participación.

⁹ Creemos que la discontinuidad en la asistencia de los alumnos de aulas plurigrado rurales y los diferentes agrupamientos que se proponen de acuerdo a quiénes están presentes cada día obliga a explicitar con mayor detalle cuál será la modalidad organizativa en cada clase.

Veamos otras intervenciones que apuntan a favorecer la colaboración intelectual entre alumnos de edades y grados de la escolaridad muy diferentes, promoviendo y sosteniendo una cooperación productiva para el aprendizaje de todos. Sabemos que en un aula de sección única el docente realiza numerosas intervenciones dirigidas a favorecer la producción colectiva, analizaremos aquí algunas particularidades de la colaboración intelectual y las intervenciones docentes que intentan instalar este tipo de trabajo en las aulas plurigrado.

Tomemos un ejemplo de intervenciones en un pequeño grupo de alumnos al que se le ha propuesto usar cálculos conocidos para resolver otros desconocidos. Con la intención de retomar el trabajo matemático realizado en clases anteriores – y como parte de las instancias orales y escritas de evocación – la maestra escribe en el pizarrón los siguientes cálculos, a partir de los cuales van reconstruyendo entre todos lo trabajado en la clase anterior¹⁰:



Si bien escribir en el pizarrón para que quede un registro de la evocación de conocimientos elaborados en clases anteriores es una práctica que se puede desplegar en cualquier aula de sección única, nos interesa resaltar que no

¹⁰ Al describir las actividades iniciales de las clases observadas en su estudio, Block (2013 citado en Block y otros, 2015, op. cit.) señala que han identificado tres modalidades. Una de ellas consiste en una exposición de la maestra sobre el sentido o importancia del tema que se va a estudiar, otra apunta a introducir o hacer un repaso a través de preguntas que la maestra formula al grupo y, finalmente, han documentado propuestas de juegos y otras actividades con participación de alumnos de todos los grados. Vinculamos el ejemplo que citamos con la segunda de las modalidades descripta por el autor.

es tan habitual que un mismo escrito en el pizarrón tenga como destinatarios a todos los alumnos, a pesar de que cursen distintos grados de la escolaridad. En este caso la docente está comunicando la importancia de retener en la memoria ciertos cálculos que podrán ser reutilizados.

El nuevo problema que se propone luego en esta clase consiste en resolver los siguientes cálculos sin hacer las cuentas e identificando cuál o cuáles de los cálculos anteriores pueden resultar puntos de apoyo para obtener los resultados:

$$100 : 2 = 100 : 4 = 250 \times 4 = 20 \times 6 = 20 \times 30 =$$

Luego de la evocación y presentación de la tarea a toda la clase, la docente organiza a los alumnos en pequeños grupos o parejas de niveles diversos. Al concluir el trabajo grupal, la maestra gestiona un espacio colectivo en el que se producen nuevos intercambios entre pares y con el docente. Se explicitan, discuten y comparan los vínculos que establecieron entre los cálculos.

Para que los niños se involucren en la resolución de problemas de acuerdo a sus conocimientos de partida y puedan avanzar a pesar de la diversidad, el docente debe proponer situaciones en las que todos tengan alguna responsabilidad diferente en la resolución de la tarea asumiendo o alternando roles, semejantes o diferenciados. La tarea propuesta intenta habilitar a cada niño para que ingrese y colabore desde lo que sabe y avance a partir de la interacción con compañeros de su grupo o de distintos grupos¹¹. En este caso se produce un intercambio entre la docente y uno de los grupos integrado por Daniela (6°), Azul (5°) y Román (2°). A partir de una pregunta de Román vinculada con el cálculo $100 : 2$ (acerca de una operación que aún él no ha estudiado y que tampoco sabe cómo registrar) se inicia el siguiente intercambio:

- Azul (5°): Mirá...
- Docente: “Mirá”, ¡le dice al otro! Dejalo pensar (risas).
- Azul: Cien dividido dos, cincuenta - que sería la mitad de cien -.
- Román (2°): Claro, cincuenta... ¿cómo pongo?

Si bien algo propio del aula plurigrado es que convivan en el aula niños que

¹¹ Block (2015) caracteriza distintos tipos de ayudas de la maestra hacia los alumnos y entre alumnos. El concepto de colaboración intelectual podría entrar en diálogo con las ideas allí desarrolladas.

cursan grados diferentes, destacamos que hay una decisión didáctica explícita dirigida a que los alumnos trabajen juntos en el mismo grupo e interactúen a propósito de problemas comunes. Azul (5°) intenta explicarle a Román (2°) y dice “mirá”, pero la docente interviene pidiéndole que lo ayude sin reemplazarlo en la resolución de la tarea: “dejalo pensar”. La pregunta de Román “¿cómo pongo?” se reitera a lo largo de la clase (¿pero qué pongo?, ¿cómo pongo?, ¿dónde pongo?, ¿acá?, ¿dónde pongo 25?) y abre una nueva discusión. Román se formula preguntas que Azul y Daniela ya tienen resueltas: cómo registrar esa operación aún expresada como dobles o mitades dado que quiere saber cómo anotan “los más grandes”. En relación a esta cuestión el docente podría tomar distintas decisiones: podría liberar a Román de la responsabilidad de escribir dejando esta tarea a cargo de Azul y Daniela, o bien, tomar este asunto como objeto de trabajo, dar lugar a que Román escriba como pueda o que Azul y Daniela le expliquen cómo lo hacen. En este último caso, las invita a que expliciten sus conocimientos y que busquen diversas maneras de poner en diálogo eso que ellas saben con lo que Román tiene disponible, ya que la maestra puso ciertas condiciones a este intercambio: “dejalo pensar”. Es interesante señalar la diferencia de este intercambio con prácticas habituales en el aula plurigrado en las que los alumnos de conocimientos más avanzados (no necesariamente de mayor edad o escolaridad) asumen el rol de ayudantes limitándose a explicar a los menos avanzados los conocimientos requeridos para resolver cada situación.

En otro momento de la clase, la docente le dice a Román mientras él escribe: “Vos ponelo como vos lo entiendas, lo importante es que lo entiendan”. Y frente a otro cálculo Román dice: “¿Cómo 25? ¿Acá pongo 25, al lado del cuatro? (escribiendo 25 es la mitad de cincuenta) Ah, claro... veinticinco es la mitad de cincuenta”.

Román decide participar, preguntar sin esperar a que sus compañeras resuelvan la tarea. Esta posición activa y comprometida con el trabajo de todos parece colaborar en que al avanzar Román logre proponer cálculos y no solo preguntar cómo escribirlos. Nos interesa resaltar que Román parece comprender algo más acerca de lo que se está preguntando a partir de la escritura. Es probable que, al no dominar o reconocer los objetos matemáticos que circulan en el grupo, desde lo oral se le dificulte atrapar lo que se está discutiendo. Entendemos que cuando el docente interviene diciendo “no se olviden de anotar el cálculo que usaron” o “hacé una cosa, vos anotá

cuál estás usando, ¿sí? y después vamos a discutir”, apunta a resaltar la importancia de contar con registros escritos de lo que se va produciendo, tanto para avanzar en la resolución como para tenerlo disponible al momento de compartirlo con el resto de los grupos¹².

Tomemos otro ejemplo del mismo grupo de niños en el que están seleccionando cuáles de los cálculos podrían ayudar a resolver 250×4 . La docente se acerca y se produce el siguiente diálogo en torno al 25×4 , ya han identificado que el resultado es 100 y que puede ser expresado también como el cuádruple de 25.

- Docente: ¿Ya determinaron qué cálculo les sirve de acá?
- Azul: 25×4
- Docente: A ver, tienen que captar los compañeros.
- Docente: A ver contame, ¿por qué te parece...? Estamos diciendo 250 por 4 y vos decís que vas a usar ¿cuál?
- Azul: 25 por 4.
- Docente: ¿Por qué?
- Azul: Porque hoy cuando dijeron el resultado me di cuenta que sería como...
- Román: Le agrego un cero.
- Azul: Sí, agregándole un cero y...
- Docente: A ver, ¿vos qué decís? (dirigiéndose a Román)
- Román: Y... ¡le agrego un cero!
- Docente: ¿A qué le agrego un cero?
- Román: (responde mostrando lo que escribió en su hoja) Al 25 por 4 y me queda 250 por 4.
- Docente: Ajá, ¿y el resultado?, ¿cómo hago?

Hemos seleccionado este fragmento, porque resulta un ejemplo del trabajo del docente y del contexto en que se producen sus intervenciones. Nos interesa detenernos en dos cuestiones. Por un lado, en el recorrido que la docente realiza

12 Somos conscientes de que la sola circulación de vocabulario, de formas de representación o de técnicas no implica necesariamente aprendizaje; sin embargo creemos que en esta secuencia los alumnos más pequeños fueron convocados en muchas ocasiones a interpretar relaciones matemáticas a las que en una escuela graduada no tendrían acceso y los niños mayores a realizar explicaciones dirigidas a ellos que requieren, como en el caso citado, vincular conocimientos.

por los grupos con la intención tanto de acompañar y sostener la tarea como de relevar dificultades o errores que podrán ser retomados en la puesta en común. Como mencionamos, en la clase a la que hacemos referencia, los grupos de trabajo estaban integrados por niños de diferentes grados, en este sentido, los grupos eran semejantes. Ahora bien, cuando en las clases se propone un trabajo individual o los grupos reúnen a niños del mismo grado, los docentes tienden a dedicar mayor tiempo de atención directa a los más pequeños mientras los alumnos de los grados superiores realizan tareas que no requieren de la ayuda del docente. Los conceptos de derivas del docente (Terigi, 2008) y la descripción y análisis de las diversas ayudas que realiza el docente o se producen entre los alumnos (Block y otros, 2015), resultan herramientas que permiten profundizar este análisis. El recorrido puede iniciarse por aquellos grupos que el docente considera que necesitan más ayuda y continuar siguiendo el camino que trazan las demandas de los alumnos. Si bien el docente de sección única que proponga un trabajo en pequeños grupos podrá emprender tarea semejante al acercarse a las mesas y acompañar el trabajo de sus alumnos, el aula pluri-grado exige al maestro adaptar sus intervenciones a la diversidad de conocimientos que los niños ponen en acción cuya anticipación plantea un desafío a la vez que requiere considerar el contenido matemático en juego dentro de un campo conceptual más amplio. Por otro lado, retomamos del fragmento citado anteriormente la expresión de la docente: “tienen que captar los compañeros” para resaltar el propósito de incluir a todos en el trabajo y de sostener la colaboración intelectual a la que apunta. Entendemos que estas intervenciones favorecen el progreso no sólo de las ideas de Román sino de su posición dentro de la dinámica del trabajo del grupo. Este niño que al iniciar la clase se mostraba inquieto, pedía ayuda y preguntaba para tratar de comprender, luego aporta ideas¹³, participa del diálogo y se muestra confiado. La maestra interviene tanto para sostener el trabajo de todo el grupo, como para indagar si Román ha comprendido lo que propone.

También el siguiente intercambio se genera a partir de una pregunta de Román.

- Daniela: Es el cuádruple.

¹³ Resulta interesante que Román propone, a diferencia de sus compañeras, agregar el 0 a uno de los factores y no al producto.

- Román: ¿Que es un cuádruple?
- Daniela: (risas)
- Docente: Acá les hizo una pregunta recién (refiriéndose a Román).
- Azul: Sí, (mira a Román y le responde) el cuádruple es como si fuera... un doble. El doble es por dos, son dos, o sea si es 25 el doble de 25, ¿cuánto es? 50. Bueno, entonces, el cuádruple sería 4 veces, ¿eh? (tanto el gesto como la entonación dan pistas de estar explicando o enseñando algo).
- Román: (Asiente con la cabeza)
- Docente: ¿Te acordás el cuadrito que armamos con el triciclo, que después hicimos del auto?
- Román: (Gesto con la cabeza diciendo que no).
- Docente: Que completamos en el cuaderno...
- Román: Ah, ¡¿eso?! Lo del otro día (risas y comienza a buscar en el cuaderno).
- Docente: Eso, bueno... cuádruple, la palabra te lo dice... cuaaaaaa...drupte
- Román: Cua... cuatro.

Román formula una pregunta que exige ayuda y la docente en lugar de responderla, la devuelve al pequeño grupo. Esta intervención promueve que los alumnos mayores se vean exigidos a explicar una relación. Azul, para explicar el significado de la expresión cuádruple apela al concepto de dobles para que Román entienda (usando el doble de 25 en lugar del cuádruple). Podríamos decir que de alguna manera esta niña realiza una intervención didáctica comandando una variable numérica (y que seguramente ha aprendido a realizar a partir de las intervenciones similares y reiteradas de la maestra compartida). La docente completa el abanico desplegado de ayudas e intervenciones incluyendo también una relación entre el sonido de una parte de la palabra y su significado, así como evocando un problema anterior de series proporcionales.

Resaltamos cómo la exposición y participación en prácticas matemáticas más avanzadas puede ser oportunidad para nuevos aprendizajes para los alumnos más pequeños, pero la exigencia de explicitación, de confrontación o de justificación promueven también aprendizajes para los alumnos más avanzados o mayores.

En esta misma línea también son relevantes aquellas intervenciones del docente en el aula plurigrado dirigidas a propiciar espacios colectivos de debate

o de sistematización de conocimientos. Sus intervenciones propician que los niños de ambos ciclos puedan explicitar aquello que han realizado o pensado frente a un auditorio de niveles diversos de conocimientos matemáticos. El docente es quien va generando momentos específicos en las clases para que los alumnos puedan ir progresivamente participando en estas instancias de intercambio y discusión. Explicitar aquello que se ha realizado o pensado frente a un auditorio de niveles diversos, sin duda, supone una exigencia intelectual diferente de las presentes en aulas graduadas.

Otras intervenciones del docente que adquieren una nueva especificidad son aquellas ligadas a explicitar, sistematizar y reorganizar los conocimientos y aquellas dirigidas a establecer continuidades entre la producción matemática anterior y la nueva tarea. Si bien ambos tipos de intervenciones también están presentes en un aula graduada, en condiciones de plurigrado exigen contemplar una gran diversidad de conocimientos que han circulado y evocar una amplitud de problemas resueltos.

A modo de ejemplo traemos este pizarrón luego de una instancia de evocación de una clase anterior dirigida a tomar conciencia de conjuntos de resultados memorizados de cálculos. Una rápida mirada permite atrapar la variedad de operaciones (campo aditivo y multiplicativo), de formas de representación (multiplicaciones y dobles, divisiones y mitades), y de rangos numéricos (desde $5+5$ hasta $12.000.000 - 6.000.000$) que reflejan el esfuerzo de la docente por dejar registro de cálculos para todos. El análisis de las producciones individuales también nos permite encontrarnos con las dificultades que presenta esta instancia y con la variedad de decisiones que toma la docente. Por ejemplo, ella ha considerado poco pertinente incluir también algunos cálculos escritos por alumnos mayores con números racionales.

La complejidad del aula plurigrado en la que conviven propuestas de enseñanza que involucran diferentes niveles de tratamiento de los objetos matemáticos exige al docente sostener con mayor rigurosidad la memoria didáctica¹⁴ (Brousseau y Centeno, 1991) evocando las experiencias de cada grupo de alumnos en relación con los conceptos que están trabajando. Creemos necesario profundizar el estudio sobre las condiciones que se requieren para

¹⁴ El concepto de memoria didáctica refiere a la necesidad de intervenir en las clases para establecer nexos entre el pasado matemático de los alumnos y los nuevos conceptos, por ejemplo a través de la evocación de las experiencias.

realizar escrituras en el aula plurigrado con el propósito de guardar memoria de las relaciones matemáticas establecidas y los procedimientos utilizados así como también sobre las situaciones en que se recuperan esas escrituras para dar continuidad al trabajo en el aula.

Conclusiones

El análisis de la gestión de la clase en un aula plurigrado actualiza viejas preguntas y plantea nuevos desafíos a la investigación didáctica.

Hemos intentado aportar una mirada sobre las condiciones y posibilidades que imprime al trabajo del docente la gestión de una clase en la que se busca – a partir de la marcada diversificación de problemas y conocimientos – instalar espacios para construir cierto saber común en la clase. Sin desconocer la complejidad enfatizamos que es posible promover interacciones sociales a propósito del conocimiento en un clima de cooperación intelectual y de producción colectiva (Quaranta y Wolman, 2003; Lerner, 1996).

Es preciso seguir estudiando las condiciones didácticas para la ampliación de las oportunidades de aprendizaje en indagaciones que permitan atrapar longitudinalmente el progreso en los conocimientos de los niños que participan en este tipo de experiencias de mayor circulación de conocimientos matemáticos.

No queremos dejar de señalar las áreas de vacancia y la necesidad de construcción de un conjunto de propuestas superadoras de los planes de formación profesional que contemplen los requerimientos específicos del docente que efectiva o eventualmente se desempeñe en un aula plurigrado, o más ampliamente, para todo docente frente al desafío de atención a la diversidad en relación al área de matemática (Escobar, 2014).

Sumamos las muchas preguntas a todas aquellas iniciativas que buscan estudiar alternativas curriculares que ofrezcan variadas trayectorias de estudio de los contenidos escolares asumiendo la insuficiencia y límites del modelo actual de escuela graduada.

Creemos que una mirada sobre las posibilidades de enseñanza en aulas plurigrado ayuda a redimensionar el tratamiento de la diversidad en las aulas de sección única dado que la diversidad propia de toda aula aquí se hace tan ostensible que requiere de tipos de intervenciones específicas. El estudio de dichas intervenciones podría abonar a seguir conceptualizando no solo la posibilidad sino la potencia de la diversidad para el avance de los conocimientos.



Bibliografía

- Block, D., Ramírez, M. y Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 711-735.
- Broitman, C.; Escobar, M.; Sancha, I. y Urretabizcaya, J. (en prensa). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Revista Yúpana*.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33-112. (Traducción de la UNC)
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 65-94). Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, G. (1995). Glossaire de didactique des mathématiques. *Thèmes mathématiques pour la préparation du concours CRPE*. Bordeaux: Copirelem, IREM d'Aquitaine, LADIST.
- Brousseau, G. (2007). *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Brousseau, G. y Centeno, I. (1991). Role de la memoire didactique de l'

- enseignant. *Recherches en Didactique des mathematiques*, 11(2.3), 167-210.
- Castedo, M.; Hoz, G.; Kuperman, C.; Laxalt, I.; Peláez, A.; Usandizaga, R.; Wallace, Y. (2013). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias”. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Escobar, M. (2014). *La enseñanza de la matemática en aulas de sección múltiple. Un estudio de casos de escuelas primarias rurales de la provincia de Buenos Aires*. (Proyecto de tesis de Maestría en Educación). FAHCE, UNLP, La Plata.
- Lerner, D. (1992). *La matemática en la escuela aquí y ahora*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina y otros, *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Buenos Aires: Paidós.
- Quaranta, M. E. y Wolman, S. (2003). Discusiones en las clases de matemática. Qué, para qué y cómo se discute. En M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 189-244). Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación). FLACSO, Argentina.
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

PARTE II

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs

Daniela Gimenez¹ y María Albertina Inda²

Introducción

En este escrito nos proponemos demostrar las formas de regulación del trabajo docente y sus implicancias dentro de la política educativa del Plan de finalización de estudios primarios y secundarios (FinEs), como propuesta de política educativa actual para la provincia de Buenos Aires. La importancia de abordar esta temática radica en pensar y problematizar las condiciones y regulaciones laborales y analizar las circunstancias e implicancias en la estructuración del puesto de trabajo al interior del Plan FinEs en tanto política educativa, más allá de la cuestión salarial y de las instancias formalmente establecidas, sus derechos y obligaciones como trabajador de la educación.

El Plan FinEs es una política impulsada por el Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2008 con el propósito de ofrecer a los/as jóvenes y adultos mayores de 18 años un plan para finalizar sus estudios primarios y/o secundarios. Se encuentra vigente en todas las jurisdicciones y su implementación queda a cargo de las autoridades provinciales; dicho plan expresa la preocupación del gobierno nacional por fijar políticas educativas orientadas a recuperar la posibilidad de acceso, permanencia y promoción, así como la decisión de realizar acciones que promuevan la finalización de los estudios. En este sentido, el plan se enmarca en la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206, sancionada en el 2006, que tiene como finalidad garantizar la al-

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. danielamgimenez@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. albertinainda23@gmail.com

fabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de los/as destinatarios/as.

Si bien en este escrito nos remitiremos a la normativa que regula la implementación del Plan FinEs como fuente de análisis, nos parece pertinente aclarar que habiendo sido docentes del mismo, nuestra lectura se ajusta a la propia experiencia.

Plan FinEs y marco normativo

El Sistema Educativo Argentino en la última década ha venido desarrollando cambios, desde reformas curriculares, reformas a nivel legislativo e incorporación de nuevos programas, donde el Estado es el principal responsable y es el encargado de la regulación de los contenidos mínimos, la evaluación de los aprendizajes, la formación docente, la asignación de recursos y la definición de políticas curriculares. La mayoría de esas reformas definen como objetivos primordiales el mejoramiento de la calidad educativa y la búsqueda de mayor igualdad en el acceso, la permanencia y el egreso de los diferentes niveles educativos. Es en este marco que tiene lugar la organización e implementación del Plan FinEs, con una gestión conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones y las organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos, asociaciones civiles, entre otros, en tanto espacios de pertenencia o de trabajo del joven y adulto, considerando con ello que la alta diferenciación de esta población se enriquecerá de un trabajo intersectorial.

El Plan se implementó en dos etapas (Resolución 66/08):

- En una primera etapa, desarrollada en el año 2008, los destinatarios eran jóvenes y adultos que cursaron hasta el último año de la educación secundaria pero adeudan materias.
- Una segunda etapa se desarrolla entre los años 2009 y 2011, destinada a jóvenes y adultos que no iniciaron o no completaron su educación primaria y/o secundaria.

La elaboración de esta propuesta se asienta en un diagnóstico previo que expone por un lado la insuficiente cobertura y por el otro la cantidad de jóvenes

y adultos que no han completado los estudios primarios y/o secundarios. De este modo el Estado intenta dar respuesta a las elevadas expectativas y las demandas urgentes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad en el acceso a la educación; sin embargo el Plan, junto a otros como es el programa “Ellas hacen”, genera nuevas formas de empleo docente, quedando muy distante del empleo asalariado, protegido y estable del que podíamos hablar unas décadas atrás y se engendra una nueva forma de regulación del trabajo; más flexible, precario, ofreciendo contratos a corto plazo.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 reposiciona al Estado como garante del derecho social a la educación en términos de igualdad, equidad y gratuidad y fija como fines de la política educativa nacional, entre otros, una educación de calidad en condiciones de igualdad, garantizando la permanencia y egreso por los distintos niveles del sistema educativo y el Plan FinEs es una de las propuestas que se direcciona en ese sentido. Dicha ley reposiciona la Educación de Jóvenes y Adultos como una modalidad dentro del sistema orientada a garantizar la universalización del nivel de estudios secundarios, rompiendo la lógica compensatoria en que se ha desarrollado tradicionalmente (al dirigirse entonces a adolescentes, jóvenes y adultos educacionalmente marginados y pertenecientes a sectores sociales subordinados a los que se proponía “recuperar” del atraso escolar) así como ser una “oferta” incluida dentro de los llamados “régimenes especiales” orientada a brindar básicamente una formación laboral, tal lo dispuesto por la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 (art. 30). Es en ese cambio paradigmático que el Ministerio de Educación Nacional aprobó el Plan con el objetivo de que jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias así como aquellos/as que nunca ingresaron logren finalizar los estudios obligatorios.

La actividad docente: encuadre

Siendo que nuestro trabajo se enfocará en conocer las implicancias del trabajo docente en el marco del plan FinEs, nos parece pertinente precisar desde dónde enmarcamos la actividad docente. Entendemos a la docencia como *una profesión*, que comprende la formación de los docentes, el control del proceso de enseñanza y las posibilidades de organización y también como *un trabajo* asalariado que supone el desarrollo de actividades socialmente útiles cuya definición expresa las relaciones de consenso y conflicto que tienen

lugar entre diferentes grupos sociales, por lo que no es independiente de las condiciones histórico políticas en las que se realiza. El proceso de profesionalización incluye a la formación, la carrera y la retribución económica pero se ha confundido con el proceso de estatización de la educación y de esta forma se confunden aspectos relativos a la titulación con competencias, habilidades, saberes y productividad asociada con las tareas a realizar.

A los fines del análisis es necesario definir la *regulación* del trabajo docente, que incluye las acciones para el ejercicio de la profesión en base a reglas y normas administradas por el Estado junto con otras instituciones como corporaciones y colegios profesionales. Esta regulación se hace presente en los requisitos de acceso a la profesión, en las incumbencias y competencias profesionales, en la dinámica propia de su ejercicio y en las remuneraciones. Las condiciones que regulan las prácticas de enseñanza son las que estructuran el puesto de trabajo. La estructura del *puesto de trabajo* alude al

conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza de un maestro o de una maestra. Tales condiciones no son solo de índole socioeconómica en un sentido estricto o reducido –por ejemplo titulación y salario– sino todas aquellas que van configurando –no siempre de un modo explícito y regulado– las pautas del trabajo cotidiano en las escuelas (Martínez Bonafé, 1999: 82-83).

Referirnos al puesto de trabajo permite focalizar en las tareas específicas que todo docente realiza en un contexto espacio-temporal determinado alejándonos de posturas más cercanas al “ser” –los atributos y condiciones individuales– y al carácter “misional” que invisibilizan las responsabilidades de otros actores así como las condiciones técnicas y materiales en que se desarrolla su tarea. Desagregar el puesto de trabajo nos permite reconocer la *carga de trabajo*, siendo que históricamente parte de su trabajo está fuera de la jornada laboral formalmente reconocida (y remunerada); la *responsabilidad* en cuanto a las obligaciones prescriptas para cada puesto de trabajo así como en relación con la formación integral de los sujetos; por último, cabe destacar la *complejidad* de la tarea, en tanto se halla atravesada por múltiples variables y constricciones no siempre previsibles o manejables dentro del mismo campo educativo. En conjunto, estas categorías nos permitirán determinar las

condiciones del puesto de trabajo de un docente del Plan FinEs: el trabajo en soledad, la inestabilidad en el cargo, la rotación por las diferentes sedes, el pago a destiempo, los escasos recursos materiales y sus posibilidades de uso dificulta que puedan desarrollar escasas o nula trayectorias institucionalizadas y la construcción misma de una carrera docente.

Todo análisis del trabajo docente implica la construcción/reconstrucción histórica y social del rol, las disputas por la regulación y control del proceso de trabajo, así como los derechos y obligaciones en tanto trabajadores de la educación. Así hablar de las condiciones que estructuran el puesto de trabajo, nos lleva a atender las políticas que inciden sobre él, ya sea bajo la forma de legislaciones así como de otros textos administrativos como resoluciones de carácter nacional y jurisdiccional que regulan dicha estructura en el marco de un contexto histórico y político específico. En el caso particular de la docencia, son los agentes que ejecutan las políticas definidas por el Estado, despojándolos de la capacidad de crear y decidir otras alternativas o incluso de posicionarse críticamente frente a ellas.

El puesto de trabajo al interior del Plan FinEs

Las condiciones de admisión al Plan son explicitadas en el Anexo 3 de la Resolución 444/12:

La secretaría de Asuntos Docentes realizará la convocatoria ante la solicitud formal del Inspector de Educación de Adultos. La misma será abierta a todos los aspirantes que posean título habilitante para dictar las materias a las que se postula y estudiantes con el 50 % de materias aprobadas, debiendo adjuntar un Proyecto Pedagógico. Finalizada la inscripción, confeccionará los listados de aspirantes al “Plan Provincial de Finalización de estudios Obligatorios”, a partir de la adjudicación del correspondiente puntaje. Dicho Listado será remitido para intervención de la Jefatura Distrital correspondiente. Una vez agotados los listados mencionados, se recurrirá a Listados de Emergencia que serán elaborados en el marco de los lineamientos pautados por la normativa emanada de la Dirección de Educación de adultos (pp. 17).

Si bien el listado de aspirantes sin título habilitante es la última opción,

en la realidad hay un alto porcentaje de docentes en formación que eligen ejercer la docencia. En este sentido, el cuerpo docente "... como categoría social cada vez más heterogénea y que presenta crecientes grados de desigualdad [...] es señalado como responsable por el deterioro de la calidad educativa" (Feldfeber, 2007: 448). Los profesores del Plan no son una excepción: se los acusa de deteriorar la calidad de los aprendizajes. Muchas voces hacen una correlación entre la tenencia del título (profesional recibido) y la calidad de la enseñanza; así como también entre estudiar en un bachillerato de adultos, con mayor carga horaria y estudiar en alguna de estas sedes. El título *per se* no garantiza la calidad educativa, de hecho, ésta no puede definirse sin un parámetro de referencia y las condiciones en que se despliegan, pero sí podemos mencionar tres aspectos que la afectan (plasmados en la LEN): la ausencia de una renovación y actualización curricular (recordemos que los contenidos a enseñar para la modalidad adultos fueron dispuestos en el año 1995), la formación de los docentes, inicial y permanente, así como la disposición de los recursos materiales necesarios.

El Plan se desarrolla en diferentes sedes educativas: Escuelas de Educación Primaria de Adultos y Secundarias, Organismos del Estado, organizaciones gremiales, empresariales, universidades, ONG y agrupaciones varias, con condiciones de infraestructura dispares. Si bien en el Anexo 3 de la Resolución N° 444/12 se destaca que las sedes educativas deben reunir las condiciones necesarias para el desarrollo de las clases, esto no siempre es posible. De hecho, algunas de ellas no cuentan con espacio suficiente para la cantidad de alumnos/as y se encuentran en deficientes condiciones; en muchas ocasiones, estas condiciones de precarización comprometen a la enseñanza, en la medida que los/as docentes deben atender las situaciones de emergencia que surgen en las aulas, las diferentes demandas que tienen que responder y el tiempo disponible para llevarlas a cabo es escaso. Además, mientras que para los/as estudiantes conlleva cercanía e identidad territorial, para los/as docentes dificulta la identificación con cada sede particular, al permanecer mayoritariamente escaso tiempo en cada una.

Según la LEN la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje recae sobre la institución educativa, con la posibilidad de una mejor articulación y trabajo conjunto entre los miembros del personal docente, aunque en el caso del Plan el interlocutor es el docente individual, quien debe asumir en su

propuesta pedagógica los lineamientos curriculares dispuestos por la jurisdicción (según lo dispuesto en la Resolución 6321/95) sin mayores referencias a un acompañamiento o apoyo técnico-pedagógico real. En este sentido, uno de los rasgos característicos del trabajo docente en el FinEs, es el individualismo, no hay un desarrollo de relaciones de trabajo cooperativas entre los docentes, destacando que no hay lugar físico en donde los/as profesores/as se encuentren y se plantean escasas instancias de reuniones, que no son obligatorias. Al respecto, Hargreaves distingue entre las *culturas de colaboración* y la *colegialidad artificial* en la comunidad escolar. Mientras las primeras

comprenden unas relaciones de trabajo entre profesores, que son de carácter social o relacionadas con la tarea, bastante espontáneas, informales y generalizadas. Suponen unas formas de liderazgo que apoyan y facilitan esa colaboración sobre la marcha, en vez de controlarla y restringirla [...] los resultados de la colegialidad artificial están más controlados y son más regulares y previsibles y, con frecuencia, se utilizan para implementar iniciativas en todo el sistema o los programas preferidos por el director. (Hargreaves, 1994: 61).

Se desprende que las condiciones para desarrollar una cultura de colaboración e identificación del colectivo entre los/as docentes del Plan son altamente negativas, dado que las condiciones de trabajo en relación con modalidad contractual, espacios, escaso tiempo, entre otras, obstaculizan su surgimiento y consolidación.

Los contratos de los/as profesores/as de este plan son cuatrimestrales, son designados en su cargo por un lapso de dieciocho semanas (dedicándose 16 al dictado de la asignatura y las dos restantes para instancias de recuperación) y en la mayoría de las localidades de la provincia de Buenos Aires se cobran a fin de cuatrimestre y no mes a mes. Además de ser un trabajo con contrato temporal, el personal docente es designado “provisional” en sus funciones, de manera que no goza de la estabilidad temporal de los/as docentes titulares pero tampoco en los hechos tiene las mismas condiciones estatutarias que los/as profesores/as provisionales que se desempeñan en otras modalidades dentro del mismo sistema educativo: el Estatuto del Docente establece su designación en caso de creación o desdoblamiento de grupos,

turnos o de establecimientos o bien por la ausencia de un titular (art. 107); asimismo, establece las condiciones que deben cumplirse en la designación del personal provisional (art. 108) así como su ingreso en la docencia por medio de concurso de títulos y antecedentes (art. 59). Esta forma de contratación temporaria puede entenderse como una flexibilidad que atenta a la permanencia en un empleo de carácter formal y estable siendo altamente vulnerable al estar supeditado a la demanda, más allá de establecido una cantidad mínima de estudiantes por grupo.

Es en el marco de las transformaciones ocurridas fundamentalmente en la última década del siglo XX que el empleo asalariado (estable, a largo plazo, con seguro social) entra en crisis; la salida de la condición salarial conlleva a la precarización de las relaciones de empleo y el trabajo docente no será una excepción. Al respecto Duarte señala que

Los trabajadores tienen que lanzarse al mercado por cuenta propia, tratando de construir su carrera de trabajo en trabajo, mostrándose siempre ‘pro-activos’ e invirtiendo en su empleabilidad, es decir, deben adaptarse a un entorno altamente competitivo, caracterizado por la inseguridad, menor acceso a derechos y beneficios y peores remuneraciones. (Duarte, 2012: 141)

El rol del Estado definido en la década del los ’90,

implica modificaciones no sólo en sus funciones sino también en tanto fuente de empleo. En el diseño histórico del sistema educativo, su democratización se ligaba directamente con su creciente expansión y, por lo tanto, requería el incremento del número de empleados/docentes para atender a los nuevos incluidos/alumnos. Hoy, a la vez que se plantea la extensión de la obligatoriedad escolar, hay un fuerte ajuste del gasto público. ¿Cómo repercute este ajuste en el empleo docente? La docencia entra en la categoría de empleo público en tanto se trata de contratos en relación de dependencia con el Estado, sea éste nacional, provincial o municipal, remunerados bajo la modalidad salarial... (Birgin, 1999: 69)

Otro rasgo ligado a la precarización es la intensificación del trabajo, esto es un aumento de la jornada laboral por la incorporación de funciones

y responsabilidades asumidas a fin de dar respuesta a demandas y exigencias del contexto (comunidad escolar, sociedad, administración central) (Oliveira, 2006). Esto puede reconocerse en el “Certificado de compromiso” que deben cumplir los/as profesores/as del Plan; entre las actividades que se mencionan se destacan: el seguimiento de la trayectoria de cada alumno/a así como la averiguación de los causantes de su inasistencia, sin contar con mayor acompañamiento y asesoría, y la responsabilización del sostenimiento de la matrícula (responsabilidad que comparte con los delegados de curso y los referentes de sede), al ser quienes deben idear estrategias orientadas a su captación y mantenimiento y evitar de este modo la fusión de cursos y con ello la consecuente pérdida de puestos de trabajo, lo que da cuenta del alto grado de precariedad laboral pero también –y retomando lo antes expuesto– la centralidad de la persona del trabajador, ya sea que derive de sus propias cualidades personales o de sus experiencias laborales previas, cualidades y competencias que exceden la formación inicial recibida:

El éxito o fracaso de su “función” tiende a verse como producto de una personalidad. No es que hayan desaparecido las normas que enmarcan su trabajo en el contexto de una organización todavía burocrática (o de burocracia degradada), sino que las nuevas condiciones les obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios: cumplimiento del programa, respeto a un marco formativo, preocupación por la persona del aprendiz, respeto por su identidad, particularidad y autonomía, búsqueda de rendimientos, realización de la justicia etc. (Tenti Fanfani, 2007: 346).

Hicimos mención anteriormente al carácter profesional de la docencia. El sentido dado a la profesión no ha sido constante sino que se ha reconfigurado en el tiempo en relación con influencias y presiones que diversos actores y el contexto espacial y temporal imponen. Tradicionalmente, toda profesión se define sobre la formación y el título habilitante como características centrales pero que, con la reestructuración del Estado en la década del '90, dio lugar a una “renovación” del modelo de organización burocrático. Así, mientras ese modelo ubica los mecanismos de control en las reglas y órdenes que

los agentes deben cumplir, el nuevo modelo post-burocrático ubica dichos mecanismos en los individuos mismos, en su implicación/compromiso total en el proceso de trabajo:

En este modelo emergente típico de las organizaciones productivas más dinámicas del capitalismo actual, los agentes deben hacer uso de toda una serie de competencias que van más allá de la simple aplicación de técnicas. Tienen que usar la creatividad, tienen que comprometer su persona en la producción. La personalidad (la ética, la confianza, el entusiasmo, la creatividad etc.) se convierte en una cualidad productiva. El tiempo de la vida se confunde con el tiempo de la producción. (Tenti Fanfani, 2007: 344-345)

El Plan es un ejemplo de regulación post-burocrática que se dirige a “los docentes como individuos libres, que construyen su propia carrera y destino profesional [...] a diferencia de los modos de regulación típicamente burocráticos que apelaban al docente como categoría social homogénea” (Feldfeber, 2007: 446). Justamente es con la reforma educativa en la década del '90 que se hizo hincapié en el desarrollo de la capacidad profesional de los docentes, lo cual impuso nuevas responsabilidades y actividades además de las áulicas (reuniones, preparación de clases) sin que ello implique una reestructuración de las condiciones de remuneración que, en el caso de los/as profesores/as, sigue siendo en relación con hora/clase; se desconoció y se sigue desconociendo la implicación física, mental y afectiva que importa el puesto de trabajo que se realiza: la utilización de la voz, la escucha y la mirada en la comunicación con los estudiantes; los procesos mentales que se despliegan antes, durante y después de la intervención áulica que involucran interacciones con otros sujetos e información así como el vínculo que se establece entre ellos/as.

A lo largo de este escrito hicimos referencia al sujeto en condición de enseñante, en una trama compleja conformada por su rol como trabajador/a, como intelectual y como agente público, tres dimensiones que adquieren especificidad como rasgos identitarios alrededor de la tarea central de la enseñanza y en las que el conocimiento juega un papel central. Si se asume que los/as docentes son trabajadores/as intelectuales y trabajadores/as de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir

de su propia práctica, se requieren políticas que promuevan instancias específicas de formación permanente y desarrollo profesional, instancias específicas de formación en la producción y sistematización de saberes docentes, así como instancias de intercambio, reflexión, socialización y difusión que legitime y consolide dichos saberes, promoviéndolas desde la misma formación inicial.

Si bien no están dadas todas estas instancias y muchas de ellas tienen un desarrollo incipiente, la condición de trabajador/a tal como se desarrolla dentro del Plan aparece estrechamente relacionada con el tipo de trabajo que desempeñan los/as docentes y se encuentra atravesada por múltiples regulaciones centradas fuertemente en las condiciones laborales así como en las responsabilidades individuales en relación con la tarea de enseñar desestimando la complejidad del puesto de trabajo docente y el reconocimiento de su condición intrínseca de productor de conocimiento.

Bibliografía

- AA.VV. (2014) Reconociendo nuestro trabajo docente: Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. *IIPMV-CTERA. Serie Formación y Trabajo Docente*. Recuperado de http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2014-ComiteMixto/Modulo1/Gonzalez_Hector-Transformar_el_trabajo_docente.pdf
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Duarte, A. (2012). Apropriación de las nociones de precarización e intensificación en el estudio del trabajo docente. En D. Oliveira, M. Feldfeber, & R. Garnelo (Comp.) *Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento* (pp. 137-157). Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Revista Educação & Sociedade*, 28(99). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf>
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ivanier, A., Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y. & Saforcada, M.

- F. (2004). ¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa. *Cuaderno de Trabajo N° 46 - Departamento de Educación*. Ciudad de Buenos Aires.
- Marano, M. G. (2015). CLASE 1. El trabajo docente y los vínculos con el conocimiento. Notas para las políticas de formación docente [Seminario Políticas de formación docente y los vínculos con el conocimiento. Maestría en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber & D. Oliveira (Comp.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Saforcada, F., Migliavacca, A. & Jaimovich, A. (2006). Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90. En M. Feldfeber & D. Oliveira (Comp.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Sinisi, L.; Montesinos, M. P., Schoo, S. (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96233/serie-en-debate-7.pdf?sequence=1>
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Revista Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>

Documentos

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 22/07.

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 66/08. Anexos I y II.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 3520/10. Anexo único.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 444/12. Anexos I y III.

Ministerio de Educación de la Nación, Resolución N° 917/08.

Ley N° 10.579, Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, 1987.

Ley 24.195, Ley Federal de Educación, 1993.

Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.

Sitios consultados

<http://fines.educacion.gov.ar/>

<http://www.fines2.com.ar/>

La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo

Lourdes Martínez Puig¹

Introducción

Este proyecto de investigación tiene como objetivo evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en una clase de Literatura en Educación Media en Uruguay.

La perspectiva teórica adoptada es el Interaccionismo Socio-discursivo. En este sentido, se considera fundamental el concepto de géneros de textos entendidos como “el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente “cristalizadas” o estabilizadas por el uso”. (Bronckart, 2007:79) así como también, la arquitectura interna de cada texto empírico en sus tres niveles de organización: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.

El problema que constituye el punto de partida de este proyecto de investigación es el siguiente: la escasa enseñanza del género ensayo y las intervenciones del docente, en tanto escritor experto, en general, no favorecen que los alumnos mejoren sus producciones escritas en la clase de Literatura en Enseñanza Secundaria.

En relación al trabajo de campo podemos señalar que la investigación se realiza en un grupo de cuarto año en la clase de Literatura en un liceo público de Uruguay. El grupo seleccionado consta, aproximadamente de 25 alumnos de 16 años. Se propone realizar una investigación didáctica de tipo intervencionista basada en el diseño, implementación y evaluación de una secuencia

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. lourdesmartinezipuig@gmail.com

didáctica organizada en torno a la enseñanza del género ensayo.

En conclusión, se trata de una investigación que procura brindar aportes a la Didáctica de la Lengua y la Literatura sobre el efecto de la implementación de una secuencia didáctica que aborda la enseñanza del género ensayo en el marco de la perspectiva teórica del Interaccionismo Socio-discursivo. El análisis de la versión inicial y la versión final de los ensayos de los alumnos y la reflexión sobre los registros de clase, especialmente, las intervenciones docentes y el intercambio grupal, permitirán extraer algunas conclusiones acerca de cómo se puede mejorar la escritura de ensayos en una clase de Literatura en Enseñanza Media.

Antecedentes

Se realizó un relevamiento de algunas investigaciones que se centran en el mejoramiento de la práctica de la escritura que pueden agruparse en dos perspectivas teóricas diferentes: el Interaccionismo Socio-discursivo y la Psicología cognitiva. Se observa que en la primera perspectiva mencionada existe una preocupación por el diseño, implementación y evaluación de las secuencias didácticas relacionadas con un género de texto. En el segundo caso se visualiza un interés por el mejoramiento en la producción escrita con un énfasis en el proceso de escritura siguiendo el modelo de Scardamaglia, Bereiter y Flower.

En relación a la escritura de textos argumentativos podemos mencionar como antecedente las investigaciones de Dolz (1995) “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”; a Cotteron (1995) en “¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?” y a Santamaría (1992) en “Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica.”

En el primer caso mencionado, Dolz sostiene que para lograr una enseñanza sistémica de la argumentación se necesitan tomar en cuenta algunos elementos esenciales: las situaciones de argumentación, la estructura de base de los argumentos, las operaciones específicas de la argumentación, las estrategias y los procedimientos retóricos, las unidades lingüísticas y la planificación.

Los resultados obtenidos en la investigación permitieron establecer algunos problemas de comprensión que, según Dolz, son fundamentales y específicos del texto argumentativo.

Cotteron (1995) plantea en su investigación que el objetivo primordial

es brindar a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollen sus capacidades en la producción y la comprensión de textos argumentativos en el ámbito de la escuela. Las actividades de lectura y de escritura se trabajan en base a interacciones constantes porque las investigaciones en didáctica demuestran que cada una de estas actividades transforma la práctica de la otra, es decir, la práctica de la lectura transforma la práctica de la escritura y viceversa. Por eso se observa que producir textos ayuda a leer mejor. (Dolz, 1994; Schneuwly, 1991)

La autora plantea como conclusión de su investigación que muchas de las dificultades que se observan en los alumnos de la escuela en relación a la lectura y la escritura de este género de texto podrían ser superadas mediante un aprendizaje sistemático.

En relación a la importancia de la revisión del propio texto podemos mencionar, por ejemplo, a Dolz y Schneuwly en “Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita”. Estos autores plantean que uno de los aspectos más difíciles del aprendizaje de la escritura lo constituye la revisión de la primera versión del propio texto. A partir del análisis de prácticas reales de escritura, los autores sostienen que el texto escrito es objeto de constantes reescrituras a lo largo de un proceso lento y laborioso. Este enfoque constituye uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza de la producción escrita por medio de secuencias didácticas basadas en los géneros textuales.

También se realizó el relevamiento y lectura de investigaciones que se basan en una perspectiva teórica diferente, relacionada con la Psicología cognitiva. Por ejemplo, podemos mencionar las investigaciones realizadas por Santamaría (1992), “Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica.”; Ribas Seix en “La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión” y Milian (1999) en “Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita”.

Santamaría (1992) plantea que el objetivo y el punto de partida de este trabajo se originaron en las necesidades concretas del alumnado en relación a problemas en la escritura. En la secuencia didáctica se trató de abordar esos aspectos de una forma global e integrada centrándose en los procesos de redacción, es decir, planificación, textualización y revisión en el texto argumentativo.

Se trata, entonces de mostrar y aprender los pasos intermedios y las

estrategias que se utilizan durante el proceso de redacción (Flower, 1985).

Ribas Seix en “La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión”² presenta un trabajo de investigación que tiene como objetivo conocer la incidencia de los instrumentos de evaluación formativa en el proceso de escritura. Pretende, además, observar si el desarrollo de actividades de evaluación favorece en los alumnos la regulación en el proceso de escritura y el uso de contenidos conceptuales y procedimentales trabajados en la clase con anterioridad.

Milian (1999) en “Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita” expresa que la investigación tiene como objetivo la observación de los procesos que seguirían los alumnos en la situación de escritura grupal para explicar el funcionamiento del caleidoscopio a diferentes destinatarios.

Desde el punto de vista teórico, Milian explicita que se pensó en la actividad de escritura como promotora del aprendizaje según lo que establecen Bereiter y Scardamalia en sus estudios sobre escritores expertos y no expertos, y en la propuesta de Vygotski sobre el acto de escribir.

En conclusión, durante el relevamiento se encontraron algunas investigaciones orientadas al diseño, implementación y evaluación de algunas secuencias didácticas cuyos aportes resultan valiosos para el diseño metodológico del presente proyecto de tesis. Si bien se seleccionaron algunas que orientan la enseñanza de textos argumentativos y la escritura por parte de los estudiantes en diferentes ámbitos educativos, no se relevaron, hasta el momento, investigaciones que tengan como objetivo evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en una clase de Literatura en Educación Media.

Marco teórico

1. El Interaccionismo Socio-discursivo

Desde el punto de vista teórico, consideramos importante referirnos al planteo que realiza Bronckart con respecto al interaccionismo social:

Esta corriente sostiene que la problemática de la construcción del

² Esta investigación mencionada corresponde a la tesis doctoral de la autora que fue dirigida por Anna Camps y que fue leída en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona.

pensamiento consciente humano debe ser considerada a partir de su estrecha vinculación con la construcción del mundo de los hechos sociales y culturales. Supone, asimismo, que los procesos de socialización y de individuación constituyen dos aspectos complementarios e indisolubles del desarrollo humano. (Bronckart, 2007: 88)

Bronckart (2007) plantea que el Interaccionismo Socio-discursivo se nutre de esta corriente de pensamiento y presenta determinados aspectos generales, por ejemplo:

- Las producciones del lenguaje deben ser comprendidas primero en su relación con la actividad humana en general.
- La realización efectiva de una acción verbal deriva de la utilización de las formas comunicativas usuales, exige la utilización de esos constructos históricos que constituyen los géneros de textos.
- Estos géneros están organizados en nebulosas, sus fronteras son vagas y móviles y, en consecuencia, no pueden ser objeto de una clasificación definitiva.
- Además, todo texto empírico es producto de una acción verbal, se realiza adoptando un género y depende, entonces siempre de un género dado. (Bronckart, 2007: 138)

Es necesario señalar que por acción verbal se entiende, desde el punto de vista psicológico,

el conocimiento, disponible en el organismo activo, de las diferentes facetas de su propia responsabilidad en la intervención verbal [...] la noción de acción verbal agrupa e integra las representaciones de los parámetros del contexto de producción y del contenido temático [...] Pero una misma y única acción verbal puede corresponder a textos empíricos muy diferentes. (Bronckart, 2004: 63-64)

Por lo tanto, el Interaccionismo Socio-discursivo parte de un género de texto determinado, organiza la secuencia y los módulos para atender aspectos específicos de ese género y evalúa el aprendizaje del estudiante en relación a

dicho género por medio de la producción final.

Por este motivo consideramos relevante explicitar cuáles son los conceptos de género de texto y tipos de discurso que sostiene Bronckart.

Los textos se distribuyen en múltiples géneros, es decir, en formas comunicativas específicas (novela, monografía científica, manual, etc.) históricamente elaborados por distintas formaciones sociales, en función de sus implicaciones y de sus características propias. [...] Los textos combinan, según modalidades diversas, tipos de discursos, es decir, formas lingüísticamente susceptibles de objetivación (narración, relato, discurso teórico, discurso interactivo) que dan testimonio de la semantización particular de los mundos discursivos realizada por cada lengua natural. (Bronckart, 2007: 117)

Desde la perspectiva del Interaccionismo Socio-discursivo, “los géneros de textos son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente “cristalizadas” o estabilizadas por el uso.” (Bronckart, 2007: 79)

La arquitectura interna de cada texto empírico, según Bronckart, se puede analizar en tres niveles de organización: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.

En base a esta perspectiva teórica, Riestra (2012) expresa:

el rol del profesor necesita orientarse en las dos direcciones, dirigiendo el monólogo interior del razonamiento para efectivizar el texto en el diálogo. Esto sería en la práctica la perspectiva o el enfoque comunicativo que tanto se promueve en la teoría.

Consideramos que la metodología que propone Riestra en el marco del Interaccionismo Socio-discursivo resulta fundamental. La autora señala, en forma precisa, de qué manera modelizar un género en una secuencia didáctica y qué aspectos se deben tener en cuenta para analizar. Propone el siguiente recorrido: Tratamiento comunicativo: USO; Tratamiento de contenido: SENTIDO y Tratamiento lingüístico: FORMA.

Riestra (2012) sostiene que,

la cuestión formativa pasa por cómo enseñar a los futuros profesores a trabajar en esa transición o pasaje [texto-discurso-gramática] la transposición didáctica de cada género textual y, particularmente de los géneros literarios, que son los que debe transmitir la escuela como tarea histórico-cultural.

Por último, pensamos que es fundamental enseñar la lengua en el sentido que le atribuye Coseriu, como “técnica semiótica histórica” y con esa herramienta abordar la Literatura como “arte del lenguaje”.

Consideramos que es necesario un cambio de perspectiva teórica que permita al docente trabajar en secuencias didácticas que estén centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género.

Esta postura teórica nos permite sostener este proyecto de investigación relacionado con la enseñanza del ensayo como género textual por medio de la implementación de una secuencia didáctica en una clase de Literatura en Educación Media en Uruguay.

2. El género ensayo

Orígenes, concepto y características

Los orígenes del ensayo pueden ubicarse en la obra *Essais* de Montaigne, según los planteos realizados por diversos autores (Clemente, 1961; Rodríguez Monegal, 1966; Ramos (s/r); Gómez Martínez, 1992; Real de Azúa, 2012 (segunda edición), etc.). En este sentido podemos decir que Montaigne es considerado el creador del género ensayístico y el primero en utilizar el vocablo “ensayo” en su acepción moderna (Gómez – Martínez, 1992: 289). No obstante, cabe destacar que Montaigne no fue solamente el primero en utilizar la palabra “ensayo” para referirse a una nueva modalidad literaria sino que su obra constituye todavía, en la actualidad un modelo para caracterizar el género ensayístico (Gómez-Martínez, 1992). Montaigne es el creador del ensayo como género literario; ordenó en forma cronológica sus ensayos que se agruparon en tres tomos divididos en capítulos; el autor denominó capítulos a cada uno de sus ensayos que giran en torno a diferentes temas sin que, en apariencia, exista una conexión entre ellos.

En relación a la definición del ensayo podemos decir que no existe una

única idea totalmente compartida por los diferentes autores (Zamudio, 2003); sin embargo, es posible reconocer, en general algunos rasgos compartidos que identifican al ensayo como género. En este sentido, podemos decir que Clemente (1961) lo concibe como un género literario, por encima de todo. Por otro lado, frente a la interrogante, ¿qué es el ensayo?, Real de Azúa responde: “Una agencia verbal del espíritu, del pensamiento, del juicio, situada- ambigua, incómodamente- en las zonas fronterizas de la Ciencia, de la Literatura y de la Filosofía. Pero dotado también de una serie relativamente inequívoca de modalidades”. (1963/2012: 17)

Mientras tanto, Rodríguez Monegal entiende por ensayo “la prosa no imaginativa, la prosa de reflexión intelectual, cualquiera sea la forma o el tema que asuma.” (1966:368) En esta misma línea, Ramos (s/r) lo define como un texto de poca extensión, en prosa de reflexión u opinión muy personal, destacando su carácter subjetivo y haciendo énfasis en el tratamiento de un tema pero sin pretender agotarlo.

Para Lukács el ensayo es “un juicio, pero en él (como en el sistema) lo esencial y decisivo no es la sentencia, sino el proceso del juicio [...] el ensayo es un tipo de arte, una configuración propia e íntegra de una vida propia y plena.”(1910/2004: 242)

El carácter personal y su forma artística o literaria constituyen dos rasgos específicos del ensayo como género según la opinión de Real de Azúa quien destaca, además que el juicio, la opinión personal del ensayista se asocian a una libertad formal que le permite otorgar cierta flexibilidad al ensayo y que evita la rigidez en el discurso. Además, el autor insiste en remarcar su carácter “de tentativa, de aproximación, de punto de partida” y esto conlleva a reconocer que el ensayo es un género que se caracteriza por ser “más comentario que información [...], más interpretación que dato, más reflexión que materia bruta de ella, más creación que erudición, más postulación que demostración, más opinión que afirmación dogmática.” (1963/2012: 14)

Por otra parte, Clemente define al ensayo y lo caracteriza de la siguiente manera: “El ensayo es un mundo penetrable y solitario como un espejo. Universo deshabitado. Tal vez sea ésta la principal dificultad y la principal virtud del ensayo [...] dialogante, polémico, solitario, investigador, definidor y abstracto”. (1961: 8-13)

Se considera que la finalidad del ensayo es estimular a pensar al lector

por su propia cuenta. La persuasión que pretende el ensayista es aquello que lo diferencia de la actitud del científico. El carácter comunicativo es un rasgo que identifica al ensayo porque se establece un diálogo íntimo entre el ensayista y el lector, o a veces, el autor mantiene un diálogo consigo mismo. De este modo, el ensayista escribe porque necesita comunicar algo; desarrolla sus ideas y sus reflexiones mientras escribe pero no presenta nada acabado, nada terminado. Por eso la lectura del ensayo no puede realizarse de una forma pasiva, sino que exige la participación activa del lector. Según Gómez- Martínez (1992) la finalidad del ensayo es estimular al lector para la meditación.

En conclusión, podemos sintetizar las características del ensayo como género teniendo en cuenta el planteo realizado por Ramos, J. en su artículo “El ensayo literario como expresión moderna del lenguaje y del pensamiento” cuando expresa:

el ensayista expone sus reflexiones personales sobre un asunto y lo hace sin ajustarse a un método rígido y sin preocuparse por manejar demostraciones definitivas. Opina con argumentos propios que defiende mediante una especie de diálogo consigo mismo y con el lector para hacerlo tomar conciencia, iluminarlo, persuadirlo, incentivar su reflexión, incitarlo al conocimiento. [...] Le interesa que el lector se introduzca en su fluir reflexivo para compartir la aventura del pensamiento, porque el ensayo es después de todo una reflexión o meditación que intenta incorporar la subjetividad del lector a la que experimenta el autor. (s/r: 8-9)

Problema

La escasa enseñanza de la escritura del género ensayo y las intervenciones del docente, en tanto escritor experto, en general, no favorecen que los alumnos mejoren sus producciones escritas en la clase de Literatura en Enseñanza Secundaria.

Los alumnos no tienden a problematizar lo que leen y escriben. Por este motivo cuando leen un texto “especializado” lo toman como si contuviese una verdad absoluta y lo reproducen, sin plantear una opinión fundamentada con razonamientos en relación a un determinado tema. Son escasas las intervenciones y orientaciones del docente para favorecer la escritura de ensayos, y la práctica de la revisión en la versión inicial y versión final.

Pregunta inicial:

¿Cuál es el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura en Educación Media?

Las preguntas que orientan el trabajo de investigación son las siguientes:

1. ¿En qué medida las intervenciones docentes promueven el aprendizaje y la escritura del ensayo como género?
2. ¿Qué contenidos incorporan los estudiantes en las diferentes versiones de escritura de los ensayos? Los contenidos incorporados ¿fueron abordados en las intervenciones docentes?
3. ¿De qué forma las orientaciones docentes propician la revisión y la reescritura de las producciones en los alumnos? ¿Cuáles son los indicios de mejora de la escritura de los ensayos por parte de los estudiantes?

Objetivo general

Evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura en un grupo de cuarto año de Educación Media.

Objetivos específicos

1. Describir las intervenciones docentes que se realizan para enseñar el género ensayo.
2. Analizar las producciones escritas de los estudiantes que participaron de la implementación de la secuencia didáctica.
3. Reflexionar sobre los indicios de mejora de la escritura de los ensayos en su versión inicial y final.
4. Describir y reflexionar sobre las intervenciones docentes que propician la revisión durante la producción escrita de ensayos.

Hipótesis

La implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo puede incidir favorablemente en la producción escrita de ensayos por parte de los alumnos de cuarto año en la clase de Literatura en Enseñanza Media.

El acompañamiento del docente de Literatura, en tanto escritor experto, y sus orientaciones pueden favorecer el aprendizaje del género ensayo y pueden fortalecer la revisión de los textos para mejorar la escritura.

Resoluciones metodológicas

Desde el punto de vista didáctico, Bronckart plantea el concepto de secuencia cuando expresa: “Una secuencia didáctica constituye una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género.” (2007: 144)

Señala, además, algunos principios generales de la secuencia didáctica:

- Identificar un género de texto socialmente útil para el estudiante y elaborar un modelo didáctico para ese género.
- Elaborar un proyecto de clase que aporte un significado a la producción de un modelo de género.
- Planificar la secuencia en una serie de módulos técnicos que estarán destinados a atender problemas técnicos de dicho género. (Bronckart, 2007: 144)

Bronckart (2007) señala las diferentes fases en las que se organiza la secuencia didáctica: una producción textual inicial de los estudiantes, una serie de módulos técnicos y una producción final. La organización de los módulos tiene en cuenta las dificultades observadas durante la producción escrita inicial; esto promueve el trabajo en talleres. A partir de la producción escrita final de los alumnos se evalúa el efecto del trabajo desarrollado durante los talleres.

Tomando como base la perspectiva teórica de Bronckart, se diseñará una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo cuya implementación se llevará a cabo en la clase de Literatura en un grupo de cuarto año –integrado por 25 alumnos aproximadamente de 16 años de edad– de un liceo público de Uruguay.

En líneas generales, el acuerdo realizado con la docente de Literatura a cargo del grupo consiste en trabajar como eje temático “La lucha por la supervivencia” en clases anteriores a la aplicación de la secuencia. Las dos obras elegidas son: *Lazarillo de Tormes* (anónimo) y “Pagar el pato” de Dino Armas. Por lo tanto, se trata de dos obras literarias de diferentes épocas, de

diferentes géneros y escritas en diferentes países.

a) *Lazarillo de Tormes* es una obra española representativa del género novela picaresca. El estudio se centrará en la caracterización del protagonista y sus estrategias para poder sobrevivir, en particular, la habilidad para mendigar que logra desarrollar por la enseñanza de sus amos, especialmente del ciego.

b) *Pagar el pato* es una obra de un escritor uruguayo contemporáneo, representativa del género dramático. El personaje Roma, también lucha por sobrevivir en un medio que le es hostil. La estrategia de la mendicidad en los ómnibus de Montevideo le fue enseñada por Omar, jefe de una red comercial de mendigos, que decidió comprarla porque vio en ella la oportunidad para ganar dinero.

Los temas planteados en las obras y la caracterización de los personajes pueden motivar y sensibilizar a los alumnos para escribir ensayos a través de los cuales ellos puedan expresar su opinión y fundamentarla.

Plan de trabajo. La secuencia didáctica organizada en Talleres

Proponemos implementar esta secuencia para trabajar en talleres con alumnos de cuarto año de Enseñanza Secundaria durante cuatro semanas de clase que abarcarán dos encuentros semanales de una hora y media de duración cada uno. Se tuvo en consideración— dentro de los tiempos de clase— aquellos momentos del docente para las explicaciones y las puestas en común con los estudiantes.

La secuencia está organizada de la siguiente manera:

Actividad de escritura. Clase 1: Ensayo espontáneo (1 hora de trabajo).

Taller o Módulo 1.

- Clase 2: El ensayo: orígenes, concepto, características.
- Clases 3 y 4. Actividad de lectura. Michel de Montaigne. Ensayo I, Capítulo XLII “De la desigualdad que existe entre nosotros”. Interrogaciones retóricas y citas de autoridad.
- Actividad de escritura. Consigna.

Taller o Módulo 2

- Clases 5 y 6. Actividad de lectura. Pedro Salinas “La revolución en el concepto de héroe. La novela picaresca” (fragmento del ensayo “El héroe literario y la novela picaresca española). La tesis (opinión personal del

autor sobre el tema) y los razonamientos que sostienen la tesis.

- Actividad de escritura. Consigna.
- Clases 7 y 8. Lectura y reflexión sobre un fragmento del ensayo “La revolución en el concepto de héroe” de Pedro Salinas. Las modalidades discursivas y los enunciados polifónicos. Subjetividad del enunciador. Reconocimiento del uso de la primera persona– tanto del singular como del plural– el uso de pronombres y de los tiempos verbales. El uso de los conectores “Pero” y “Sin embargo”.

Taller o Módulo 3.

- Clases 9 y 10. Actividad de lectura. Prólogo de la obra “Pagar el pato” de Dino Armas. Reconocimiento de temas y caracterización de los personajes principales de la obra.
- Actividad de escritura. Consigna.
- Clases 11 y 12: Actividad de reescritura. Énfasis en la voz personal del autor del ensayo, en los razonamientos que fundamentan esa opinión, en el uso de preguntas retóricas, citas de autoridad y el uso de conectores.
- Clases 13 y 14: Evaluación (versión final del ensayo). Intercambio entre pares. Encuentro con el escritor Dino Armas. Socialización de los ensayos.

Aportes potenciales

Es una investigación didáctica que procura brindar aportes a la Didáctica de la Lengua y la Literatura así como, también, nutrirse de aquellas investigaciones que se hayan desarrollado sobre esta temática y que permitan consolidar el marco teórico y los antecedentes de este trabajo de investigación.

Se pretende aportar conocimientos sobre el efecto de la implementación de una secuencia didáctica que aborda la enseñanza del género ensayo en el marco de la perspectiva teórica del Interaccionismo Socio-discursivo. Se considera relevante analizar en qué medida las intervenciones docentes y las condiciones didácticas favorecen la escritura de ensayos relacionados con dos obras literarias “Pagar el pato” de Dino Armas y “Lazarillo de Tormes” trabajadas en clases anteriores a la implementación de la secuencia didáctica.

El análisis de las diferentes versiones – inicial y final– de los ensayos de los alumnos y la reflexión sobre los registros de clase, especialmente, las intervenciones docentes y el intercambio grupal, permitirán extraer algunas

conclusiones acerca de cómo se puede mejorar la escritura de ensayos en una clase de Literatura en Enseñanza Media.

Bibliografía

- Armas, D. (2014). *Pagar el pato*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España. Serie: Literatura Dramática Iberoamericana, N° 70.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Clemente, J. E. (1961). *El ensayo*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Cultura. Biblioteca del Sesquicentenario dirigida por el profesor Héctor Blas González. Colección Antologías.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En: Camps, A. (comp.), (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Editorial Graò.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2009). *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita*. Recuperado de: <http://docentes.leer.es/2009/05/27/escribir-es-reescribir-la-reescritura-en-las-secuencias-didacticas-para-la-expresion-escrita/>
- Dolz, J. (1995). *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*. Comunicación. Lenguaje y Educación. 25. (pp.65-77).
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en Contexto I. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. (pp. 73-107).
- Gómez-Martínez, J.L. (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/indice.htm>.
- Lukács, G. V. (1910/2004). *Sobre la esencia y la forma del ensayo. Una carta a Leo Popper*. Traducción realizada por los alumnos del grupo de Traducción II del semestre 2004 de Letras Alemanas a cargo de Cecilia Tercero Vasconcelos.
- Marafioti, R.; Santibáñez Yáñez, C. (coord.). (2010). *Teoría de la argumentación. A 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires:

Editorial Biblos.

- Milian, M. (2001). Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita. En: Camps, A. *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp.23-36). Madrid: Editores Graò.
- Montaigne, M. de. (1994). *Ensayos I, II y III*. Título original: *Essais*. Traducción: Ma. Dolores Picazo y Almudena Montojo. Barcelona: Ediciones Altaya. S.A.
- Real de Azúa, C. (1963/2012). *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Ribas Seix, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión”. En: Camps, A. *El aula como espacio de investigación y reflexión : investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp. 51-68.). España: Editores Graò.
- Riestra, D. (2012). El interaccionismo socio-discursivo: un módulo de análisis textual para la didáctica de las lenguas. *Quinto Foro de Lenguas de ANEP*. 12,13 y 14 de octubre de 2012.
- Rodríguez Monegal, E. (1966). *Literatura uruguayo del medio siglo*. Montevideo: Editorial Alfa.
- Salinas, P. (1958). *Ensayos de literatura hispánica. Del “Cantar de Mio Cid” a García Lorca*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Santamaría, J. (1992). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En: Camps, A. (comp.).(2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Editorial Graò.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, N° 58. (pp. 43-64).

O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências

*Luis Allan Kunzle¹, Fernanda da Conceição Zanin²,
Paulo de Oliveira Perna³ y Nayara Aparecida da Costa Silva⁴*

Introdução

O sistema educacional brasileiro tem passado por sucessivas mudanças, resultantes da contrarreforma do Estado, iniciada na década de 1990. Esse período é caracterizado expressivamente pela adoção do ideário neoliberal nos países do capitalismo periférico como forma de adequação destes ao cenário econômico internacional (Gregório, 2012). No Brasil, no que tange ao ensino superior, o conjunto de iniciativas governamentais teve como principal ação, mas não a única e nem mesmo a última, propor e implementar o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – um dos exemplos mais emblemáticos da ampliação do acesso sem contrapartida efetiva da infraestrutura e recursos necessários à Educação de Nível Superior.

O Programa REUNI, desde sua proposição até sua implementação, foi objeto de apreciação crítica por diversos autores. Tais leituras foram marcadas, de início, por uma postura de desconfiança, quanto aos propósitos de tal programa e resultados posteriores à sua implantação (Tonegutti e Martinez, 2008; Léda e Mancebo, 2009; Paula, 2009; Maués, 2010). As análises formuladas por estes pesquisadores, via de regra, versam sobre a constatação de consequências preju-

¹ UFPR - APUFPR-SSind - ANDES-SN, Brasil

² UFPR - APUFPR-SSind - ANDES-SN, Brasil

³ UFPR - APUFPR-SSind - ANDES-SN, Brasil

⁴ UFPR - APUFPR-SSind - ANDES-SN, Brasil

diciais à universidade pública, dentro de um conceito elaborado e defendido pelo conjunto da comunidade acadêmica brasileira, que apontam perda de autonomia, precarização do trabalho e imposição de uma lógica de intensificação laboral, com prejuízos para docentes, servidores técnicos administrativos e discentes.

Para empreender uma análise das conseqüências advindas da implementação dessa reestruturação e ampliação precarizada, o presente artigo se vale dos resultados dessas iniciativas em diversas universidades públicas brasileiras, a partir das metas propostas pelo Governo Federal quando da criação do REUNI, que foram mantidas nas ações subsequentes. O texto também aborda o momento histórico do sistema econômico que criou as condições para a imposição de programas de expansão com essas características, destacando a influência do Banco Mundial no campo da educação em toda América Latina. Essa abordagem está necessariamente relacionada às mudanças no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva e da introdução de mecanismos de gestão flexível, e seus reflexos na sociedade brasileira; especial atenção é dada ao período recente da história do Brasil, após os governos Collor e Itamar, quando a contrarreforma do Estado atinge a Educação Superior, e a dinâmica impulsionada pelo REUNI no segundo Governo Lula, em 2007.

As Mudanças no Mundo do Trabalho

O caráter das modificações ocorridas no Ensino Superior Brasileiro, enfocadas neste trabalho, estão diretamente relacionadas com as mudanças no contexto da produção capitalista. Em outras palavras, a análise das reformas no Ensino Superior brasileiro seria apenas parcialmente realizada se descolada das transformações pelas quais vem passando o sistema de produção capitalista.

É possível demonstrar como a lógica neoliberal trouxe conseqüências também para o Ensino Público. A partir da introdução da lógica produtivista nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), fenômenos como: flexibilização do trabalho, ideologia do produtivismo, competitividade e individualismo, tornam-se frequentes no meio acadêmico, promovendo, entre outras conseqüências, o adoecimento docente (Lacaz, 2010). Nesta linha, dois elementos devem ser destacados: a reestruturação produtiva, que pressiona pela flexibilização dos processos de trabalho, com imediatas repercussões nas relações de trabalho e nos padrões de consumo; e a introdução de mecanismos de gestão flexível (Faria, 2004).

A partir de 1973, observa-se nos países do capitalismo central a decadência do predomínio do modelo fordista-taylorista de produção, propulsor da produção em massa. Este modelo alcançou seu ápice na década de 50 do século XX, com expressivos índices de produtividade. Neste período, amadureceram as contradições intrínsecas ao sistema mercantil capitalista. Para recompor o ciclo de acumulação do capital, inaugura-se, então, um novo estágio denominado “acumulação flexível”, que se caracteriza por modificar a rigidez própria do modelo fordista. Isso se torna possível, em especial, pela invenção da microeletrônica, surgindo novos setores produtivos, assim como se intensificam a inovação comercial, tecnológica e organizacional (Faria, 2004; Paula, 2009).

Frente a tais mudanças, os países de capitalismo central passam a advogar um Estado Mínimo, menos interventor na economia e mais conservador com os gastos sociais (saúde, educação, etc.), o que se vem a conhecer por Estado neoliberal. Nessa nova conformação produtiva surge o modelo toyotista, também conhecido como modelo japonês (Faria, 2004). Nesse modelo de produção e gestão, a instabilidade é o elemento presente, tendo em vista que “o modelo japonês surge para responder com eficiência as condições objetivas onde o inesperado é quem dá o comando” (Paula, 2009: 91). Para os trabalhadores de maneira geral, o que se evidencia e se exacerba com a reestruturação produtiva são modificações no mundo do trabalho, que o tornam fragmentado, alienado e intensificado. No Brasil, assim como em países da periferia capitalista, embora ainda predominem processos de trabalho de base fordista-taylorista, constata-se a adoção generalizada de padrões toyotistas na gestão do trabalho (Faria, 2004).

Repercussões da Reforma do Estado Brasileiro na Educação Superior

Como já foi afirmado, a reestruturação produtiva do capital também se manifestou nas reformas do ensino superior brasileiro, com orientação do modelo neoliberal. O REUNI foi uma das expressões mais recentes dos novos rumos da educação superior brasileira, tendo sido antecedido por diversos decretos e leis do Governo Federal que tomam corpo, de forma fragmentada, sobretudo na década de 1990 (Léda e Mancebo, 2009).

Essas reformas neoliberais têm sido promovidas com a atuação estratégica do Banco Mundial e sua interferência nos países em desenvolvimento

e que, nessa condição, se obrigam a ser tomadores de empréstimos. A contrarreforma no sistema educacional brasileiro iniciou-se no governo Collor/Itamar (1990-1994), mas foi aprofundada, com características diversas, nos governos Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-...), destacando-se as inúmeras privatizações realizadas nos mandatos de Cardoso, bem como a franca implantação de mecanismos de flexibilização da gestão universitária (Maués, 2010).

Para as IFES, o período do governo Cardoso significou falta crônica de investimentos, resultando na escassez de servidores técnicos-administrativos e docentes e insuficiência de recursos para a necessária manutenção da estrutura física. Estes dois ingredientes permitiram ao governo quebrar, na prática, a autonomia universitária, garantida pelo Artigo 207 da Constituição Federal (Leher, 2003).

Mesmo sob o governo Lula, a política educacional manteve-se sob influência nefasta do Banco Mundial. Uma das principais ações nesse período foi a Lei 10.861/2004 (2004), que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Este instrumento de avaliação foi extremamente contraditório, pois continha elementos de duas concepções de educação incompatíveis entre si: uma baseada em melhoria da qualidade e outra com foco no mercado. Além disso, o SINAES passou a ser usado pelo governo prioritariamente como instrumento de regulação e não de avaliação (Grupo de Trabalho de Política e Educação, 2004). Outra iniciativa claramente vinculada ao ideário do Banco Mundial foi a Lei 11.096/2005 (2005), que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), pelo qual a oferta de vagas por instituições privadas é recompensada com isenção fiscal. Para as instituições públicas federais de ensino superior, a Portaria Interministerial 22/2007, depois transformada no Decreto 7.485/2011, criou o Banco de Professor Equivalente, que, se por um lado facilita o processo de simplificação a gestão de recursos humanos das universidades, por outro lado congela a força de trabalho docente das instituições em nível muito inferior ao necessário para a realização das atividades acadêmicas. Na realidade, este decreto cria as condições para o programa REUNI possa ser operacionalizado pelas IFES. Em resumo, este conjunto de normativas legais pode ser sintetizado em três linhas de ação estratégicas: (i) oferta massiva de vagas em instituições privadas de ensino superior; (ii) presença de elementos de gestão flexível, via

contratos de gestão, nas instituições públicas, característica que fundamenta a criação do REUNI; e (iii) controle, via avaliação, do cumprimento de metas, e formulação e publicização de ranqueamentos entre as Instituições, justificando a desigualdade no financiamento das mesmas. Nesse trabalho focamos o segundo item.

Processo de expansão precarizada

O Programa REUNI foi o instrumento midiático que deu início à expansão e foi implantado por meio do Decreto Presidencial nº 6.096 (2007), constituindo-se na mais vigorosa estratégia de reestruturação neoliberal aplicada à educação superior brasileira. O Programa previa a expansão do Ensino Superior por meio de um contrato de gestão entre a instituição e o MEC, no qual foi estabelecido um conjunto de metas a serem atingidas no período de 5 anos. No documento oficial que lançou as diretrizes do Programa, evidenciava-se a imposição de: aumento de, no mínimo, 20% no número de vagas na universidade demandante - principalmente em cursos noturnos; estabelecimento de uma porcentagem mínima de aprovações em 90%; e aumento da relação aluno/professor a atingir a média de 18 alunos por docente.

Entretanto, apesar da imposição de metas, não se previa a contrapartida em recursos financeiros. Dito de outra forma, embora se propusesse incremento nas verbas concedidas às universidades que fizessem a adesão ao Programa, este aumento não foi proporcional aos resultados esperados (Léda e Mancebo, 2009).

Todo o processo de criação e de implantação do REUNI se deu de maneira bastante controversa em todo Brasil, iniciando-se pelo uso de uma medida provisória, um ato administrativo autoritário do Poder Executivo que permite dispensar a apreciação e aprovação do Decreto por parte do Congresso Nacional (Chaves e Araújo, 2011). Além disso, a elaboração de projetos específicos do REUNI para cada uma das IFES também se deu de maneira semelhante: além dos prazos restritos para a elaboração dos projetos finais, estes ficaram, de modo geral, sob a responsabilidade de comissões sem a participação da comunidade acadêmica diretamente afetada pela proposta. Na mesma linha foram realizados os procedimentos de aprovação dos projetos nas universidades. Por exemplo, na Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2008), a aprovação ocorreu durante uma sessão fechada do Conselho

Universitário da UFPR, com “proteção” da Polícia Federal (Paraná Online, 2007). Situação análoga ocorreu na Universidade Federal de Juiz de Fora (Comunicação UFJF, 2007), na qual a votação pelo REUNI foi escoltada por cerca de 300 policiais. Mesmo com manifestações e forte repúdio por parte dos alunos, o programa foi aprovado em reunião privada do Conselho Superior por 30 votos a 4. Desta forma, é visível que a adesão ao REUNI nas IFES não se deu de forma democrática. Ao contrário, a assinatura dos contratos foi marcada por protestos, policiamento e manifestações por parte dos docentes e alunos (ANDES, 2013). Valendo-se de pressões de diversos tipos, em especial a chantagem orçamentária, na qual recursos financeiros necessários ao funcionamento das IFES eram liberados somente com a adesão da instituição ao REUNI, este foi aprovado em 53 das 54 instituições (MEC, 2009).

Na implementação dos projetos, um dos aspectos mais problemáticos foi o fato que o montante de investimento contratado entre o Ministério da Educação e IFES foi calculado tendo por base um determinado custo de construção por unidade de área projetada. Entretanto, o que não se esperava era que esse período coincidissem com a grande expansão da indústria de construção civil no Brasil, o que gerou um aumento significativo nos custos previamente definidos. Face a tal impasse, o governo se eximiu do problema, alegando que o contrato firmado com as universidades pactuava os investimentos em valores monetários e não em áreas físicas projetadas (Associação dos Professores da UFPR, 2011; Zanin et al., 2013). O resultado disso foi que inúmeras obras ficaram inacabadas ou atrasaram sua conclusão por anos por falta de recursos e outras tantas não foram iniciadas, como apontam Thomé (2011) e Zanin et al. (2013). A entrada de novos alunos, mesmo nessas condições, foi mantida, já que as novas vagas foram imediatamente incorporadas aos processos seletivos.

Este processo autoritário de imposição do REUNI gerou fortes resistências por parte comunidade acadêmica das universidades federais brasileiras. Estas ações atingiram seu ponto mais alto na greve de 2012, a mais longa do sistema federal de ensino, com 125 dias de duração, o maior número de instituições envolvidas e que incorporou todos os segmentos da comunidade acadêmica: servidores docentes e técnico administrativos e discentes. Ademais das reivindicações de caráter salarial, por parte dos servidores, a pauta do movimento tinha como eixos principais a solução de problemas

de infraestrutura e de complementação do quadro de pessoal docente e técnico-administrativo. O MEC, no entanto, ao invés de rever suas premissas, apenas muda de estratégia e continua a expansão precarizada. Ele deixa de utilizar nominalmente o Programa REUNI como forma de expansão e passa a negociar reservadamente com cada reitoria “pacotes de expansão” que preveem conjuntos de cursos, em geral licenciaturas na área de ciências (física, química, matemática) ou de engenharia. A mudança de forma de atuação do governo manteve, entretanto, os mesmos parâmetros de expansão precarizada, como por exemplo, uma nova vaga de docente para pelo menos 18 novas vagas de alunos ofertadas. Cursos de engenharia são implantados em novos campi sem laboratórios de ensino necessários para uma formação adequada. Além disso, a expansão precarizada estende-se aos programas de pós-graduação, na mesma relação professor/aluno prevista no modelo original.

Consequências da expansão precarizada para o Sistema Educacional Superior Público

As críticas e avaliações já formuladas sobre a expansão recente do ensino superior público federal, em seu conjunto, referem-se ao modo como a ampliação foi e está sendo realizada, e não a ela em si, o que seria desejável (Tonegutti e Martínez, 2008). De início, estabeleceu-se a quebra de uma prerrogativa constitucional das universidades brasileiras, a autonomia universitária (Leher, 2003), uma vez que os processos de adesão ao programa foram obtidos via coerção orçamentária. Além disso, elementos de ordem pedagógica devem ser questionados. Por exemplo, qual o significado para a qualidade de ensino decretar que 90% dos alunos deverão ser aprovados, independente de qualquer relação de ensino-aprendizagem?

Os pontos de análise, apresentados a seguir, consideraram os últimos oito anos, de 2007 a 2015, e foram categorizados em dois aspectos: (a) Infraestrutura e Recursos Materiais e (b) Recursos Humanos e Degradação das Relações de Trabalho.

a) Infraestrutura e Recursos Materiais

Assinado o contrato de expansão, as IFES passaram a abrir mais vagas para cursos já existentes e autorizaram a abertura de novos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação. Algumas universidades elevaram mais do que

o dobro o número de vagas mínimo exigido pelo REUNI: a Universidade Federal Tecnológica do Paraná aumentou em 601%, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro em 313% e a Universidade Federal do Recôncavo Baiano em 277% (Lima, 2009); por sua vez, a Universidade Federal Fluminense elevou em 254% as vagas em cursos noturnos; esta mesma universidade aumentou em 96% graduação e em 258% a pós-graduação, somente em novos cursos (Gregório, 2012).

Uma das decorrências desse contexto foi a falta de salas de aulas. Na tentativa de solução, várias IFES passaram a improvisar: turmas de diferentes cursos foram unificadas para ocupar um mesmo espaço (Thomé, 2012; Zanin et al., 2013); aulas foram realizadas em prédio ao lado de presídio, em hotel desativado, em contêineres e mesmo em quadras esportivas (Thomé, 2011); foram utilizados prédios antigos com rede elétrica condenada (Associação dos Professores da UFPR, 2011; Cavlak, 2012), ou com rachaduras e estruturas degradadas (Pellegrini e Oliveira, 2012; Thomé, 2012). Salas de aula foram emprestadas de escolas públicas (Chaves e Araújo, 2011; Thomé, 2012) ou, pior ainda, alugadas em instituições privadas, como no *campus* Jandaia do Sul da UFPR. Do mesmo modo, são inúmeros os relatos de falta de espaços para reuniões de grupos de estudos e de pesquisa, orientações de alunos e gabinetes para professores.

No caso dos laboratórios, o prejuízo para a pesquisa, ensino e extensão tem sido constante (Thomé, 2012; Zanin *et al.*, 2013). Mais uma vez, para resolver a situação, há registro de laboratórios operando em banheiros e outros espaços inapropriados. Do mesmo modo, atividades são adiadas ou canceladas pela baixa qualidade e falta de materiais imprescindíveis para o funcionamento mínimo dos laboratórios, assim como estudos são interrompidos pela falta de espaço para alunos matriculados ou mesmo para guardar equipamentos e materiais (Zanin et al., 2013).

Como consequência de tal precariedade, o corpo docente, frequentemente vê-se obrigado a transferir atividades e, em algumas situações, a emprestar de laboratórios externos (particulares ou de outras instituições de ensino) equipamentos e materiais necessários. Quanto a estes últimos, chegam a ser comprados até mesmo com recursos pessoais. Segundo docentes, técnicos e alunos, sem tais soluções não haveria aulas práticas e se dificultaria o aprendizado com aulas teóricas (Zanin *et al.*, 2013). Ademais de ameaçar ensino,

pesquisa e extensão, as condições de alguns laboratórios põem em risco a saúde da comunidade acadêmica, pela exposição a produtos insalubres e perigosos, como o formol (Thomé, 2012; Zanin *et al.*, 2013).

Relatos também apontam condições inadequadas em restaurantes e bibliotecas universitários. Alguns restaurantes oferecem comida e utensílios de baixa qualidade e o espaço físico é insuficiente para acomodar os usuários. Já em bibliotecas faltam espaço próprio para guardar livros; acervos e outros materiais estão desatualizados; e ambientes são superaquecidos e pouco ventilados (Associação dos Professores da UFPR, 2011; Carta Capital, 2012; Cavlak, 2012).

A falta de infraestrutura ultrapassa os campi das IFES. A expansão se deu, em muitos casos, em cidades distantes dos grandes centros urbanos, disso resultando diversos problemas: falta de campo de estágio e de trabalho, ausência de moradia estudantil, restrições para aluguel com a supervalorização financeira das habitações, dificuldade de acesso aos campi e escassez de opções culturais e de lazer (Cavlak, 2012; Pellegrini e Oliveira, 2012; Zanin *et al.*, 2013). Com isso, se deduz que o projeto de expansão das universidades não foi associado à melhoria das condições locais, de modo a estimular a permanência de servidores e estudantes.

b) Recursos Humanos e Degradação das Relações de Trabalho

O aumento na proporção aluno/professor, a expansão de vagas e de cursos nas IFES, somados à pouca contratação de professores, trouxe como principal consequência a intensificação do trabalho docente. Em algumas IFES, a proporção aluno/professor ultrapassou os 18/1 acordados, a exemplo da Universidade Federal Fluminense que apresentou 19/1 em 2010 (Chaves e Araújo, 2011) e Universidade Federal de Goiás, em 20/1 em 2009 (Paula *et al.*, 2013).

Com relação à sobrecarga de trabalho se deve registrar o aumento das atividades administrativas/burocráticas a cargo dos docentes, agora responsáveis por “empreender” o próprio trabalho, ao ter que compensar a falta de servidores técnicos-administrativos e ao ter que disputar oportunidades em editais que financiam projetos de pesquisa. No entanto, o marco fundacional da intensificação do trabalho docente está na imposição – pelas próprias IFES e pelos órgãos de fomento – de índices de produtividade aos professores, legitimando a rotulagem dos mesmos como “produtivos” ou “improdutivos” (Borsoi, 2012). Segundo Silva e colaboradores (2010), esta condição estimula

o ranqueamento e a consequente competitividade por recursos financeiros, abalando drasticamente o companheirismo e a solidariedade entre os docentes. À medida que se degradam as relações entre os pares, se dificultam as mobilizações coletivas e se produzem adoecimentos, dois expressivos legados do REUNI (Zanin, *et al.*, 2013).

A Violência Moral e o Assédio Moral têm sido outra das fortes expressões da degradação das relações de trabalho nas IFES (Zanin *et al.*, 2012). Situações envolvendo humilhação, discriminação, perseguição, hostilização e desqualificação do trabalho passaram a fazer parte

do cotidiano dos professores. Gradativamente, os sindicatos da categoria se tornam locais de acolhida para esses casos. Síndrome de *burnout*, aumento da pressão arterial, crises urticárias e de bronquite, problemas cardíacos, hipotireoidismo, além de quadros de ansiedade, depressão, ideias suicidas e sintomas fóbicos têm sido recorrentes entre os docentes (Caran *et al.*, 2010; Zanin *et al.*, 2012; Zanin *et al.*, 2013; Nascimento e Araújo, 2014).

Conclusões

A introdução da lógica neoliberal nas IFES teve como consequência, entre outras, a expansão precarizada, e trouxe mudanças drásticas no processo de trabalho docente. O primeiro efeito foi a intensificação do trabalho, que pode ser identificado pelo aumento da jornada de trabalho, em que as quarenta horas semanais são insuficientes para realizar o conjunto de atividades que fazem parte da vida acadêmica. O aumento do número de estudantes, sem a contrapartida da infraestrutura necessária, implicou no aumento do tamanho das turmas, das horas-aula e de disciplinas lecionadas. A falta de servidores técnico-administrativos fez com que os docentes tivessem um aumento significativo de atividades de ordem burocrática e/ou administrativa.

Na pesquisa e na pós-graduação, a lógica neoliberal valoriza o produtivismo acadêmico e a competitividade entre pares, além do mais, promove a violência moral no meio acadêmico, o que contribui para o aumento das taxas de adoecimento docente. Os índices de produtividade impostos aos docentes para assim garantir sua permanência nos programas de pós-graduação, têm sido transferidos para os alunos, cuja titulação destes discentes passou a estar vinculada à publicação em periódicos e à eventos referenciados, com prazos estritos para a realização de suas pesquisas.

No momento atual, em que apenas parte da infraestrutura e dos recursos humanos foram alocados para a continuidade da expansão, a entrada no país em processo recessivo tende a agravar fortemente o cenário da educação superior pública no Brasil.

Embora tais políticas venham a se constituir numa restrição brutal à vida acadêmica nas IFES, por outro lado, esse ataque à qualidade do trabalho vem servindo como forte impulso para a mobilização sindical dos docentes. Em 2015, uma nova greve das universidades públicas federais está em curso no Brasil e envolve, sobretudo, as novas universidades e os novos campi, cuja implantação foi realizada dentro dos projetos recentes de expansão precarizada. A pauta da greve mantém as reivindicações relacionadas à infraestrutura e à ampliação do quadro de servidores.

É possível constatar que a expansão precarizada da universidade pública brasileira é parte de um conjunto de medidas de caráter neoliberal, que têm como foco a transformação da educação em mercadoria a ser vendida. Essas medidas têm sido implementadas por governos de diferentes matizes ideológicos, mesmo que em ritmos diferentes. A resistência somente tem se efetivado através de mobilizações e greves realizadas pela comunidade acadêmica.

Referências

- Andes-SN. Precarização das condições de trabalho. Dossiê Nacional I e II. Abril, 2013. Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná (2011). “De olho na UFPR”, em *Informativo da APUFPR-SSind*, núm. 6, <http://www.apufpr.org.br/images/stories/Informativo_APUFPR/palotina_especial.pdf> [Consulta: 23 junho, 2012].
- Borsoi, Izabel Cristina Ferreira (2012). Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 15, núm. 1, pp. 81-100.
- Caran, Vânia Cláudia Spoti et al. (2010). Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, vol. 23, núm. 6, pp. 737-744.
- Carta Capital (2012). Governo vacila nas negociações e 51 universidades estão em greve. *Revista Carta Capital Online*, <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/governo-vacila-nas-negociacoes-e-51-universidades-estao-em-greve/>> [Consulta: 21 de agosto, 2012].

- Cavlak, Iuri (2012). Na periferia da periferia: história na Universidade Federal do Amapá. *Universidade e Sociedade*, Brasília, núm. 49, pp. 82-89.
- Chaves, Vera Lúcia Jacob e Araújo, Rhoberta Santana (2011). Política de expansão das universidades federais via contrato de gestão: uma análise da implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará. *Universidade e Sociedade*, Brasília, núm. 48, pp. 64-75. Universidade Federal de Juiz de Fora, Comunicação UFJF (2007). Disponível em: <http://www.ufjf.br/secom/2007/10/10/10-10-2007>, acesso em jun/2015.
- Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (2007), Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> [Consulta: 27 de julho, 2012].
- Faria, José Henrique de (2004). *Economia política do poder: uma crítica da teoria geral da administração*, vol. 2, Curitiba: Juruá.
- Gregório, José Renato Bez de (2012). O REUNI na UFF e os impactos no quadro de pessoal docente. *Universidade e Sociedade*, Brasília, núm. 50, pp. 96-105.
- Lacaz, Francisco Antonio de Castro (2010). Capitalismo organizacional e trabalho – a saúde do docente. *Universidade e Sociedade*, nº 45, jan/2010.
- Léda, Denise e Mancebo, Deise (2009). REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, núm. 34, pp. 49-64.
- Leher, Roberto (2003). Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. Em Gentili, P. (Org.), *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez.
- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> [Consulta: 31 de outubro, 2012].
- Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (2005). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-normaatuizada-pl.html>> [Consulta: 03 de outubro, 2012].

- Lima, Kátia (2009). Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. *Universidade e Sociedade*, Brasília, núm. 44, pp. 147-157.
- Maués, Olgaíses Cabral (2010). A crise mundial e seus reflexos na educação superior. *Universidade e Sociedade*, Brasília, núm. 45, pp. 93-101.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br>. Acessado em 02/jun/2015.
- Nascimento, Daniel Arruda e Araújo, Francélia Waldélia Cruz (2014). Assédio moral entre docentes da Universidade Federal do Piauí: sua promoção e seus males na pátria sertaneja. *Universidade e Sociedade*, vol. 54, pp. 58-69.
- Paula, Cristiana Maria de (2009). Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil.
- Paula, Núbia Inocência de; Lucchese, Roselma; Vera, Ivania; Fernandes, Carla Natalina da Silva; Fernandes, Inaína Lara (2013). Concepção do Curso de Graduação em Enfermagem em tempos de expansão das Universidades Federais. In: *Revista Perspectivas em Psicologia*, Vol. 17, n. 2, Jul/Dez 2013, p. 83-101.
- Paraná Online (2007). Universidade Federal do Paraná decide pela adesão ao REUNI. *Jornal Paraná Online*, <<http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/267425/?noticia=UNIVERSIDADE+FEDERAL+DO+PARANA+DECIDE+PELA+ADESAO+AO+REUNI>> [Consulta: 23 de agosto, 2007].
- Pellegrini, Marcelo e Oliveira, Tory (2012). Na rua dos bobos, número 0. *Revista Carta Capital Online*, <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/na-rua-dos-bobos-numero-0/>> [Consulta: 21 de agosto, 2012].
- Silva Jr., José dos Reis; Sguissardi, Valdemar e Silva, Eduardo Pinto (2010). Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, núm. 45, pp. 09-25.
- Thomé, Clarissa (2011). Em Niterói, aula em contêiner e quadra. *Jornal O Estado de São Paulo Online*, <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso-em-niteroi-aula-em-conteiner-e-quadra,749171,0.htm>>

- [Consulta: 21 de agosto, 2012].
- Thomé, Clarissa (2012). Governo aumenta vagas nas federais, mas falta infraestrutura nos campus. *Jornal O Estado de São Paulo Online*. <<http://www.estadao.com.br/noticias/cidades.governo-aumenta-vagas-nas-federais-mas-falta-infraestrutura-nos-campus,916059,0.htm>> [Consulta: 21 de agosto, 2012].
- Tonegutti, Cláudio Antônio e Martinez, Milena (2008). O Reuni e a precarização nas IFES. *Universidade e Sociedade*, núm. 41, pp. 56-73.
- Universidade Federal do Paraná (2008). *Programa REUNI*, <http://www.reuni.ufpr.br/wp-content/uploads/2010/11/REUNI_Projeto.pdf> [Consulta: 30 de março, 2012].
- Zanin, Fernanda da Conceição; Freitas, Joana Alice Ribeiro de e Künzle, Luis Allan (2012). Violência moral e adoecimento de docentes da UFPR em discussão: análise de dados obtidos através de parceria entre psicologia do trabalho e sindicato. *Anais do VIII Seminário de Saúde do Trabalhador e VII Seminário o trabalho em debate: saúde mental relacionada ao trabalho*, <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sst/n8/26.pdf>> [Consulta: 14 de fevereiro, 2013].
- Zanin, Fernanda da Conceição; Freitas, Joana Alice Ribeiro de; Künzle, Luis Allan e Tostes, Raimundo Alberto (2013). Implantação do REUNI na UFPR: consequências no trabalho docente e reflexões e debates para a ação sindical. *Universidade e Sociedade*, núm. 51, pp. 74-83.

Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar

Marcela Oroño¹

Introducción

La educación física es habitualmente reconocida desde una lógica de actividad física –ya sea para el mantenimiento o mejoramiento de la salud– o como práctica deportiva. Ella ha servido, según la crítica académica contemporánea, al control y disciplinamiento de los cuerpos, cuestión que se afirma como fundacional en su campo (Sarni, 2011).

La educación física que se enseña en las escuelas uruguayas no parece escapar a estas conceptualizaciones.

La relación que la disciplina establece con la escuela, así como el tipo de prácticas pedagógicas que –sostenidas por el docente– materializan su cotidiano escolar, no han sido aún objeto de estudio sistemático en Uruguay.

El estudio de las prácticas de enseñanza y sus interrelaciones en la matriz escolar nos conduce a investigar la propia práctica de sus docentes. Quien desempeña el rol de docente de educación física –y sea cual sea la referencia explícita sobre el fundamento y tratamiento sugerido por la escuela para con la educación física escolar– despliega sus intenciones en el recorrido de sus configuraciones didácticas.

Las configuraciones didácticas son siguiendo a Litwin (1997: 13) “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Esto refiere a la toma de decisión y necesario recorte en relación a los contenidos, tratamiento de los objetivos y de

¹ Universidad de la República, Uruguay. marcelaorolu@gmail.com

la evaluación, abordaje académico de la disciplina, supuestos respecto del aprendizaje, tratamiento metodológico de las prácticas, así como la relación entre la teoría y la práctica. Las configuraciones didácticas por lo tanto-con mayor o menor claridad sobre su propósito teórico, con mayor o menor conciencia sobre tales teorías- delinear en las prácticas educativas alguna idea respecto al hombre, la cultura y la educación física dentro del sistema educativo formal. En suma, la propuesta de enseñanza del docente define sutilmente en su recorrido, su idea sobre la educación física: para, en y de la escuela.

Un elemento central ha irrumpido recientemente en su configuración escolar y actúa sobre ella interpellando las prácticas de los docentes: se ha incluido obligatoriamente en las escuelas a la vez que se ha incorporado como conocimiento (área de conocimiento) en el Programa oficial de Educación Inicial y Primaria desde el año 2008. Esta inclusión supone para el docente revisar sus prácticas, (re) conocer sus sentidos. Para la educación física constituye una oportunidad de ahondar en su campo de conocimiento.

En este trabajo² analizo las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de algunos profesores de educación física en escuelas públicas de Maldonado durante 2012 y 2013. Para ello se identificaron diferentes prácticas de enseñanza, a partir del reconocimiento y descripción de sus configuraciones didácticas. Para ello, metodológicamente el estudio se abordó desde la perspectiva cualitativa (fenomenológica y exploratoria). Se construyó una muestra inicial formada por 31 profesores de educación física (efectivos y con más de 4 años de ejercicio de la tarea docente), a quienes se les aplicó un cuestionario. A partir de este mapeo inicial se definieron las unidades de análisis y se seleccionaron 6 casos para trabajar en profundidad. A estos docentes se les realizó una entrevista en profundidad a partir de cinco temáticas: enseñanza, planificación, contenidos, evaluación y educación física escolar.

En este trabajo se concibe la enseñanza en el marco de los sistemas de educación, prestando especial atención a la particular relación que existe entre la didáctica, la enseñanza y los que enseñan en el marco de los sistemas escolares, sin dejar de desconocer que existe enseñanza fuera de los sistemas educativos (enseñanza no formal, enseñanza en el hogar). La enseñanza es

² El estudio forma parte de mi tesis de maestría sobre: “Configuraciones didácticas en la educación física escolar. Las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de algunos profesores de Educación Física en escuelas públicas de Maldonado” (CLAEH).

una respuesta a un problema social y, como tal, cualquier solución se da en un marco de restricciones. Cuando se piensa en organizaciones educativas se piensa en primer lugar en el sistema escolar. La escuela es una respuesta al problema de asegurar la producción de habilidades y de mentalidades que una sociedad necesita, siendo esta una de las funciones centrales de la misma.

Es importante, entonces, que el rol del docente se vea en ese contexto, es decir, no solo como quien se encarga de dictar clase sino como parte de una matriz mayor que responde a las demandas de la sociedad y que eso lo hace planificando, evaluando y siendo evaluado, que implica además: análisis y discusión del curriculum, seguimiento y atención de los alumnos, atención a la comunidad, participación de la vida institucional, entre otros aspectos.

La buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) debe analizarse también desde la perspectiva de la moral y de la epistemología. Una buena enseñanza desde el punto de vista moral es aquella que se desarrolla en el marco de acciones docentes justificables desde los principios morales, aspecto muchas veces marginado del debate didáctico. Desde lo epistemológico, una buena enseñanza es aquella que selecciona los contenidos que se entienden como importantes de ser conocidos y comprendidos por el estudiante, en otras palabras, lo que vale la pena ser enseñado. Esta selección que el docente realiza implica o involucra cuestiones de índole ideológica que están indisolublemente ligadas a consideraciones éticas.

Los aspectos de análisis descriptos constituyen las configuraciones didácticas que adoptan los docentes para facilitar los aprendizajes de sus alumnos y refieren a la dimensión social y política de la enseñanza. Las decisiones que toma el docente con referencia a ellos nunca son neutras, sino que llevan consigo una gran carga ideológica, entre las que se destacan sus particulares concepciones de sociedad y de hombre. Por eso, al analizar las formas de abordar la enseñanza de nuestras disciplinas es imprescindible colocar en un plano central el debate sobre el contexto histórico y político en el que la misma se desarrolla. Se trata de la necesaria tarea epistemológica que reclama Díaz Barriga (1991), por la cual se analizan cómo se construyen las decisiones, cuáles han sido las determinantes histórico-sociales que han generado o facilitado su producción, cuáles son sus limitaciones, y qué tipo de hombre promueven. Las respuestas a estas preguntas permitirán al docente desarrollar una visión amplia, consciente, que le facultará a validarlas u optar por la búsqueda de otras alternativas.

Las configuraciones didácticas de los profesores de educación física

La escuela en su dimensión socializadora es un lugar intencionalmente instalado como reproductor/productor de cultura. Formar al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano fue históricamente uno de sus intereses fundamentales.

Esta cultura implica lo explícito (en términos de lo enseñable), y lo no visible (u oculto) en relación a la circulación del poder, entramado de relaciones, normas, valores, espacios. Lo explícito se visualiza en los programas de estudio, en los que diversos campos disciplinares proponen la circulación de recortes de esa cultura, a partir de los aspectos que se entienden como socialmente significativos, y que favorecerían su inserción a la sociedad. Esos recortes ingresan a la escuela en forma de contenidos que, por su complejidad y a efectos de su aprehensión, serán facilitados por el docente, sujeto formado para tal finalidad, y quien realiza su tarea desde una perspectiva teórica particular.

Según lo establece el actual programa escolar “La escuela ha de recuperar su jerarquía cultural en la comunidad en la que se encuentra. Le corresponde a la institución educativa la relevante tarea de difundir la cultura junto con otros agentes educadores. No es la única institución que tiene o asume la tarea de enseñar, pero su función es insustituible” (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008:13).

Uno de los recortes de la cultura escolar ha sido la educación física. Tradicionalmente, esta disciplina ha sido relacionada –tanto en las prácticas como en los discursos educativos– únicamente con el cuerpo del escolar y con su movimiento, mientras que otras disciplinas escolares han sido vinculadas con la actividad intelectual del niño y con su quietud corporal. Los recortes disciplinares realizados muestran el modo en que la cultura escolar ha fragmentado al sujeto.

Por otra parte, la inserción de la educación física en el escenario escolar no siempre ha sido propuesta ni recibida de la misma forma y con la misma calidad disciplinar. Esto ha ocurrido por varias razones, entre las que se destacan el hecho de que no siempre el docente de educación física ha dependido institucionalmente de la ANEP como en la actualidad, por lo tanto no siempre ha sido un actor de la vida escolar, sino un agente externo que ocasionalmente se vinculaba con la institución; asimismo solo recientemente existe un programa de educación física escolar.

En la actualidad y en nuestro país, previa revisión de sus contenidos en forma simultánea a una declaración política de obligatoriedad, la educación física ha adquirido en lo explícito otro status disciplinar mediante su integración programática como una de las áreas de conocimiento escolar: el Área del Conocimiento Corporal. Según se señala en el nuevo programa escolar se la concibe como “un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático” (Programa de Educación inicial y primaria, 2008: 221).

Asimismo, sea cual sea la referencia sobre su campo, quien desempeña el rol de docente de educación física, en sus decisiones pedagógico-didácticas despliega a la vez sus configuraciones, con mayor o menor intención. Simultáneamente, consciente o inconscientemente, posee alguna idea respecto a lo que es la educación física dentro del sistema educativo formal, y de lo que es la educación física para sí; en suma, en su propuesta de enseñanza descansa a la vez que se proyecta sutilmente alguna práctica que da cuenta de cuál es la educación física de la escuela y para la escuela.

¿Se enseña en la escuela?

En términos generales podríamos definir enseñanza, como la relación asimétrica frente al conocimiento entre por lo menos dos sujetos, uno que tiene el conocimiento y otro que carece de éste, el primero con la intención de transmitirlo y el segundo con la intención de apropiárselo. La buena enseñanza, en cambio, refiere, como hemos señalado, a la tarea intencional del docente, en la que hace todo lo posible para que el otro (alumno) aprenda, atendiendo a cuestiones relativas a lo moral y lo epistemológico (Fenstermacher, 1989).

Existe una relación ontológicamente dependiente entre la enseñanza y el aprendizaje (sin el concepto de aprendizaje difícilmente existiría el concepto de enseñanza).

En base a esta postura, podríamos decir que de los seis profesores en-

trevistados, cinco enseñan en la escuela desde el concepto genérico de enseñanza, es decir, entendiendo que enseñar es básicamente traspasar cierto conocimiento de quien sabe a quien no sabe; por otro lado, uno de ellos piensa la enseñanza desde la mera exposición de ideas sin considerar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como configuraciones no didácticas (Litwin, 2000).

Aunque estos cinco docentes conciben la enseñanza en términos similares, se observan diferencias entre ellos, cuando explican su concepción. En este sentido, dos docentes determinan la enseñanza de acuerdo a la capacidad del docente de transmitir lo que sabe. Eso que “sabe” es la consecuencia de aquello obtenido a partir de su propia experiencia como docente y como alumno, e independientemente de la realidad particular (histórica, política y teórica) de sus estudiantes, de ellos mismos y del campo de conocimiento producido por lo sujetos en aquella. Así lo manifiestan: “sobre todo para el día a día para ir reforzando conocimiento, es decir mi experiencia me dice, ya sé lo que tengo que hacer” (D1)³, “planifico según lo que a mí me parece, los niños son iguales, entonces ya sé lo que tengo que enseñar”.

Otros tres docentes piensan parcialmente su desempeño desde el concepto de buena enseñanza propuesto por Fenstermacher (1989), es decir desde la perspectiva moral (aquella que se desarrolla en el marco de acciones docentes justificables desde los principios morales). Los docentes se manifiestan en términos tales como: “espero que lo enseñando (...) le sirva [al niño] para interactuar fuera de la escuela en el comunal, en el barrio” (D2), “que le sirva para cualquier ámbito deportivo” (D3); “es importante que le encuentren sentido [a la actividad]” (D6).

La perspectiva epistemológica de la enseñanza, que selecciona los contenidos que se entienden como importantes de ser conocidos y comprendidos por el estudiante –es decir, lo que vale la pena ser enseñado– no se refleja en las opiniones de los docentes entrevistados. Podemos decir que para estos docentes la educación física o bien es una técnica a reproducir de forma gradual, o bien es un medio para otras cuestiones como humanización o para trasladar aquello técnico -preguntas mediante- a la vida. Por lo tanto,

³ A los efectos de guardar el anonimato y para hacer referencia a los docentes y a sus opiniones brindadas en las entrevistas se asignó un número a cada uno, identificándolos como: D1 (docente1), D2 (docente2), D3 (docente3), D4 (docente 4), D5 (docente5), D6 (docente 6). De esta manera se respeta, como se acordó con ellos, su anonimato. En todos los casos se respeta la sintaxis y las expresiones usadas por los docentes.

epistemológicamente hablando, no habría referencia en los discursos al lugar del conocimiento propio y específico de la educación física en la práctica de enseñanza, o a algún interés respecto a su manipulación de parte del alumno a fin de eventualmente, permitirle a éste apropiarse de ese recorte de la cultura.

En general podemos ver que lo que prima a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar es el gusto personal del docente en relación a un contenido específico a reproducir, y no necesariamente a problematizar, o del cual apropiarse. Es decir lo que sabe el docente. Por ejemplo: “Y en primer lugar porque en el programa están y en segundo lugar porque dentro de eso que está en el programa a mí es lo que más me gusta enseñar” (D1), “mi propia experiencia como alumno” (D2). Asimismo aparece otro criterio al momento de la selección de contenidos como: materiales, espacio físico y clima. En este caso se observa un docente aplicador de contenidos, dejando de lado las necesidades y realidades de los estudiantes. Por ejemplo, algunos docentes entrevistados señalan que seleccionan los contenidos a enseñar “por el material disponible” (D3); el “espacio físico, los materiales, el clima y los contenidos propios de la disciplina” (D5).

Por último se puede identificar un docente cuyo criterio de selección es sensiblemente diferente: “que le sirvan [los contenidos] para la vida en sociedad.[el objetivo es] humanizar y formar ciudadanos”(D6) .

En relación a la enseñanza de los contenidos, podría decirse que dos docentes consideran [que la enseñanza de los contenidos] debe pensarse: “de lo más simple a lo más complejo” (D1) “comienzo por lo más sencillo hasta lograr actividades más complejas” (D3). Otros dos docentes consideran que es importante adaptar el contenido a la realidad. Señalan por ejemplo: “adaptando a la realidad de ese día” (D2), “charlo con ellos, qué quieren hacer en el día y si puedo mechar lo que tenía pensado, mejor” (D4).

Por otro lado un docente piensa la enseñanza de los contenidos en relación al espacio físico y a la aceptación del alumno: “tengo en cuenta el espacio físico y si funcionan las actividades, en caso de que no, las cambio” (D5).

Por último, un docente selecciona el nuevo contenido en relación al contenido anterior y al posterior, de modo que adquiera sentido a partir de la realidad del alumno; aumentando la dificultad en relación al para qué y por qué. Por ejemplo: “voy profundizando sobre el mismo contenido y relacionándolo con el contenido anterior y el posterior aumentando la dificultad y

profundizando sobre el porqué, cognitivamente” (D6).

En términos generales podríamos plantear que habría enseñanza de la educación física en la escuela en términos genéricos (Feldman, 1999). Se percibe una tendencia por parte de los docentes entrevistados a utilizar criterios tradicionales para la selección y secuenciación de los contenidos. Este reduccionismo – plantea Morín (2002)– dificulta la comprensión en lugar de facilitarla. Propone que los contenidos y su secuenciación deben elaborarse en términos áulicos, por lo tanto, en términos sociales y culturales. Finalmente aparece lo moral y relacional como asunto considerado por los docentes.

Enfoques de enseñanza

En relación con el enfoque de la enseñanza, se puede observar la tendencia a una didáctica tradicional. Los docentes entrevistados definen previamente al encuentro con sus estudiantes los objetivos, la selección de los contenidos, el desarrollo de las actividades y alguna técnica de evaluación para determinar el cumplimiento de los objetivos. Este proceder se manifiesta en frases como: “es lo que más me gusta enseñar” (D1); “mi propia experiencia como alumno” (D2).

Por otro lado se destaca un docente que concibe la tarea docente redefiniendo constantemente los objetivos, modificando las actividades, atendiendo a sucesos emergentes en la clase, privilegiando la interacción con el alumno, planteando interrogantes. Esto implica, para el docente, reflexionar sobre el conocimiento. En palabras del docente:

Y está claro que ellos [los estudiantes] no vienen ‘llenos’ de contenidos, es una realidad que se los damos nosotros, el contenido educativo en la rama que sea; pero de lo que sí vienen ‘llenos’ es de preguntas, entonces me parece que ataca un poco al vacío existencial de que ellos no hagan las cosas por hacerlo, sino el que entiendan por qué, para mañana poder seguir preguntándose por qué y entender la realidad y lo que es la labor docente de poder reflexionar sobre las cosas, ¿no? Me parece que nosotros contestando preguntas e incluso generando más preguntas podemos provocar que ellos tengan ganas de aprender cosas y luchamos para eso, ¿no? Un vacío existencial, ellos tienen que darse cuenta de que no hay nada de lo que hagan que no tenga un porqué y así en todo, ¿no? Sea un contenido

conceptual: ‘bueno, te sirve picar la pelota porque si mañana vas a jugar al básquetbol, si no picás la pelota le das la pelota al rival; como también si un compañero está hablando vos tenés que escucharlo por respeto porque si no lo escuchás al otro...’; el porqué es básico y como te digo, dependiendo del nivel de abstracción que tengan, no si es primer año va a ser más sencilla la explicación y si son clases más grandes tratar de profundizar. (D6).

Litwin (2000) denomina a esta forma particular de presentar la enseñanza como clase reflexiva, dado que apunta a generar reflexiones. Para lograrlo, el autor presenta cinco principios generadores de la comprensión: enseñar a partir del conocimiento del alumno, promover el pensamiento activo, usar representaciones apropiadas, utilizar simulaciones y proveer entornos de apoyo, y, por último, considerar la relación entre lo que aprende el estudiante en clase con las situaciones reales a las que se enfrentará.

Respecto a la idea que tienen los docentes sobre el modo de aprender de sus alumnos y por tanto en cuanto a su forma de entender la tarea de enseñar, se observa que los docentes entrevistados se identifican con alguno de los sentidos explicados por Feldman (2010). Este autor considera que existen tres formas de entender el modo en que el estudiante aprende: el aprendizaje por “recepción” (en el que el alumno fundamentalmente repite lo que dice el docente), el aprendizaje por “imitación” (que prioriza el “saber cómo”) y el aprendizaje por “reflexión” (que apunta a que el alumno razone, dialogue, interprete, produzca, y comprenda).

Como se ha señalado, los docentes entrevistados se adscriben a alguna de estas tres perspectivas. Las siguientes citas del corpus ejemplifican la concepción del aprendizaje “por recepción”: “Para mí, enseñar es inculcar los conocimientos que uno tiene hacia otro que lo pueda asimilar, aprender digamos, ¿no? [La idea es que] lo que uno sabe sea transmitido y ‘ta, que la otra persona lo pueda aprender” (D1).

Otros docentes, en cambio, privilegian un aprendizaje “por imitación”, tal como lo muestran las siguientes citas: “Para enseñar divido lo que voy a enseñar en partes, y voy enseñando cada parte, les muestro cómo se hace” (D4). “Las habilidades [motrices] las tengo todas plasmadas y las divido, más o menos son 8 clases por habilidad, son 8 clases por habilidad, 8 o 10 clases por habilidad” (D5).

Otros docentes se adscriben a un aprendizaje que apunta a la reflexión:

Ser docente de Educación Física es “una profesión maravillosa que te brinda la posibilidad de la ‘producción de personas’, es una herramienta enorme para la lucha diaria que uno tiene para mejorar al ser humano , mejorar la sociedad , en el caso de la Educación Física es por medio del movimiento. Pero creo que la enseñanza en general si nos dedicáramos, si pensáramos realmente cuál es nuestro rol como docente, ayudaría mucho a cambiar y mejorar todos los problemas sociales en los que estamos, a humanizar. (...) Uno de los conceptos que siempre tengo presente a la hora de educar es el concepto de empatía, lograr ponerse en el lugar del otro pero desde los sentimientos, hacer prevalecer el sentimiento por encima de lo superficial, incluso de lo material, democratizar en el sentido de ir en contra de la discriminación de cualquier tipo (D6).

Asimismo podemos observar docentes que piensan la relación entre enseñanza y aprendizaje como causal, es decir, que entienden que de la enseñanza deriva el aprendizaje, siempre y cuando los dispositivos técnicos sean los adecuados: siempre que se enseña el niño aprende.

Esta visión se manifiesta en frases como: “yo sé qué quiero que hagan y sé desde dónde” (D1); “hago cosas muy estructuradas, por repetición y que aprendan” (D3).

Aparece también un explicación desde el modelo psicologizado (Bordoli, 2007), que se manifiesta en frase como: “depende de las edades y del nivel motriz de cada grupo” (D2); “sé la necesidad de los niños y lo que les gusta hacer” (D3); “intento que tengan sentido de pertenencia a la escuela” (D5).

En resumen, se puede decir que en relación con los enfoques sobre la enseñanza, la tendencia es explicar la relación entre enseñanza y aprendizaje como mediacional (un alumno aprende porque es capaz de hacer algo con el material aportado por la enseñanza realizada por el docente). La enseñanza operaría principalmente sobre el logro observado de la actividad del alumno, y poco sobre la importancia del conocimiento del campo y su circulación en el sistema. Las siguientes frases dichas por los entrevistados resumen la perspectiva mayoritaria: “La enseñanza es un proceso de aprendizaje entre el profesor y el alumno, hay que involucrar a toda la comunidad educativa” (D3); “la realidad

de los niños que vienen a la escuela te marca la forma de trabajo” (D4).

Podemos decir que se estarían planteando tres modelos didácticos que según los docentes que participaron en el estudio, están presentes en la escuela: el tradicional, el técnico y el psicologizado. No estaría presente con claridad el crítico o alternativo, dado que en ningún caso aparece un profesor que exprese que su intención de enseñanza es atender a la manipulación del conocimiento propio de la educación física (epistemológico), el cual se pretendería que el estudiante aprehendiera a los efectos de comprender sus efectos sobre sí y la construcción de cierto proyecto colectivo, cultural y político.

Relación entre enseñanza y evaluación

En relación al sentido y el valor asignado a la evaluación, podemos decir que la tendencia es concebirla de acuerdo a los modelos tradicional y tecnocrático; es decir, la evaluación es entendida como la observación por parte del docente de la ejecución correcta del ejercicio físico por parte del alumno. La observación es entendida a su vez como mecanismo de control.

En palabras de los docentes entrevistados: “Miro cómo van, sin registro” (D1). “No hago una evaluación, si va mejorando me doy cuenta, comparo; no ponemos nota en la escuela” (D3). “Veó si pude cumplir los objetivos, pero no evaluó, sólo [evaluó] el comportamiento” (D4).

Sólo un docente considera la evaluación en función de la enseñanza, es decir, entiende que lo observado le sirve para transformar la enseñanza y entonces brindar mayores posibilidades de aprendizaje a los estudiantes: “en función de observaciones determino qué carencias tiene cada uno y marco la exigencia para cada uno, reformulo; la observación es parte de la enseñanza” (D6).

Aparecen, así, dos claras tensiones: una tensión entre lo observable y lo no observable, y otra tensión entre lo formal y lo informal. En relación con la primera tensión, Sarni (2004: 3) señala que “Cuanto más complejo sea lo que queremos evaluar, puede caer en el campo de lo no observable”. La tensión entre lo formal y lo informal aparece en el discurso de los docentes, cuando expresan: “Yo veo y tomo [una] decisión”. La expresión “yo veo” remite a lo informal, porque no existe un parámetro de observación que haga técnicamente válido ese juicio, sumado a que el que mira, lo hace desde su propio deber ser “experto”, el cual de no ser comunicado mediante criterios claros no permitiría tampoco la mirada de otros que, en ese caso, aportarían

con una lógica intersubjetiva al asunto. Tampoco aparece el tratamiento del saber epistemológico del contenido como referencia al criterio de mirada. Ni del que mira ni los que eventualmente miraran como conjunto intersubjetivo podrían establecer entonces un referente comparativo válido y eventualmente confiable para ese colectivo.

Podría decirse que la tendencia general entre los docentes entrevistados es la de adoptar una perspectiva observacional, es decir, realizar juicios informales sin criterios preestablecidos ; el sujeto que observa decide qué es lo “bueno” y lo “malo”, hace esto además y sobre todo en relación a la conducta y no en relación a los saberes enseñados, y sin concebir la elaboración de algún dispositivo de evaluación que evidenciara el resguardo de lo técnico, por lo que los aspectos técnicos de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad no forman parte de la evaluación. Al respecto Sarni (2004:10) destaca la importancia de que estos requisitos técnicos sean cumplidos por los instrumentos de recolección de información, y alerta que cualquier forma de evaluación (como ésta y todas) lejos de ser una herramienta neutra, es profundamente política.

Así mismo podemos observar que los docentes no expresan el relacionar a la evaluación con las configuraciones didácticas, es decir, con estrategias de enseñanza y de aprendizaje, planificación, metodología, estilo del docente, y la propia evaluación.

Por lo tanto no se considera a la evaluación del aprendizaje como mecanismo de aprendizaje para el estudiante, ni se reflexiona sobre si le sirve al estudiante para aprender el contenido o únicamente al docente para controlar el resultado esperado, en este caso sobre la enseñanza.

La enseñanza vista en la planificación

La enseñanza es una actividad compleja. Está determinada por la propia institución y depende también de la postura del docente en relación al currículum, al contenido, a las comunicaciones dentro del aula, al aprendizaje, a la evaluación, a la metodología y a la propia enseñanza. De acuerdo a la posición adoptada sobre cada uno de estos aspectos será el tipo de planificación que ponga en marcha cada docente.

En cuanto a la metodología, se observa una tendencia a comprenderla como un aspecto de la enseñanza que es ajeno al docente; se la concibe en términos universales y construida por otros para otros: se trata del establecimiento

de una serie de pasos a seguir de cierto modo (y no de otro), y para lo que no se tiene en cuenta el contexto, el tiempo de enseñanza, el análisis del contenido ni la propia problemática del sujeto que aprende. Se privilegia una mirada instrumentalista del método. Las siguientes frases dichas por los entrevistados resumen la perspectiva mayoritaria: “de lo más simple a lo más complejo, lo divido en partes (saque, toque, posición del cuerpo) y voy enseñando por partes” (D1). “Las habilidades [motrices] las tengo todas plasmadas y las divido, son 8 clases por habilidad, 8 o 10 clases por habilidad” (D5).

No se visualiza un docente constructor de su propia metodología para un contexto particular, con sujetos particulares y en el marco de situaciones particulares. Por tanto, no se observa que los docentes asuman un rol que genere procesos reflexivos y aporte a la construcción del conocimiento. Los profesores no se asumen como intelectuales de la enseñanza.

En relación a la planificación, se percibe en los docentes entrevistados una tendencia a entenderla como un dispositivo técnico, con matices tradicionales: se adaptan los planes anuales a las escuelas nuevas, a los niños, etc. Lo técnico que también aparece implicaría eficiencia, eficacia y enfatizarían todo ello en el cumplimiento de ciertos objetivos fijados a priori. Es decir, prima la idea de que cuanto mejor sea la planificación más efectiva será la enseñanza. Esta postura se manifiesta en frases como: “llevando el orden que me enseñaron en ISEF” (D1). “con planificaciones de años anteriores, lo trabajado en otra escuela” (D2).

Se observa un docente con una mirada (basada en la interacción entre el docente, el alumno y el conocimiento) que da lugar a una enseñanza eficaz, que aumentará en eficacia cuanto más capacidad tenga el docente para responder a situaciones impredecibles. En palabras del docente: “sumar experiencia motriz; la calendarización la acordamos entre todos los profes en función de campeonatos. Es importante explicar el para qué y el por qué y en función de ello reviso, reformulo” (D6).

Conclusiones

Este trabajo ha intentado mostrar el modelo educativo que predomina en las configuraciones didácticas de los profesores estudiados, así como la conceptualización de la planificación y la evaluación y su vínculo con la enseñanza. En cuanto a los modelos de enseñanza de la educación física,

podemos decir que se reconocen tres modelos: tradicional, tecnocrático y psicologizado. Sin embargo aparece con mayor posicionamiento el segundo (tecnocrático), es decir, el docente es quien domina y administra las técnicas de enseñanza; el estudiante es repetidor de los modelos correctos aplicados por parte del docente y el saber es el ideal proveniente de los diseñadores del currículum, a aplicar como el científicamente válido. De esta manera, el sistema de enseñanza se conforma por la díada educador-educando, centrada en el método de enseñanza.

En relación al modelo psicologizado como práctica de la enseñanza de la educación física, predomina la concepción del docente como guía de los procesos de aprendizaje, el estudiante a cultivar según su desarrollo evolutivo y el saber cómo el medio para el desarrollo del sujeto en cada etapa etaria. De esta manera el sistema de enseñanza se conforma por la díada educador-educando, centrada en el segundo.

En relación con las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) puede decirse que la evaluación no forma parte de las tareas cotidianas de los docentes; no se la relaciona con la enseñanza ni con la construcción del conocimiento. La tendencia general en este sentido es a comprender la evaluación como mecanismo de control y no como integrante de la enseñanza.

La planificación se conceptualiza en términos generales como un dispositivo a aplicar y por tanto se entiende que la enseñanza se vuelve eficaz cuanto mejor sea el dispositivo. Se observa de todos modos una mirada diferente, hay un docente que concibe la planificación como una configuración más de la enseñanza y por lo tanto posible de ser construida y re construida permanentemente en procura de la buena enseñanza. Sin embargo, el eje fundamental es moral y no epistemológico.

En relación a la enseñanza, puede decirse que la tendencia general es conceptualizarla como la tarea que desarrolla el docente para provocar el aprendizaje del estudiante. Es decir, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de “causa y efecto”. Se reconoce sólo a un docente que conceptualiza la enseñanza en su relación ontológica con el aprendizaje: el docente realiza todo lo moralmente posible para que el estudiante aprenda, pero es consciente de que no necesariamente el aprendizaje ocurrirá. En este sentido podemos decir que en la escuela no se desarrolla la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989), es decir, no se atienden los aspectos epistemológicos

implicados en ella; sólo se atienden sus aspectos morales.

La educación física corre el riesgo, de este modo, de perder su espacio escolar en términos de conocimiento legítimo y por tanto didácticamente viable. La educación física no parece perseguir un objetivo epistemológico; predomina la idea (sostenida institucionalmente) de que el lugar en el que se enseña es el aula y que en la clase de educación física se recrea.

Es necesario reinaugurar la enseñanza de la educación física en la escuela con centro en el saber atendiendo a lo histórico, político y social como tema que la dota de legitimidad con su entorno. Seguir pensando en una educación física tangencial a la escuela y sin problematización epistemológica propia decantaría en dar cuenta del recreo como centro del asunto.

La instancia del encuentro entre el docente y el escolar da comienzo a su interrelación, de cuyas características dependerán los logros educativos que se obtengan. En esa interrelación se ponen en juego las configuraciones didácticas de los docentes que participan de ella. Su estudio permitió conocer los modelos de interrelación didáctica que rigen la acción educativa de los docentes, aspecto fundamental para poder proyectarnos hacia la creación de estrategias que permitan modificar las configuraciones predominantes en búsqueda de un modelo didáctico-pedagógico que dé lugar a aprendizajes más significativos y a posicionar de otro modo la educación física escolar.

Bibliografía

- Bordoli, E. (2007). Los saberes en juego en el acto de enseñanza. *Revista Quehacer educativo*, (86), 10 -15.
- CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2008). *Programa de educación inicial y primaria*. ANEP: Uruguay.
- Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, En: M. Wittrock *La investigación de la enseñanza*, I. Barcelona: Paidós Educador. 150-179.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la*

enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva visión.

Sarni, M. (2004). *La evaluación aspectos generales. Ponencia en los talleres de trabajo para docentes del ISEF*. Montevideo: Udelar.

Sarni, M. (2011). *Modelos didácticos en Educación Física Escolar*. Montevideo: Udelar.

El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad

Hernán Longobucco¹

Presentación

La investigación que origina el presente trabajo se realizó en el marco de la Tesis de Maestría presentada y defendida en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en el mes de abril del 2015. Se ubica temporalmente en el periodo 2006/2013 cuando comienza el debate en torno a la Escuela Secundaria Obligatoria. En ese contexto, los directivos de escuelas incorporan, sistematizan y organizan progresivamente nuevas disposiciones relacionadas al principio de inclusión educativa que se suman a sus preexistentes formas de ver, percibir e interpretar las tareas directivas que desarrollan. A través del análisis de distintas fuentes: estadísticas; normativas; textos académicos y entrevistas; el estudio examina la politicidad en los docentes que cumplen tareas directivas en cuatro escuelas secundarias del distrito La Plata.

La dirección escolar, el gobierno y/o la gestión² de las instituciones educativas han sido objeto de estudio en varias investigaciones de los últimos años (Ezpeleta, s/d; Antelo, et. al, s/d; Cassajus, 2000; Cantero, 2001; Calderon, 2004; Minvielle, 2010; Gvirtz y de Podestá, 2011; Morgade, 2011). La característica que tienen en común estas producciones es haber puesto en

¹ FaHCE/UNLP, Argentina. herjol76@gmail.com

² Vamos a utilizar como sinónimos los conceptos gestión, gobierno y dirección escolar porque nuestro interés no está puesto en realizar una conceptualización extensa de estos términos. En todos aquellos casos que creamos conveniente vamos a aclarar y a definir otros sentidos distintos al gobierno de las instituciones.

foco una tarea que plantea problemas complejos que varían de una institución a otra, de una práctica a otra, de una población a otra y de una época a otra.

En la obra de Cantero (2001) se construye un significado de la gestión escolar que incluye a todos los protagonistas³ de las interacciones con propósito de gobierno, resultando un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo que se desarrolla en un ámbito organizacional. En esta definición el autor incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso combinan y acentúan distintas estrategias para la satisfacción de intereses y el logro de un conjunto de objetivos deliberadamente definidos. Lo interesante de esta perspectiva es que no circunscribe el concepto de gobierno a los que ocupan formalmente los cargos, sino que incluye a otros agentes de las instituciones (profesores, personas que cumplen tareas administrativas, de maestranza, padres, estudiantes, etc.) abarcando las interacciones que pugnan por reformar, cambiar o transformar el orden establecido⁴.

Pensamos el gobierno escolar desde esta perspectiva, específicamente utilizamos el concepto *politicidad* (Merklen, 2005) para dar cuenta de la condición política, el conjunto de prácticas de socialización y cultura política que tienen los que cumplen funciones directivas en las escuelas secundarias⁵.

Tomamos tanto de Cantero (2001) la idea de interacción pensando en que la politicidad de estos agentes de gobierno escolar se construye en los intercambios con otros agentes sociales que están ubicados en diferentes escalas del territorio⁶ Así definida la politicidad puede ser entendida como parte

³ El trabajo no adopta una perspectiva de género, sin embargo, el lector puede leer toda vez que se haga alusión a las personas involucradas los siguientes términos: la/el, tod@s, ellos/ellas, profesores/as, etc.

⁴ La gestión escolar así entendida incorpora interacciones micropolíticas de naturaleza instituyente relacionada con el poder instituido en las escuelas. De manera que, sin desconocer el papel central y decisivo del cargo directivo en la cultura escolar, amplía la mirada para dar cabida a la consideración de eventuales minorías que intentan también hacer oír su voz y tomar posición frente a los problemas que surgen en la cotidianidad de cada escuela.

⁵ A lo largo de nuestro trabajo utilizaremos las siguientes expresiones para referirnos a lo mismo: equipos directivos, directivos, personas con funciones directivas, agentes de gobierno escolar. En todos los casos pretendemos nombrar a los que realizan tareas profesionales y/o técnicas con un sentido político. De modo que forman parte del gobierno de la educación en el primer nivel del territorio, es decir, en las escuelas. La categoría que utilizamos incluye a todas las personas entrevistadas que realizan funciones directivas: docentes referentes, preceptores, miembros de Equipos de Orientación Escolar (EOE), directores, vice directores y secretarios.

⁶ Nos referimos a los propios colegas, a los docentes, al cuerpo de inspectores (de enseñanza,

constitutiva de la identidad de los individuos y no una dimensión autónoma de la vida social con la que los individuos entrarían en relación. También consideramos a la politicidad y la sociabilidad entrelazadas porque pretendemos aprehender situacionalmente, en su lógica y contexto de uso, una pluralidad de perspectivas de los agentes sociales (Merklen, 2005).

El trabajo docente y los desafíos de la politicidad

A partir del estado del arte y el marco teórico realizado nos planteamos los siguientes interrogantes que contribuyeron a guiar la investigación:

1) ¿Qué procesos de resignificación de sus funciones y prácticas producen los directivos en el marco de las nuevas demandas para la escuela secundaria? 2) ¿Cómo se va configurando la politicidad? ¿Con qué prácticas y a través de qué procesos? 3) ¿Qué estrategias y acciones institucionales se desprenden de las políticas educativas orientadas a la inclusión? 4) ¿Cómo es la transmisión de saberes, conocimientos y valores generados en la experiencia de gobierno de una escuela secundaria en la actualidad?

Al indagar en los relatos de los directivos se pueden reconocer al menos cinco dimensiones de la politicidad que han contribuido a consolidar las posiciones relativas que ocupan en los espacios sociales en los que intervienen (las escuelas y sus contextos) y el papel que juegan para sostenerlas.

La primera dimensión se vincula con sus trayectorias sociales y educativas. En estos espacios los directivos han incorporado diferentes formas de ver, sentir y evaluar. Es decir, han ido configurando una *profesión*⁷ a partir del recorrido realizado fundamentalmente por universos sociales pertenecientes al sistema escolar, ocupando distintas funciones en el mismo y realizando diferentes instancias de formación docente, política y de gestión.

En términos generales, identificamos que todos ellos han estudiado profesorado o licenciaturas en universidades (públicas o privadas) y en ISFDyT.

distritales y regionales), las personas que trabajan en las Direcciones Provinciales de Educación Secundaria, Políticas Socioeducativas, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Planeamiento, Proyectos Especiales, Consejos Escolares, Infraestructura, funcionarios y personal técnico de diferentes espacios públicos de la administración municipal, provincial y nacional, los estudiantes y sus familias, entre otros.

⁷ BALLESTEROS LEINER (2007), a partir del estudio de la obra de Max Weber, señala que en principio hay dos características fundantes de las profesiones: un periodo de formación mínima y la rentabilidad del ejercicio de la ocupación (vinculada a un código ético, de calidad y eficiencia en el servicio). Retomaremos este punto en la segunda parte de este capítulo.

Algunos tienen estudios de posgrados (finalizados o en curso), otros han realizado trayectos de actualización (cursos, seminarios o postítulos). Con respecto a la antigüedad docente y las funciones directivas los recorridos difieren, algunos están cercanos a jubilarse, otros están hace muy poco tiempo en la escuela con funciones de gestión.

La segunda dimensión de la politicidad involucra la capacidad de construir diferentes espacios institucionales en los cuáles fortalecer prácticas inclusivas, es decir, la creación de espacios sociales donde puedan promoverse consensos y visibilizar conflictos. Instancias de discusión y apropiación de conocimientos, capacidades y actitudes conformes a prácticas democráticas. Pensamos esas construcciones no sólo aludiendo a lo físico sino a la producción de dinámicas y relaciones sociales que definen a la escuela en un momento determinado, a las prácticas de lucha, cooperación, confrontación o negociación, que producen acuerdos o intercambios conflictivos sobre temas que hacen al cotidiano escolar. Desde el punto de vista formal hemos encontrado la normativa que promueve la creación de estos tipos de espacios y prácticas a partir de los: Acuerdos Institucionales de Convivencia⁸ (AIC), Centros de Estudiantes (CE)⁹ y Jornadas Institucionales. Allí se manifiesta la intención de producir lugares de encuentro en los que los estudiantes construyen pertenencia, valorizan sus intereses y expectativas. Por otra parte, la normativa enfatiza en la construcción de verdaderos acuerdos de convivencia que superen la mera enunciación de códigos de sanciones a sus integrantes, donde se puede trabajar sobre el compromiso del mundo adulto con apertura y reciprocidad al mundo juvenil. Desde el punto de vista informal identificamos diversas formas que se ponen en juego en las interacciones con los miembros de la escuela y, algunas veces, con el resto de los agentes con los que interactúan los directivos en el territorio. Resultan experiencias paradigmáticas que abren instancias de participación y negociación, generando tramas de sentido que funcionan como lógicas de referencia para los modos en que se construye ciudadanía en la escuela. En los relatos de los directivos,

⁸ Véase Resolución N° 1709/09 Implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/gobiernoescolar/resoluciones_cuadro_comparativo.pdf

⁹ Véase: Resolución N° 4900/05. Modelo de Estatuto para Centros de Estudiantes. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/normativa/escsecundaria/4900centrodeestudiantes.pdf>

alternadamente, se manifiestan ambos puntos de vista: “Logramos independizarnos, cuando nos separamos [del edificio de la escuela primaria] este año, entonces se logró separar también un poco la dirección de la escuela, y empezar a formar una escuela nueva, con todo lo que implicaba formar una escuela y un eje de escuela, era como imposible. La directora era la primera vez que lo era, entonces, eso también nos costó, crecimos con ella y ella con nosotras también” (Entrevista a la Coordinadora del PMI de la escuela N° 1). “Con la llegada del director se pudo hacer un montón de cosas porque se pintó la escuela que eso antes no había. El año pasado entre nosotras dos organizamos un quiosco, y con eso recaudamos, que no fue una gran cantidad de dinero pero para nosotros nos servía un montón, porque todavía no estaba organizada la cooperadora. Entonces todo lo que era materiales para los chicos, para las fotocopias de acá, de dirección o de preceptoría. Se compró una impresora, el equipo de música que no teníamos. Y con esfuerzo de nosotras porque era un desgaste, ella que tenía que pasar a buscar la mercadería, poner el precio, empaquetarlo todo” (Entrevistas a las preceptoras de la Escuela N° 2).

A partir de las prácticas instituidas en la escuela secundaria, en un pasado no muy lejano, haber repetido, estar embarazada, tener una edad no acorde a las expectativas del sistema, insertarse en el mercado laboral, ser inmigrante o hijo de inmigrantes, entre otras condiciones de la existencia, resultaban suficientes como para ser excluidos de las escuelas. De manera que la construcción de un lugar preparado para recibir a un público que antes se expulsaba resulta una de las primeras disposiciones a construir para aquellos que cumplen tareas directivas. Una entrevistada define esta disposición categóricamente: “Nosotros somos los que incluimos, todo lo que es la inclusión pasa por el bachillerato de adultos realmente, ese es el trabajo nuestro. Porque ese chico que ha fracasado, que repite, generalmente viene repitiendo del diurno, o uno o dos años, o puede ser en otras instituciones, ha dejado la escuela, ha abandonado, ese es el alumno nuestro. Es el alumno vulnerable que nosotros tenemos que ir trabajando, ahí el índice de vulnerabilidad social para nosotros es nuestra materia prima. Trabajamos con esos chicos, y los tenemos que incluir” (Entrevista a la vicedirectora de la escuela N° 4)¹⁰.

La conformación del espacio escolar resulta una tarea cotidiana. Es vital reconocer cómo y a qué alumnos y familias convocar /elegir. Las cuatro

¹⁰ Entrevista realizada el 8/5/12.

escuelas de la investigación comparten manzana o edificio con otras instituciones educativas, de manera que ciertos alumnos y sus familias tienen un flujo ininterrumpido y garantizado por la propia *dinámica de escolarización* (Abrantes, 2005)¹¹ que se da en las comunidades: “chicos que generalmente empiezan en el jardín de al lado, hacen la primaria que también está acá, [en la misma manzana], en ella terminan seis sextos. Yo tengo siete primeros años, quiere decir que tengo solamente un curso para brindárselo a toda la demás parte de la población que no haya venido a esa escuela”.

La tercera dimensión de la politicidad tiene que ver con las formas y estilos que despliegan los directivos en el gobierno de las instituciones. Es decir, con las disposiciones que desarrollan para garantizar el acceso, permanencia y egreso de los adolescentes y jóvenes. Nos referimos a las herramientas simbólicas que utilizan y a su vez ponen a disposición para que las jóvenes generaciones avancen hacia la conformación de sujetos con acceso al conocimiento requerido en los espacios sociales que transitan, propios y ajenos, actuales y futuros. Indagamos en este caso sobre cómo se construye el oficio de dirigir una escuela secundaria y cómo este oficio orienta las prácticas de los otros agentes. Nos interesó, entonces, la dimensión subjetiva de la politicidad que refiere a saberes, conocimientos y habilidades que contribuyen a reafirmar sus puntos de vista y posiciones. Parafraseando a Sennett (2010) serían aquellos aspectos subjetivos, ciertas percepciones de sí mismos que inclinan a las personas a querer desarrollar bien sus tareas: “Desde mi punto de vista, por ahí hay gente que opina distinto, la presencia en la comunidad es fundamental, el docente en la comunidad” **¿Y los que opinan distinto, por qué lo hacen?** Y porque consideran que a veces el docente se aletarga en el cargo y en la comunidad. Como que se achancha porque está siempre en el mismo lugar, tiene poco recambio. Yo no creo que sea así, para mí es al revés. Digamos, tener compromiso con la comunidad te lleva a más responsabilidades, porque vos estás en el día a día,

¹¹ El autor señala que este concepto representa a los flujos cruzados desarrollados en las escuelas que forman y condicionan las trayectorias escolares de los jóvenes. La apatía, resistencia, indisciplina, violencia y otros términos son frecuentes a la hora de caracterizar y estigmatizar a los jóvenes con relación a las instituciones educativas y a los procesos de escolarización. Para contrarrestar estos discursos señala que la relación entre los jóvenes y la escuela tiene más de “*adhesión distanciada que de resistencia asumida*”. Observando la dimensión estructural (origen social de los jóvenes), la dimensión longitudinal (la trayectoria escolar) y la dimensión interaccional (las sociabilidades en la escuela), se detectan disposiciones significativamente más plurales que escapan a esas manifestaciones de sentido común.

en el cara a cara. Y en lo institucional y en lo pedagógico te obliga a mayores respuestas y no a menores. Así que para mí el compromiso y la concentración horaria son fundamentales” (Entrevista a director de la Escuela N° 2).

Como queda de manifiesto la transmisión del compromiso es un elemento de la agenda del directivo, representa una de las tantas tareas del trabajo con los otros supeditada a la coyuntura de cada escuela. De cualquier modo, para transmitir el deseo de realizar las cosas por el bien de la comunidad como dice Sennett, el directivo, en principio, debe creer él mismo en la posibilidad de cumplir con ese deseo. El compromiso se vuelve así un factor de legitimación y de autoridad frente a los otros. Sin embargo, no siempre, todos los agentes de la escuela están dispuestos de la misma manera. Por ejemplo, no todos hacen el esfuerzo por asumir la complejidad en la que están sumergidas las jóvenes generaciones que asisten a las escuelas.

A su vez, en la escuela secundaria actual los directivos tienen otro desafío, además de generar compromiso en los otros, deben: producir relaciones de autoridad y poder democráticas.

Desde esta perspectiva la autoridad equivale al ejercicio de un poder legítimo, es decir, combina el poder como capacidad del agente para inducir a otros a que respondan a determinadas pautas y la legitimidad que emana de ejercer un poder de acuerdo con los valores reificados en cada institución. A partir de la historia y la cultura colectiva, los distintos agentes conocen qué hay que saber, qué hay que hacer, cómo hay que desempeñarse para ser un directivo con autoridad. En los relatos algunos hacen hincapié en sus rasgos personales; otros, en el conocimiento técnico; o bien, en sus capacidades de resolución de problemas y elecciones estratégicas. Como complemento de la dimensión anterior contemplamos las disposiciones que los directivos activan en la gestión de planes, programas y proyectos según cada contexto particular.

De manera que la cuarta dimensión de la politicidad tiene que ver no sólo con los estilos sino con las decisiones y estrategias que los directivos privilegian para conformar su *agenda de gobierno*. Con el concepto de agenda quisimos hacer notar, salvando las distancias, aquello que Oszlak identifica como: “el conjunto de necesidades y demandas de las que se hacen cargo determinados actores sociales, adoptando decisiones y llevando a cabo acciones tendientes a satisfacerlas” (Oszlak, 2007:1).

De manera que el desenvolvimiento de la agenda está supeditado a las

relaciones y vínculos que los equipos directivos establecen con funcionarios y empleados de: la DGCyE, especialmente los que trabajan en la DPES, y otros ministerios de la provincia (Trabajo, Desarrollo Social, Salud, Seguridad). Ante determinados proyectos, programas o simplemente alguna actividad específica, se relacionan ocasionalmente con funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación. Otro nivel de relaciones está compuesto por los vínculos más cercanos: inspectores (jefes regionales, distritales e inspectores del nivel); pares de otras instituciones; docentes; alumnos y familias. En algunas instituciones también hemos observado un tercer nivel de relaciones con organismos de la sociedad civil: clubes, ONG, empresas, asociaciones vecinales, entre otras.

El imperativo de la inclusión produce nuevas disposiciones en el manejo de esta agenda directiva: la gestión que conforma “*equipos especiales*” e información estadística y cualitativa para efectuar seguimientos de materias y rendimientos de los alumnos, ya que lo considera, por diferentes motivos, un conocimiento valioso. En otros casos permanecen discursos y prácticas tradicionales que dejan entrever que no hacen faltas tales seguimientos ya que son las condiciones estructurales de las familias, que pueden ser socioeconómicas o culturales, las responsables de un vínculo debilitado con la escuela.

En ese sentido los esquemas de percepción y apreciación contruidos a partir de la formación y la experiencia de los directivos en la gestión de planes, programas y proyectos permiten observar cuestiones que tal vez en otros momentos de la historia de la escuela secundaria estaban invisibilizadas (los estudiantes trabajadores, el uso del tiempo libre, el papel de la escuela y los docentes en instancias no tradicionales de enseñanza, el quiebre en la transmisión de los conocimientos y los valores). Por ejemplo, los directivos se vuelcan a la organización de clases de apoyo porque, desde sus perspectivas, los profesores no logran generar instancias formativas que terminen de conquistar a los estudiantes con temas que son de suma importancia para su vida social y política, de modo que muchos alumnos terminan desenganchados de sus materias.

La mirada de los directivos se puede convertir en principios de selección de los docentes preparados para abordar el desafío de esta tarea. Algunos señalan que al observar clases, planificaciones, o mesas de exámenes piden a los profesores que junto con la evaluación diagnostiquen los rendimientos

de sus alumnos. Pero son muy pocos lo que realizan esta tarea: “la evaluación diagnóstica le permite al docente y a mí tener una idea generalizada de qué es lo que está pasando en tal curso, en determinada materia, puede ser de ahí que las cosas no funcionen o puede que venga de arrastre”. Esa evaluación les otorga a los directivos la posibilidad de determinar: cuáles estudiantes necesitan mayor acompañamiento; una comparación con otros alumnos que tienen una trayectoria escolar acorde a la esperada por la institución; cuáles son los que vienen de la escuela primaria con problemas de aprendizajes o si la falta estuvo en los docentes que estuvieron a cargo de la materia los años anteriores.

Finalmente la politicidad también incluye las visiones que circulan acerca de la función directiva y las percepciones que tienen los propios directivos de sí mismos en el desempeño de estas funciones. La identidad, señala Danilo Martucelli (2007), personifica asiduamente dos grandes procesos: el primero, alude a lo que se juzga como aquello que prueba la permanencia temporal de una persona, es decir, lo que hace que, a pesar de todos los cambios, esta sea siempre la misma. El segundo se vincula a un conjunto de perfiles sociales y culturales internos a los individuos que viven en las sociedades contemporáneas. Debemos, dice el autor, tener precaución en no dividirlos porque una distinción analítica entre aspectos personales y colectivos es factible. Lo característico de la identidad es colocarse lícitamente en la interface entre una definición íntima y una del estatus del individuo “una transacción que Dubar precisó muy bien, hablando de la identidad para sí y de la identidad para otro” (Martucelli, 2007: 289).

Las identidades profesionales para Dubar (2002) son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo.

Observamos en estas ideas un argumento interesante para describir la politicidad del directivo porque permite, en un sólo paso, pensar su singularidad y, a la vez, situarla dentro de una cultura o de una comunidad determinada. Los directivos no pierden de vista que sus tareas implican observar las demandas de la gente del barrio, leídas al calor de los cambios recientes (sociales, económicos, políticos y culturales) y reactualizadas a partir de la posibilidad de un contexto que genera lentamente la reposición de trayectorias escolares frágiles que denotan un vínculo debilitado con la escuela.

El director de la Escuela N° 4 afirma haber elegido la escuela porque

comenzó a conocer a la gente y “*veía el valor que tenían*”. Con los años y el trabajo junto a sus colegas, la institución resultó “*muy apreciada*” por el nivel central. Argumenta esta posición enfatizando que a “*su escuela*” la toman como modelo: “*sino no puede ser que muchos cursos de la facultad vengan con sus alumnos a hacer las prácticas aquí*”. El principal canal de reconocimiento está depositado en su figura. Comenta que es el que “*vende la escuela*” (...)“*A mí me sacan bastante porque hasta ahora soy uno de los pocos directores titulares que hay acá, me llaman por ejemplo del Tribunal Descentralizado para leer el expediente como director par de aquellos que hayan tenido algún problema dentro de la provincia de Buenos Aires. Después, me llamaron el año pasado para el concurso de directores y estuve prácticamente todo el año fuera de la escuela*”.

Ratifica esta visión de sí mismo al señalar que toda vez que una escuela tiene que representar al distrito “*lo llaman seguro*”. Por las diferentes acciones que se llevan adelante en la escuela lo citan del nivel central para felicitarlo: “*a través de la subsecretaría me dicen que la gente de Conectar Igualdad había encontrado una recepción en el barrio bárbara. De Jefatura me mandan a decir: ‘Jefe, espectacular lo suyo, siempre contamos con vos’*”. El discurso de distintos funcionarios de la gestión central de la DGCyE, le confirma a este directivo la visión que tiene de sí mismo con relación al desempeño de sus funciones y los efectos que su *estilo de gobierno* ha impreso en la comunidad. Realizar evaluación de pares, vincular el éxito de un programa de política pública a su accionar, opera como un proceso de autorreconocimiento, en el que se destacan sus capacidades para ocupar el cargo.

Conclusiones

El estudio realizado procuró examinar la politicidad de los directivos en cuatro escuelas secundarias del distrito La Plata durante el período 2006/2013 e indagó cómo estos agentes sociales han procesado las políticas educativas dirigidas hacia la construcción de la Escuela Secundaria Obligatoria. La elección de las escuelas se realizó a partir de una muestra intencional analizando indicadores de eficiencia interna del sistema. La presunción que tuvimos al seleccionar escuelas ubicadas en contextos desfavorables pero con tasas de promoción efectiva superiores a la media era que las voces de los directivos podían ofrecernos un contexto para mejorar la interpretación de los datos

estadísticos. Que ellos nos iban a ayudar a comprender cómo es la dirección escolar en la actualidad, fundamentalmente, que nos iban a señalar un conjunto de estrategias sobre el *saber hacer* que guardan relación con los procesos de inclusión educativa.

En general los sentidos de inclusión educativa que hemos encontrado en los discursos de los directivos paulatinamente van favoreciendo a la atención de la diversidad de necesidades del alumnado. Por su parte, la bibliografía consultada y el marco normativo coincide en que ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que son las escuelas y sus ocupantes las que deben hacer el esfuerzo por ajustarse a las características de cada estudiante. Es este proceso el que se está viviendo en las escuelas cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires que hemos estudiado.

La politicidad se manifiesta en primer lugar en el vínculo entre la *formación de los directivos* y el *devenir de la institución*. Ello se puede apreciar en ciertos comportamientos y situaciones de la vida institucional. Pudimos encontrar varios ejemplos de este vínculo al elegir las modalidades que ofrece la escuela, relevar intereses de las familias, convocarlas para colaborar en la construcción física y simbólica del espacio, organizar y acompañar las demandas hacia autoridades provinciales o municipales, visibilizar situaciones encubiertas.

También subrayamos el criterio temporal en la formación de estos agentes porque nos permitió encontrar algunas diferencias en los estilos de gestión. Los docentes con mayor antigüedad tienen en su haber mayores conocimientos, prácticas y saberes construidos a partir de sus antecedentes profesionales más que académicos. Han transitado por varios cargos antes de llegar a cumplir tareas directivas. Con los años, el propio sistema los fue preparando para asumir nuevas responsabilidades y funciones. A la inversa, los que hace poco tiempo realizan esas funciones, suelen tener acumulados más antecedentes académicos que profesionales. Sin ser una regla estricta, nos habla de una regularidad, de una probabilidad. A priori, ello les permite observar situaciones que para los primeros pueden pasar desapercibidas, también contar con herramientas de gestión algo diferentes. Sin embargo, identificamos que en ambos grupos se va construyendo un nuevo *saber hacer* de la gestión, como capital que se preserva ante ese trajín cotidiano que representa la conformación de la Escuela Secundaria Obligatoria.

Pueden pensarse dos concepciones que surgen de las percepciones que tienen los directivos sobre los alumnos en tanto sujetos de derechos. Ante la figura del directivo accesible, los estudiantes administran las reglas de manera horizontal. En cambio, con figuras directivas más verticalistas, la aplicación de la norma reside principalmente en el mundo adulto, quienes reciben a los estudiantes cuando resulta necesario efectuar algún ajuste en el cumplimiento de sus derechos.

A pesar de las menciones a la alteración del orden, los directivos afirman que los estudiantes son disciplinados. Esta enunciación se funda en que en las escuelas se implementan las normas y las reglas que se han conformado, va de suyo entonces, que los derechos son asumidos e incorporados por los adolescentes y jóvenes. Sin embargo, el lugar que ocupan respecto a la regulación y obediencia a los derechos es diferente según sea la figura del director. Aquí es donde se visualiza el problema, en la práctica existen estudiantes que tienen una posición más activa que otros, tal como advertimos en la definición de la ciudadanía sustantiva, formal y activa de Gomariz Moraga (2007).

Cabe preguntarse, entonces, a partir de estos argumentos ¿si la construcción de instancias participativas abocadas a la solución de problemas entre los agentes escolares es concebida a la vez como un mecanismo de inclusión educativa? ¿Los directivos alcanzan a observar y a reconocer herramientas para la construcción de la ciudadanía escolar, que puedan convertirse en mecanismos de participación y de expresión de intereses de los distintos agentes?

En ese sentido, algunas de las respuestas a estos interrogantes están relacionadas a las *formas y estilos de gobierno* puestos en juego en estas instituciones, ya que existe, tal vez más que en otro tipo de escuelas, una tendencia por parte de los alumnos a querer plantear sus problemas a los adultos. De manera que es de una importancia suprema construir espacios escolares que puedan alojarlos.

Indistintamente a los estilos y formas de gobierno planteadas, a partir del trabajo de campo pudimos comprobar que la existencia de funciones y tareas que realizan los directivos ya no sólo representan elementos facilitadores de los proyectos elaborados por la burocracia tradicional, o como dicen ellos comúnmente, por “*los de arriba*”. Por el contrario, se pueden identificar claramente nuevas responsabilidades al momento de reelaborar la oferta educativa y de adecuarla a un proyecto de cuyos resultados son uno de los principales

responsables. La función de los directivos comienza a ser pensada como un elemento sustancial al momento de vertebrar la nueva identidad de las instituciones educativas y las demandas manifiestas de la ciudadanía.

En la cotidianeidad, la dirección escolar, adquiere formatos heterogéneos e involucra cuestiones de poder, cuya resolución gira en torno a la gestión y el *buen gobierno* de las condiciones materiales y simbólicas en las que este se desenvuelve. En este caso, la autoridad del directivo está supeditada y condicionada por algunos impedimentos producidos en el centro y en los espacios intermedios de decisión y, sobre todo, en la posibilidad de contar con políticas y acciones institucionales novedosas.

Por este motivo otro aspecto contemplado a la hora de pensar el gobierno de las instituciones educativas es la elaboración y el desarrollo de las *acciones y políticas institucionales*.

Consecuentemente, denominamos agenda directiva a la prioridad establecida a partir de la gestión de políticas que intentan resolver problemas y cuestiones ligados a la escuela y a las demandas de la ciudadanía presente en ella. En las cuatro escuelas la agenda directiva es un proceso interactivo, en términos generales, los planes, programas y proyectos se vuelcan hacia acciones y situaciones de enseñanza y aprendizaje entre alumnos y docentes. Una de las referencias más importantes mencionadas por los directivos estuvo en la posibilidad de desarrollar actividades culturales y recreativas para profundizar el enganche de los estudiantes con las escuelas. Se han mencionado talleres deportivos, escuelas de fútbol, talleres de expresión artística: danza, teatro y dibujo. También, a partir de los PMI, existen líneas de acción que se orientan principalmente a mejorar el nivel de rendimiento de los alumnos en las mesas de exámenes, a intentar disminuir el número de alumnos que desaprueban materias y así mejorar indicadores de eficiencia (repitencia, abandono, sobreedad).

La inclusión educativa no puede limitarse sólo a la escuela, se trata de incluir los conocimientos, las destrezas, las capacidades que dan posibilidades de acción y de libertad en esta sociedad. De modo que pensar la inclusión de adolescentes y jóvenes supone pensar a dónde se incluye y a dónde debería incorporar el paso por la escuela, lo que llamamos *inclusión educativa plena* (en la escuela y en la sociedad).

Estas definiciones presumen que el paso por las escuelas adquiere otra

dimensión y tal vez otro significado que el que tenía hasta hace un tiempo atrás. Por lo analizado en las entrevistas, el marco normativo y en las políticas dirigidas al nivel secundario pensamos que la *inclusión en la escuela* puede asumirse como uno de los primeros caminos que conducen a la *ciudadanía activa* (Gomariz Moraga, 2007) y las características del tránsito por la Escuela Secundaria Obligatoria hacia esa ciudadanía singularizan el modo en que se puede estar incluido en el siglo XXI.

Bibliografía

- Abrantes, P. (2003): *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras. Celta Editora.
- Antelo, E; Redondo P; y Seoane V. (Comp.) (s/d): “Voces que cuentan. El arte de dirigir”. Conversaciones con directores. *Revista EM Educación Media*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Escuela de Capacitación CEPA. Secretaría de Educación.
- Ballesteros Leiner, A. (2007): *Max Weber y las sociologías de las profesiones*. Mexico. Universidad Pedagógica Nacional. Colección Mástextos.
- Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama.
- Calderón, L. (2004): *La dirección escolar en contextos de fragmentación educativa. Relatos de experiencias de gestión*. (Tesis de Maestría sin publicar). FLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Cantero, G. y colaboradores. (2001): *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Ciudad Autónoma Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Cassajus, J. (2000): *Problemas de la gestión educativa en América Latina* (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO.
- Dubar, C. (2002): *La crisis de las identidades*. La interpretación de una mutación. Barcelona. Bellaterra.
- Ezpeleta, J. (s/d): *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. México. Departamento de investigaciones educativas del centro de investigación y de estudios avanzados.
- Gomariz Moraga, E. A. (2007): Sistema político y políticas públicas en América Latina. En *Revista Reforma y Democracia*. No. 38. (Jun. 2007).

- Caracas. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.
Disponible en: <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/038-junio-2007/0056400>.
Fecha de ingreso 30/1/13.
- Gvirtz, S. y de Podestá, M.E. (2011): *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires. Granica.
- Martucelli, D. (2007): *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires. Losada.
- Merklen, D. (2005): *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática* [argentina, 1983-2003]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Gorla.MEZZADRA, F. y
- Minvielle, L. (2010): *El gobierno local de la educación y la participación ciudadana*. Buenos Aires (1875 – 1905). Tesis de Doctorado en Educación. Buenos Aires. Universidad de San Andrés.
- Morgade, G. (2011): *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires. Noveduc.
- Oszlak, O (2007): “Políticas públicas, democracia y participación ciudadana”. En *Revista Voces del Sur*. Publicada por el Programa MERCOSUR Social y Solidario, 2007, Septiembre. Buenos Aires, Argentina.
- Sennett, R. (2012): *El Artesano*. Barcelona. Anagrama.

Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada

Florencia Urdaniz¹

...vea, vea, vea que cosa tan bonita salieron a la calle las obreras de la tiza, y eso...costó mucho.

Docencia y participación sindical. Testimonios de mujeres tucumanas, Melina Lazarte Bader

Introducción

Este trabajo aborda la problemática de la formación sindical en la formación docente inicial y en servicio. La formación sindical puede comprenderse como parte de la profesionalización docente en el marco de un enfoque de políticas docentes (Tello, 2013), que amplía la categoría de políticas de formación abarcando diferentes factores de la realidad del trabajo docente. En atención a la incidencia que fueron teniendo los sindicatos en esta realidad, la preocupación por la formación sindical inicial y en servicio adquiere singular relevancia.

El análisis del tema se orienta hacia la problematización del lugar que ocupa la formación sindical de los trabajadores de la educación en la formación docente inicial y el análisis de nuevas experiencias, impulsadas por sindicatos a los que los docentes se encuentran afiliados. El interés por la formación sindical surge a partir de la ausencia de la misma en la formación inicial de la autora y, por ende, la preocupación por su problematización en los profesorado de educación primaria.

Tanto en los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) para la construcción y estructuración de los diseños curriculares del profesorado en el nivel primario como en los diseños curriculares provinciales se hace explícita la concepción del docente como sujeto socio-político e

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. urdanizflores@gmail.com

histórico, “trabajador de la educación”, con capacidad de reflexión y transformación de la realidad. Lo que torna impostergable la discusión de la formación sindical presente en la formación docente inicial, que promueva la concientización, el acercamiento a la lucha y el movimiento sindical de los docentes. Los sindicatos constituyen un eslabón fundamental no sólo para la construcción de la identidad del docente como trabajador de la educación, sino también, para su fortalecimiento y la defensa de la educación pública.

El análisis se organiza en cuatro apartados. En el primero, se desarrolla brevemente la categoría “políticas docentes” y se reafirma la importancia del sindicalismo docente para pensar las políticas educativas. En lo específico, se reconstruye brevemente la historia sindical de los docentes en Argentina y la incidencia de los sindicatos en la construcción de su identidad. En el segundo apartado se revisan distintos discursos para acercarse a un posicionamiento sobre la formación sindical docente. En el tercer apartado se analizan aspectos de los diseños curriculares de la educación primaria y superior, vigentes en la ciudad de Buenos Aires y las provincias argentinas; y se reflexiona acerca del sentido que se le concede a la formación sindical de los docentes. En el último apartado se revisan algunas experiencias de formación sindical para los docentes en servicio promovidas desde los sindicatos. Las reflexiones finales plantean algunas cuestiones e interrogantes de interés para abordar en futuras investigaciones.

Un enfoque de políticas docentes

La formación sindical de los docentes adquiere relevancia en el marco de la categoría denominada “políticas docente”, que amplía la categoría de “políticas de formación docente” entrelazando distintos componentes, entre los cuales se distinguen el salario docente, el lugar que ocupa el docente en las políticas educativas en general, el nivel de reconocimiento social, el desarrollo curricular de la formación, los modos de contratación laboral, la construcción de la identidad docente, entre otros. Las complejidades que revisten estos componentes requieren ser abordados “como diversas hebras de un tejido”.

Siguiendo a Tello (2013) es necesario complejizar las decisiones inherentes a las políticas docentes y considerar otros actores claves en el proceso de constitución de la profesión, como los sindicatos docentes, por lo que a continuación presentaremos un breve panorama histórico de las organizaciones sindicales docentes en la Argentina.

Panorama histórico de las organizaciones sindicales docentes

El surgimiento de las organizaciones sindicales se relaciona, según Tiramonti (2001), con la conformación de los sistemas educativos y la necesidad del Estado de ampliar su base social. Estas organizaciones influyeron significativamente en la política oficial y participaron activamente en la definición, reconocimiento y validación de las credenciales profesionales, bajo la corriente normalista.

En 1950, con la incorporación de nuevos sectores a la educación, las organizaciones magisteriales se convirtieron en sindicatos, impulsados por el Estado y/o los partidos políticos. Según Legarralde y Perazza (2008), las primeras experiencias de sindicalización del magisterio en la Argentina se produjeron en las décadas de 1940 y 1950, durante el gobierno de Juan D. Perón. En 1953 se creó la Unión de Docentes Argentinos (UDA), un sindicato docente nacional, fuertemente identificado con el peronismo. Con la ampliación del derecho a la educación pública, comenzaron a transitar por las aulas población de distintos sectores sociales, lo que generó profundos cambios en la identidad y en el reconocimiento social de los docentes, quienes abandonaron paulatinamente su identificación de funcionarios del Estado para asimilarse a la masa de asalariados que confrontaba a la patronal a través de sus organizaciones sindicales. A nivel nacional, los sindicatos se caracterizaron por su cercanía a la bases de representados, se incluyeron a la vida política a través de la incorporación a la estructura de gobierno del sistema y, aunque se reconocen algunas alianzas partidarias, pudieron formar espacios de autonomía.

Entre 1955 y 1973 se crearon varios sindicatos provinciales en defensa de los salarios y las condiciones de trabajo docente, que buscaron espacios en la mesa de negociación, confrontando con el Estado.

En la década de 1960, con las políticas desarrollistas, se amplió la matrícula escolar y, como consecuencia, se complejizó la labor docente sin ninguna retribución salarial adicional. Los sindicatos trataron de palear esta realidad negociando algunos beneficios, por fuera del salario docente.

En 1973 se creó la Confederación de Trabajadores de la Educación de la Republica Argentina (CTERA), fuerza sindical que unifica a diferentes organizaciones de base, provinciales y regionales. La situación del sistema se agudizó con las políticas autoritarias de los gobiernos militares. La CTERA sufrió el asesinato y secuestro de algunos de sus dirigentes, el exilio de otro sector y fue afectada como organización sindical por la ofensiva del gobierno

dictatorial a las organizaciones gremiales (intervención, suspensión, etc.). En este contexto, comenzó un nuevo proceso de reestructuración caracterizado por la privatización de la calidad educativa y la consiguiente creación de circuitos diferenciados de socialización. A partir del año 1988, la CTERA fue ganando adhesiones y reconocimiento por sus planes de lucha, movilizaciones masivas y, en especial, por lograr instalar en la agenda pública la financiación educativa y la puesta en marcha de huelgas.

La globalización de los años 90 presentó un campo diferente para la acción de los sindicatos docentes, signado por una doble lógica de política y de mercado, caracterizada por la despolitización de la asignación de recursos, el corrimiento del Estado como agente estructurador del campo, la prevalencia de los criterios del mercado, el surgimiento de nuevos actores en la prestación de servicios educativos y las nuevas formas de gestión que modificaron la frontera entre lo público y lo privado. Durante este período, CTERA desarrolló un discurso fuertemente opositor contra las políticas de reforma educativa, principalmente la descentralización del sistema educativo argentino, concretada a partir de una ley de transferencia de servicios educativos de 1992, lo que dificultó los procesos de negociación a nivel nacional. La “Carpa Blanca” representó en este periodo la fortaleza de la lucha docente como trabajadores de la educación, sujetos de cambio, que participaron en una medida de protesta en oposición a la reforma. Esta acción consolidó a la CTERA como uno de los principales sindicatos nacionales.

En la provincia de Buenos Aires los docentes de educación básica y media se nuclean predominantemente en dos organizaciones sindicales: SUTEBA, constituido en 1986 (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires) y FEB (Federación de Educadores Bonaerenses). SUTEBA es la organización de base de CTERA en la provincia, mientras que FEB tradicionalmente actuó de manera diferenciada y autónoma.

El docente como trabajador de la educación

La identidad docente como trabajador de la educación fue reconfigurándose a lo largo de la historia, de acuerdo al momento socio-económico y político del país y al desarrollo del proceso de sindicalización. Según Vázquez (2008)² existe una íntima relación entre los procesos de sindicalización y la

² Silvia Andrea Vázquez es coordinadora e investigadora del Instituto de Investigaciones

imagen que los docentes han podido construir de sí mismos como colectivo. El docente se encuentra interpelado por múltiples referentes que lo constituyen como tal y configuran su identidad. Estos referentes se inscriben en un sujeto social, histórico, político con capacidad para incidir en la realidad y transformarla. Las identidades de los docentes tanto en el discurso como en la práctica han adquirido diferentes formas a lo largo del tiempo: apóstol, profesional, funcionario público y trabajador, que condicionan su campo de acción. Me pregunto ¿Qué significado tienen estas identidades?, ¿Cómo posicionan al docente en la sociedad?, ¿Qué incidencia política tienen los discursos identitarios?

El movimiento pedagógico normalista impregnó en la carrera magisterial un carácter misional en la identidad del docente como apóstol. Esta identidad aún se encuentra vigente en la conciencia de algunos docentes, lo que es un fuerte condicionamiento para pensar las relaciones sociales, políticas y económicas que se ponen en juego en el terreno educativo. Si bien, con la ley 1420, sancionada en el año 1884, la docencia quedó regulada a través de normas contractuales y laborales, la condición laboral del docente permaneció invisibilizada bajo la identidad misionera, cuya retribución, en el imaginario social se traducía en salarios mínimos.

Paralelamente a la identidad de apóstol, en el siglo XIX comenzó a desarrollarse en la educación media una subjetividad que vinculaba el profesionalismo docente al oficio de enseñar y “producir” aprendizajes. Esta identidad que marcaba y diferenciaba el nivel medio de otros niveles educativos, pronto comenzó a impregnar la identidad de los docentes de nivel primario y condujo a la formalización laboral y exigencia de una cualificación de la profesión. No obstante, la identidad profesional legitimará durante el periodo desarrollista las concepciones tecnocráticas y eficientistas que ubican al docente como mero operador, aplicador o técnico.

Con la ampliación de la oferta educativa y la masificación del sistema durante el primer período peronista, se diversificó la población atendida por los docentes, que ahora enseñaban a actores de las clases más bajas de la sociedad. Esto cambió la percepción que los docentes tenían de sí, desvalorizando su profesión. Comenzó a desarrollarse una identificación con la clase trabajadora, Tiramonti (2001) explica que una señal clara de este acercamiento fue la

Pedagógicas “Marina Vilte” de la Secretaría de Educación de CTERA.

incorporación de los sindicatos docentes al conjunto de los sindicatos obreros integrando las federaciones sindicales nacionales. Durante la década de 1960, con las políticas desarrollistas, continuaba ampliándose la matrícula escolar, lo que provocó una complejización de la tarea docente, –sin ninguna retribución salarial– ante la heterogeneidad de los destinatarios de la educación. Las condiciones proletarias de la labor docente hicieron que se acercaran aún más a los sindicatos, lo que fortaleció el desarrollo de los últimos.

La docencia, en la actualidad se encuentra subjetivada por cada una de estas identidades, han sedimentado en el imaginario social de lo que es ser un docente. Los sindicatos vienen luchando por construir una conciencia de sus representados como trabajadores de la educación, entendidos como sujetos históricos, políticos y sociales, los cuáles forman parte de un orden social.

La tensión entre trabajadores y profesionales ha recorrido la historia de los sindicatos, los trabajadores docentes se agrupan en sindicatos y no en colegios profesionales o asociaciones. Esto condiciona la identidad que construye el docente que está fuertemente influenciada por los procesos de sindicalización. Sin embargo el acercamiento de la identidad docente al perfil de trabajador encuentra también otras opiniones: Díaz Barriga (2001) advierte que el sentido intelectual y profesional de la labor docente ha quedado marginado, sólo se encuentra en el discurso, y señala negativamente el acercamiento de los docentes a las clases trabajadoras. En la actualidad, la imagen negativa del docente como trabajador parecería estar generalizada entre su colectivo, lo que debilitaría el accionar de los sindicatos. Al respecto, Cardelli (1999)³ explica la conciencia profesionalista representó para los dirigentes de los sindicatos el mayor obstáculo en los debates, por la excesiva centralidad de las cuestiones pedagógicas, subconsiderando el problema de las condiciones en que las tareas pedagógicas podían y debían desarrollarse.

Resulta interesante subrayar que la identificación con una clase trabajadora generó progresivamente una ruptura con la actitud indiferente de los docentes respecto a las decisiones políticas en el terreno educativo. Hasta el momento se había pensado al colectivo docente como apóstoles o mecenas, como operadores o técnicos, ahora se comenzaba a hablar, paulatinamente, de sujetos políticos.

En los 90 se agudizó la precarización del trabajo docente, así como las

³ Jorge Cardelli es Docente y Director de la Escuela de Capacitación de CTERA.

políticas de ajuste, descentralización y regulación. Ante este contexto socio-económico, político y educativo el colectivo docente, representado sólidamente por sus sindicatos, en 1988, marchó para visibilizar y reclamar sus derechos como trabajadores y defender su concepción de la educación pública. La Marcha Blanca simbolizó la subjetividad de los docentes, quienes empezaron a construir una conciencia de sí como trabajadores, claramente impulsada por los sindicatos: “los obreros de la tiza. Sin embargo, esta nueva conciencia se debilitó por la incidencia de las reformas educativas en la regulación externa del trabajo docente y el ajuste de los salarios; hechos donde los sindicatos, difícilmente, pudieron incidir.

Con la reestructuración del Estado y la impregnación del mercado en las decisiones político-educativas cobraron fuerza las voces autorizadas de agentes provenientes de los sectores económicos, entre ellos el Banco Mundial, y el Banco Interamericano de Desarrollo, quienes indicaban cuáles eran los pasos a seguir en las reformas educativas. Desde esta lógica gerencialista, se impusieron competencias técnicas, deseables y medibles para los docentes, evaluadas y controladas por los dispositivos de evaluación internacionales. Este control recayó directamente sobre las instituciones y los propios docentes, reduciéndolos a técnicos u operadores del sistema que debían rendir cuentas a los “clientes” de la escuela. (Tello, 2013) En este contexto, las acciones de los sindicatos fueron fundamentales para la defensa de sus derechos.

En el periodo actual, los sindicatos postulan la identidad de “trabajadores de la educación”, como un proyecto en construcción. Al nombrar a los docentes como trabajadores de la educación, se piensa en ellos como sujetos socio-históricos y políticos. Torres (2000) entiende a los docentes como sujetos del cambio, necesarios para implementar una reforma educativa. La autora señala que durante la década de los 90 los docentes han sido considerados, o mejor dicho, desconsiderados convirtiéndolos en meros agentes de una reforma pensada por otros, por ello se reclama la participación y la recuperación del sentido de la labor docente y su reconocimiento como sujetos en el que se inscriben múltiples identidades.

Formación Sindical Docente

Se recuperan en este apartado tres actores centrales en la constitución de la identidad docente: los sindicatos docentes a nivel nacional y provincial, la

posición estatal representada por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTy SS) de la Nación Argentina y la producción académica.

Los cursos, capacitaciones y jornadas de formación sindical surgen a partir de la necesidad de fortalecer y ampliar la dirigencia sindical, así como sus bases de representados. Resulta difícil poder encontrar una definición consolidada de la formación sindical docente, y no se encuentran disponibles en la página de los sindicatos, como tampoco en el MTySS sistematizaciones de experiencias sobre formación sindical; sólo es posible acceder a noticias o breves aproximaciones de lo que se va a desarrollar en los cursos o jornadas. Dentro del sector académico pareciera, en principio, no haber un desarrollo aún de la temática.

Se pueden inferir dos posiciones en torno a la formación sindical docente. La primera estaría principalmente ligada a promover una formación con un anclaje estructural, mediante una reflexión profunda de las condiciones sociohistóricas, económicas y políticas del trabajador de la educación. La segunda se acercaría más a lo contingente, esto es, el conocimiento de cuestiones administrativas, legales y utilitarias sobre la cuestión laboral. Las páginas Web de los sindicatos nacionales, CEA Y CTERA reconocen a la formación sindical docente como una construcción colectiva de conocimiento, un espacio de debate, reflexión y problematización de la figura del trabajador docente y su posición en el entramado socio-político. Se trata de un espacio de debate político educativo para la defensa y la transformación democrática de la educación pública. Desde la CTERA, se presenta como un propósito fundamental construir una concientización de los docentes como trabajadores de la educación y la ampliación de la base de representados: “El trabajador de la educación sigue siendo una identidad laboral en construcción. Un colectivo a organizar como sujeto político, como fuerza social” (Vázquez, 2008: 18).

La posición discursiva del MTySS se asemeja al de los sindicatos nacionales al enfatizar la problematización de la condición de los trabajadores y la necesidad de sostener y reforzar la presencia de las formaciones sindicales. Por otro lado, los sitios Web de dos sindicatos provinciales, la FEB Y SUTEBABA no presentan en sus páginas cursos de formación sindical para los docentes. Se pueden encontrar en ellas jornadas de capacitación político sindical que sólo atienden cuestiones administrativas, problemáticas emergentes sin reparar en reflexiones profundas acerca del trabajo y la condición docente. Por lo que respecta a la producción académica resulta forzoso inferir alguna

definición de formación sindical docente, ya que hay escaso o ningún desarrollo sobre el tema. Se puede derivar de la concepción de docente que sostienen algunos intelectuales-sujetos del cambio (Torres, 2000), sujetos que participen en las decisiones de las políticas educativas (Díaz Barriga, 2001), sujeto socio-histórico y político, mujeres docentes trabajadoras y profesionales de la educación (Lazarte Bader, s/f)-que la formación sindical docente se acercaría a una formación sindical de anclaje en el contexto político y social en el que se encuentran insertos los trabajadores de la educación.

En lo que respecta a la posición desde la cual este trabajo entiende la formación sindical docente estaría más próxima a la reflexión, problematización y concientización de las condiciones de su trabajo, la construcción histórica y política de los sindicatos y de la identidad docente, la discusión y reflexión sobre algunas cuestiones de las normativas y regulaciones del trabajo, y la promoción de la participación de estos actores en el debate, reflexión y cuestionamiento de las políticas educativas.

El espacio en los diseños curriculares

El curriculum para la formación de maestros, entendido como objeto en permanente transformación y negociación (Davini, 1998), presenta una selección de contenidos dentro de un universo de posibilidades, que no son neutrales, sino que instituyen y legitiman lo que debería saber un docente para ser considerado como tal. Se recupera esta concepción del diseño curricular como construcción histórica y política, mediada por negociaciones e intereses diversos para problematizar lo que pareciera ser una ausencia o escasa presencia de la formación sindical en la formación docente inicial.

Para construir una perspectiva más amplia de los diseños se analizaron las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente para el Profesorado de la Educación Primaria, donde se hace explícita la necesidad de valorizar la dimensión política del trabajo docente, en articulación con la dimensión pedagógica. Sin embargo, sólo se recomienda la inclusión de contenido vinculado con la formación sindical docente en uno de los ejes de la materia “Problemática contemporánea de la educación primaria”.

Si bien, en los diseños curriculares analizados⁴ de las provincias argentinas

⁴ Se pueden consultar los diseños curriculares analizados en las páginas web del Ministerio de Educación de cada provincia.

pareciera prevalecer una concepción del docente como sujeto socio-histórico, político y reflexivo, con una identidad cercana a la de trabajador de la educación, con carácter profesional; en la mayoría de ellos, no se visualiza un espacio curricular específico para la formación sindical de los docentes, sólo aparece mencionado como contenido subsidiario en materias como “Historia y política de la educación Argentina”, “Problemática contemporánea de la educación primaria” o talleres del espacio de las prácticas profesionales.

Sin embargo, en los diseños curriculares de Santiago del Estero (2008), Misiones (2014) y Neuquén (2009) se destina una unidad curricular bajo la forma de taller, donde se examinan las condiciones laborales, las construcciones identitarias, la normativa que regula el trabajo docente, la significación social como contenidos a abordar. En el diseño curricular de la ciudad de Buenos Aires (2009) se presenta una excepción, por cuanto establece un seminario titulado “Trabajo docente” para abordar los conceptos y debates centrales en torno a la categoría de trabajo, su relación con la educación, así como la constitución y el posicionamiento del docente como trabajador de la educación.

Experiencias de Formación Sindical Docente.

En relación a la formación en servicio, se exploraron los sitios Web de dos de los cinco sindicatos docentes a nivel nacional: CTERA y CEA. En ambos portales pueden encontrarse espacios de formación sindical para los dirigentes y afiliados, impulsados desde el año 2007, a través del *Programa de Apoyo a la Formación Sindical*, convenido entre el MTySS y asociaciones sindicales. Este programa brinda asistencia técnica y financiera para el desarrollo de las actividades de formación sindical con el fin de fortalecer las asociaciones sindicales.

La iniciativa permite a los sindicatos planificar con plena autonomía la formación de sus bases y dirigentes, determinar los objetivos, contenidos y participantes en función de las necesidades propias de cada sindicato. En este marco, la CEA lleva a cabo un proyecto pedagógico para la formación sindical, a través de su “Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente”. Como parte de las acciones de este proyecto se desarrolla el curso “Formación y entrenamiento sindical para dirigentes, delegados y afiliados del sector docente”, sus objetivos se orientan a desarrollar líneas de formación continua y horizontal entre docentes de todo el país en los campos político educativo,

político sindical y político pedagógico, promover la elaboración creativa y efectiva de respuestas en las asociaciones sindicales frente a los cambios operados en el mundo escolar y en el trabajo de los docentes, construir nuevos lenguajes, ampliar y fortalecer las practicas sindicales para la defensa y la transformación democrática de la educación.

Durante el año 2014, la CTERA llevó a cabo un “Ciclo Político Sindical” en las cinco regiones del país: NOA, NEA, Patagonia, Cuyo y Centro. CTERA cuenta con una Secretaría de Formación Política- Sindical, la cual tiene un espacio en su página Web. En los sitios consultados no se encuentra información publicada sobre las características de estos espacios, por lo que resulta interesante poder acceder a ella a través de otros medios para un análisis más robusto de estas organizaciones sindicales. Se interpreta, a partir de la lectura de las notas periodísticas publicadas en las páginas y los objetivos que direccionan ambos cursos, que aunque participen los docentes afiliados de los mismos, tienen como principales destinatarios a los nuevos dirigentes sindicales.

A nivel provincial, la FEB y SUTEBA llevan a cabo jornadas de capacitación, que buscan solucionar cuestiones emergentes, administrativas. Por ejemplo, la FEB propone tres jornadas sobre las regulaciones del trabajo docente, con el propósito de facilitar la gestión de trámites; SUTEBA implementa jornadas de capacitación político-sindicales en diferentes distritos, las cuales abordan, también, problemáticas de la actualidad docente en los diversos contextos distritales como salud, jubilación y gremio.

Reflexión final

No se puede reducir la identidad docente a cuestiones pedagógicas, descuidando las condiciones laborales en las cuales tienen lugar las prácticas educativas. Reconocer al docente como trabajador de la educación implica reconocer su estrecha relación a lo largo de la historia con los sindicatos docentes y sus luchas. En esta dirección, se pretende que la formación docente inicial procure formar a un nuevo sujeto socio-histórico y político que pueda reflexionar, problematizar y concientizar su condición subjetiva como trabajador de la educación. Esto implica romper con una mirada a-política de la enseñanza, con los roles tradicionales de apóstol, ejecutor y operador, para reconocerlos como sujetos dentro de un orden social.

La minimización de la formación sindical en los diseños curriculares

para el profesorado de nivel primario descuida la fuerte incidencia de las luchas políticas de los sindicatos en la defensa de los derechos del trabajo docente. Es interesante, en este escenario problematizar las preguntas iniciales: ¿Cómo los diferentes discursos identitarios posicionan al docente en la sociedad?, ¿Qué incidencia política tienen? ¿Qué intereses se juegan en la discusión de incluir o no la formación sindical en el diseño curricular?

El descuido de la temática aparece, también en la producción académica; por consiguiente, se pone de relieve la necesidad de emprender investigaciones para construir saberes que tengan como actores centrales a los sindicatos docentes.

Las acciones tendientes a la formación sindical docente en las diferentes organizaciones sindicales son espacios colaborativos y participativos, de relevancia para los docentes afiliados. La socialización de estas acciones, mediante distintas vías de información favorece la mayor participación del colectivo docente. Por otro lado, la mayor parte del material y los objetivos de los cursos de capacitación se encuentran pensados para la formación de cuadros intermedios, por lo que sería una buena iniciativa poder realizar ampliaciones o modificaciones para que adquiera mayor significancia entre los docentes.

Referencias Bibliográficas

- Cardelli, J. (1999). Una reflexión sobre el trabajador de la educación. *Boletín Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina*, Buenos Aires, n. 3, p. 15-17.
- CTERA (2005). Situación y evolución de los derechos sindicales docentes. En: *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1786.dir/6ArC1.pdf>
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41. Recuperado [15/8/08] de <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades

- Educativas. Cap. "Acerca del concepto de formación" (p. 53-58)
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós.
- Lazarte Bader, M (2011). Docencia y participación sindical. Testimonios de Mujeres Tucumanas. *IX Encuentro Nacional y III Congreso Internacional de Historia Oral de la República Argentina* "Los usos de la Memoria y la Historia Oral"- San Luis, Argentina.
- Loyo Brambila, A. (2011), La investigación sobre el sindicalismo docente en América Latina: una reflexión sobre la diversidad de enfoques. *El Cotidiano*, 168, 115-119. Recuperado [13/2/15] en <http://www.redalyc.org/pdf/325/32519319011.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* 13(1), 27-41. Recuperado [20/7/2010] de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Marmissolle, G. (s/f) *Sindicalismo docente y políticas educativas: desde el sostén a la transformación. El caso de la Provincia de Buenos Aires en el período 2007-2011*. Publicado en Centro de Antropología Social. Seminario Permanente IDES.
- Melo Gomes, S y Tello, C. (s/f) *Política Educativa y Trabajo Docente: Una comparación de perspectivas sindicales en Argentina y Brasil*. Publicado en Sociedad Argentina de estudios comparados en educación- Argentina, s/f
- Palamidessi, M. (2003). *Sindicatos Docentes y Gobiernos: Conflictos y diálogos en torno a la Reforma Educativa en América Latina*. PREAL, Diciembre del 2003.
- Palamidessi, M. y Legarralde, M. (2006). Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo. Presentación en: Diálogo Regional de Política- *Red de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo*. Consultado en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=846471>
- Perazza, R y Legarralde, M. (2008). *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina. El sindicalismo docente en la Argentina*. Publicado por la Fundación Honrad Adenauer- Brasil.
- Serrano Cornejo, A. (s/f). Sindicalismo Docente y la profesionalización docente. Publicado en *Revista Digital Universidad UCINF-Chile*, s/f.
- Tello, C. (2013). La profesionalización docente en Latinoamérica y los

- sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Inter-Ação*, Goiânia, 38(1) 67-87. Recuperado [07/08/14] de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25130/15120>
- Torres, R.M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX(2).
- Tiramonti, G. (2001). Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90. PREAL.
- Vázquez, S. CTERA (2008). Las identidades laborales de los docentes y la acción político-Sindical. *VII Seminario Red estrado- Nuevas Regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, Julio, 2008. Recuperado [15/2/15] de http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Silvia%20Vazquez.pdf

Páginas Web consultadas

CTERA: <http://www.ctera.org.ar/>

CEA: <http://www.cearg.org.ar/>

FEB: <http://feb.org.ar/capacitacion/jornadas/>

SUTEBA: http://www.suteba.org.ar/jornadas-de-capacitacin-politico-sindical_573.html

Escuela CEA: <http://cea-arg.org.ar/WP2/?cat=42C>

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social- Programa de Ayuda a la Formación Sindical: <http://www.trabajo.gov.ar/formacionsindical/>

You Tube (Octubre, 18 del 2011). Tomada: “La formación sindical es un imperativo”. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=HC3XqUVGU-Q>

Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional

Alejandra Birgin¹ y Alejandro Vassiliades²

Introducción

La formación docente constituye un lugar donde se ponen en juego perspectivas acerca de cómo y qué enseñar a las nuevas generaciones, qué es una educación justa e igualitaria para los ciudadanos de nuestra región, y qué sentidos se anudan en torno de esta última. En el marco de plantear cuáles son los principales nudos problemáticos que es posible analizar en la relación actual entre formación docente y construcción de lo regional en el MERCOSUR, en esta ponencia nos proponemos presentar un análisis de un conjunto de políticas estudiantiles en la formación docente implementadas en cuatro países del MERCOSUR en la última década. Se trata de nuevas líneas de políticas, alrededor de las cuales nos interesa discutir las condiciones de su emergencia y considerar sus potenciales contribuciones y desafíos para la construcción de lo regional.

Junto con la notable expansión de la educación media y superior en las últimas dos décadas, se ha instalado un discurso que posiciona a los futuros docentes como deficitarios, en función de presuntas carencias que poseen y de sus imposibilidades para trabajar con problemas pedagógicos actuales. Así, el argumento en torno de la mejora de la educación suele elaborarse en relación con la mejora de esos supuestos déficits, a través de instancias de “capacitación” de los docentes pero, fundamentalmente, en torno a políticas

¹ Universidad de Buenos Aires – UNIPE, Argentina. alebirgin@hotmail.com

² IdIHCS/Universidad Nacional de La Plata-CONICET-UBA, Argentina. alevassiliades@gmail.com

de selección de los “mejores candidatos” para la docencia. La construcción de un discurso que posiciona a los docentes en un lugar de no saber, de debilidad o de imposibilidad pedagógica tiene consecuencias en los modos en que se configura públicamente el valor de la tarea docente y sus contribuciones a la educación de las nuevas generaciones.

En ese marco, y quizás como reconocimientos diversos de la novedad que constituye la heterogeneización de los ingresantes a la formación docente (junto con la de los ingresantes al conjunto de la educación superior) se han desplegado políticas destinadas específicamente a ellos con sentidos y énfasis distintos.

Esta ponencia plantea inicialmente un abordaje teórico acerca de la relación entre la ampliación matricular de la formación docente, las políticas estudiantiles y las posiciones docentes en disputa. Luego, realizamos una breve descripción de los lineamientos políticos dirigidos a la población estudiantil de formación docente en cada uno de los países de la región. Finalmente, esbozamos conclusiones en la búsqueda por pensar aportes renovados de la formación docente y sus políticas estudiantiles para la construcción de la región mercosuriana

Políticas estudiantiles, ampliación matricular en la FD y la construcción de posiciones docentes

Un rasgo de este tiempo es la ampliación de la población que accede a formarse como docentes, siguiendo una tendencia del conjunto del nivel superior (Ezcurra, 2011). Ello trae consigo una heterogeneidad y diversidad estudiantil que desafía a las instituciones y las políticas públicas.

Algunos recientes estudios estarían mostrando una segmentación de la educación superior: quienes optan por la docencia provienen de sectores más empobrecidos que los que eligen otras carreras del nivel (Vaillant, 2006; Fernández, 2010). Otras perspectivas, en cambio, señalan la creciente inclusión de sectores populares en la educación superior y, particularmente, en la formación docente, con la diversidad de perfiles y trayectorias que ello implica (Birgin, 2013; Gluz, 2011; Charovsky, 2013).

Las políticas estudiantiles constituyen un aspecto novedoso dentro de las políticas de formación docente de las últimas dos décadas y poseen un peso creciente en la agenda regional. Ellas articulan cuestiones socioeconómicas, políticas y académicas, interviniendo en los modos en que se caracteriza públicamente a los

futuros docentes. En este sentido, el mayor énfasis en la dimensión política de la formación docente que estructuró estas iniciativas, la promoción de la participación estudiantil y la democratización institucional, la introducción de determinados modos de trabajar con las nuevas generaciones y las formas culturales que portan en la formación de quienes son formadores de docentes, la configuración de formas de autoridad docente y la ampliación del espacio público conllevan posibilidades de fortalecer la construcción regional desde estas preocupaciones.

Sin embargo, y como se verá a lo largo de esta ponencia, estas iniciativas provienen de orientaciones y perspectivas diferentes. Mientras que en algunos casos se privilegia la incorporación de alumnos “exitosos” o “de excelencia” a la formación docente y la renuncia al trabajo con estudiantes supuestamente deficitarios o portadores de otras marcas culturales, asumiendo que ello la tornará de mayor calidad, en otros se desarrollan políticas que interpelan a los sujetos de la formación desde sus potencias y los convocan a la construcción de dinámicas institucionales democratizadoras.

La formación de los nuevos estudiantes de profesorado alberga ineludiblemente intervenciones sobre la futura posición docente que construirán como enseñantes. La categoría posición docente se refiere específicamente a los múltiples modos en que quienes enseñan asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella, sobre la base de los sentidos que circulan regulando el trabajo de enseñar (Southwell y Vassiliades, 2013). Desde esta perspectiva, la docencia no es un espacio homogéneo, unívoco y estable, sino un lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones y de pugnas por establecer su sentido. Así, queda abierta la posibilidad de intervenir sobre la posición, en tanto ella nunca está resuelta de modo definitivo.

La posición docente prefigura diversos modos de desarrollar la transmisión cultural, como así también de elaboración de nociones respecto de lo que la docencia y la escolarización pueden y deben hacer frente a las desigualdades, de sentidos en torno de las apuestas que cabe sostener y también de renunciaciones o resignaciones. Si concebimos a la enseñanza como el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios (Serra y Canciano, 2006), la formación de los nuevos estudiantes de

profesorado puede incorporar no sólo múltiples modos de autorización a que éstos construyan preguntas, respuestas e intervenciones sobre el contexto, sino también la idea de que resulta posible y necesario que ellos hagan lo propio con sus futuros alumnos. En este sentido, la formación de los nuevos estudiantes de profesorado puede articularse con esta dimensión política del trabajo docente, construyendo no sólo la autorización de éstos como estudiantes sino también como docentes en formación que algún día tendrán alumnos a cargo.

La posición docente supone una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones que poseen también un carácter dinámico e histórico. Si miramos las políticas docentes y, específicamente, los dispositivos de formación de los nuevos estudiantes de profesorado, la construcción de esta relación con “los nuevos” posee una doble dimensión. Implica la configuración de vínculos con los futuros docentes que los interpeleen como sujetos de la cultura, con derecho a que sus diversas formas les sean pasadas y con la habilitación a hacer múltiples e inesperadas cosas con ellas, al tiempo que también supone un trabajo formativo que puede establecer la necesidad de que ellos hagan lo propio con las nuevas generaciones con las que se encontrarán.

En este sentido, esta tarea puede resultar, en definitiva, un trabajo de reconocimiento sobre dos generaciones. Por un lado, es posible que la formación de nuevos estudiantes de profesorado se torne en un espacio de visibilización de las diversas marcas culturales que portan, para desarrollar un trabajo pedagógico que las incorpore y las potencie, reconociéndolos como sujetos pedagógicos. Por otro lado, esta formación puede también habilitar futuras posiciones docentes que tiendan al reconocimiento de las marcas culturales que portan aquellos otros “nuevos” con los que trabajarán estos nuevos estudiantes de profesorado en el futuro. Para que ambas cosas acontezcan, es imprescindible que el trabajo formativo se sitúe en torno de la premisa de habilitar otros futuros, no previstos ni cartografiados de antemano, en quienes se forman y en quienes se formarán con ellos, descartando aproximaciones que los interpeleen desde lo que no tienen, el supuesto “déficit” o la presunta “carencia”. Ello requiere garantizar condiciones materiales, culturales y pedagógicas que habiliten trayectos formativos habilitantes de esos otros futuros, y que a la vez

cuestionen y problematicen la relación de estas instancias con la cultura hegemónica como modo de disputar la reproducción de la desigualdad (Birgin y Rubens, 2012).

El trabajo formativo desarrollado en esta línea puede dar lugar a una interpelación a los nuevos estudiantes del profesorado como sujetos adultos y -en tanto tales- como sujetos políticos, al habilitar o deshabilitar instancias de participación en las instituciones de formación que apuntan a la construcción de una posición docente articulada con la dimensión de la política y con la democratización de la sociedad. El modo en que estas instituciones definan su funcionamiento cotidiano y las instancias de representación y participación que lo acompañen serán nodales en la construcción de estos aspectos de la posición docente. Ello nos remite a reflexionar sobre las condiciones que producen el trabajo de enseñar, y específicamente sobre el lugar que los docentes ocupan en la tarea de transmitir la cultura y de articular el presente a la posibilidad de construir un futuro distinto (Birgin, 2006).

En este marco, las políticas docentes y las instancias de formación de los nuevos estudiantes de profesorado son intervenciones que articulan la construcción de una posición docente con definiciones de aquello del orden de lo injusto y que resulta necesario (y posible) modificar. Pueden visibilizar o invisibilizar problemas, sujetos, experiencias, saberes, formas de sociabilidad que sitúan -en mayor o menor medida- a los futuros docentes en relación a la comunidad y el territorio que los rodea, configurando una relación de compromiso con ellos y de oposición a las desigualdades e injusticias que viven- que resultará variable en función del trabajo formativo que se desarrolle.

Introducir, dentro de este conjunto de problemas, la perspectiva regional, podría situar nuevas coordenadas en la construcción de posiciones docentes en y desde las políticas estudiantiles. Ello supondría orientar la formación de nuevos profesores y profesoras considerando las tradiciones, problemas y desafíos de la región, las luchas históricas y las disputas presentes, las deudas y los legados, y los modos de conectar la posición docente con el compromiso en la formación de las nuevas generaciones en una clave regional. Así, la introducción de una perspectiva regional en la formación docente podría constituir una política estudiantil en si misma al incorporar esta mirada en la formación de los estudiantes del profesorado como sujetos políticos y en tanto futuros docentes del MERCOSUR.

Políticas estudiantiles en marcha en la formación docente

Las políticas estudiantiles constituyen un aspecto prolífico y novedoso dentro de las políticas de formación docente. Ellas articulan cuestiones socioeconómicas, políticas y académicas, desarrollándose, en algunos casos, como una alternativa de respuesta ligada a cierta caracterización pública de los futuros docentes abordada en el punto anterior.

En Uruguay las políticas estudiantiles se preocupan por el apoyo socioeconómico, por la participación institucional y por el fortalecimiento académico. Para ello, en la primera línea se han desarrollado una diversidad de becas. Respecto de la participación estudiantil, ya a fines de los 80 se crearon los CAC (Consejos Asesores y Consultivos) en el Instituto del Profesorado, pero sin carácter preceptivo. Desde 2005 se observan políticas que incluyen la participación estudiantil en dos líneas: por un lado, en las comisiones de diseños de las políticas del Área que en 2010 integran (en tránsito hacia la institucionalidad universitaria) dos miembros del sector estudiantil (sobre cinco) por elecciones. Por el otro, en diferentes dinámicas de los centros educativos. Por último, se desarrolló una línea de que habilita trayectorias estudiantiles flexibles adecuadas a los intereses y posibilidades de los estudiantes.

En Paraguay las políticas estudiantiles dependen de cada institución formadora. Para ello, el organigrama de las IFD (que data de 1999) reconoce la representación estudiantil en el Equipo de gestión Institucional así como la existencia del Centro de Estudiantes y de una Comisión de Padres. Existe además una unidad de Bienestar estudiantil sobre la que hay débil información disponible. Comentario específico merece la Comisión de Padres, cuya sola inclusión muestra el modo infantilizado en que se concibe a las instituciones formadoras, incluyendo un espacio que es pertinente para otros niveles del sistema educativo. No se han desarrollado programas de becas específicas.

En Brasil, solo recientemente, con la fuerte ampliación y “popularización” de la matrícula de la Educación Superior, se iniciaron políticas estudiantiles. Las mismas priorizan un amplio programa diversificado de becas, en su mayoría ligado con hacer efectivas las políticas de inclusión propuestas. Un rasgo particular que ha generado una intensa polémica es que parte de las becas, a la vez que ofrecen a más de un millón de jóvenes el acceso a la educación superior, financian la ampliación del sector de educación superior privado. Por otro lado, Brasil cuenta con un programa reciente (PIBID, 2009)

para proyectos de iniciación y acompañamiento de las universidades a quienes se inician en la docencia que financia no solo becas a estudiantes sino también a los docentes de grado y a los de la escuela donde se desarrolla la práctica para el desarrollo de actividades colectivas.³

En Argentina se sostienen programas de becas para futuros docentes desde 2003, en programas con énfasis diversos. Algunos de ellos han incluido propuestas de fortalecimiento académico, pedagógico, cultural y de trabajo sociocomunitario. Por otro lado, un abanico de proyectos atiende la participación estudiantil en sus comunidades y en sus instituciones formadoras, que establecen representaciones estudiantiles (que difieren en su modalidad según se trate de universidades o IFD). Por último, hay una serie de proyectos en marcha que buscan, desde la inclusión de los estudiantes en investigaciones participantes, producir otros lazos entre ellos, sus comunidades (su historia, su cultura, sus conflictos) y la producción de conocimiento situado.

También, con modalidades diversas, la cuestión del acompañamiento a docentes noveles tiene una presencia incipiente y creciente en tres de los países del Mercosur (desde 2010 en Uruguay, desde 2009 en Brasil, desde 2006 en Argentina). Su creación y desarrollo dan cuenta del reconocimiento, desde las políticas, de la complejidad que implica hoy la etapa inicial del trabajo de enseñar, a la vez que constituye un modo pedagógico de producir articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas de los sistemas educativos locales.

Una rápida mirada permite concluir que el área de políticas estudiantiles tiene un incipiente y sólido impulso en este siglo. Seguramente estimulada por el crecimiento de la matrícula y la ampliación de sus orígenes socioeconómicos, la cuestión de las becas se ha convertido en una política que facilita una inclusión efectiva en la educación superior. En algunos casos, la ayuda económica viene acompañada de una propuesta pedagógica y de desarrollo educativo⁴. También se observa un despliegue de las estrategias que facilitan la participación estudiantil a nivel institucional. Se visualiza, además, que las orientaciones y vaivenes de las políticas estudiantiles están ligadas a las

³ Además de otros programas de garantía de acceso a los profesorados (cursos de licenciatura se denominan en Brasil), tales como PROUNI y FIES-Licenciatura y una política de cotas que exige 50% de las vacantes de las universidades federales de Brasil.

⁴ En estas como en otras políticas la discusión entre política focalizada/política universal abre un campo de debates que requiere un tratamiento específico ligado, en este caso, al nivel superior.

posiciones docentes que se aspira contribuir a construir. Por ejemplo, entre la propuesta uruguaya que incluye la participación estudiantil en la definición de orientaciones generales en las políticas del área y las Comisiones de Padres en las instituciones formadoras de docentes de Paraguay hay una enorme distancia en términos políticos e identitarios acerca de la posición pública docente buscada.

La construcción regional y las políticas dirigidas a los futuros docentes

La construcción de la región no es la mera adición de los países que la componen, ni tampoco la promoción de una mayor capilaridad en las fronteras que separan a los países para habilitar procesos de integración. La construcción regional supone una tarea permanente de configuración de nuevas perspectivas sobre lo propio de este territorio, sobre la base de registros culturales diversos, localizaciones diferentes y experiencias colectivas distintas. La región no es, entonces, un lugar únicamente geográfico, sino también un espacio político, cultural y pedagógico en cuya construcción la formación docente puede y debe desempeñar un papel central. De aquí surge la necesidad de establecer formas de orientación regional de las propuestas y acciones de formación docente que prioricen las iniciativas de carácter público, acompañando la recuperación de instancias de mayor regulación estatal en algunos países de la región, frente a un contexto de expansión mercantil de propuestas transnacionales.

La construcción de lo regional implica una pregunta propia del campo de la pedagogía, en tanto supone definiciones sobre qué aspectos son compartidos en un territorio determinado, qué acervos culturales son comunes y valen la pena ser transmitidos a las generaciones siguientes, qué problemas y resoluciones pueden construirse desde nuestras tradiciones, y qué relaciones y dinámicas deben establecerse entre las diferencias culturales que atraviesan el espacio que habitamos. Supone, también, la producción y circulación de significaciones acerca de lo que es nuestra región, de lo que abarca, de sus deudas y legados, de sus utopías, de sus desigualdades, de sus posibilidades. Así, lo educativo está estrechamente vinculado a los modos en que se plantea la construcción de la región, en tanto involucra un conjunto de procesos que tienen efectos en cómo ella es pensada.

Si en la construcción de la región la cuestión cultural y pedagógica ocupa

un lugar central, es necesario reconocer y fortalecer la imagen pública de los docentes en cada uno de los países y a nivel regional en tanto sujetos que tienen a su cargo parte nodal de esta tarea. Esta tarea exige dejar de “limar” la representación pública también de los futuros docentes.

Por eso, entendemos que generalizar, a nivel regional, iniciativas que reconocen a los estudiantes como sujetos de la formación docente y trabajan con los desafíos y potencialidades que trae la ampliación de la matrícula de las instituciones que forman docentes (con especial atención a las marcas culturales heterogéneas que portan), puede ser un aporte de las políticas estudiantiles. Este proceso podría verse fortalecido por la construcción de una instancia que, haciendo énfasis en una perspectiva regional y latinoamericana, incluya una pregunta pedagógica relativa a cómo trabajar con aquellos otros que se están formando y que serán docentes. Una perspectiva latinoamericana sobre la formación docente implica, en definitiva, pensar pedagógicamente el trabajo con las diversas formas culturales que portan los/as estudiantes y sus posibilidades para la construcción de la región.

A modo de cierre: pedagogía, políticas estudiantiles en la formación docente y construcción de lo regional

Como hemos analizado a lo largo de esta ponencia, toda construcción regional es una decisión política que demanda una construcción simbólica. Diversos estudios muestran, sin embargo, que hay más avances en el MERCOSUR en términos de intercambio económico (que constituye la marca con la que nace) que en términos educativos y culturales, a pesar de que es la primera experiencia de integración regional que, en el mismo momento de entrar en vigencia, cuenta con el sector educativo ya constituido. Estamos convencidos de que las políticas docentes, instaladas en la trama cultural, tienen mucho para aportar a la construcción regional.

En ese aporte se entran dos elementos que no tienen una definición unívoca ni permanente: el trabajo docente y lo latinoamericano. Ambas nociones, por el contrario, son objeto de pugnas por fijar su sentido, y poseen un carácter abierto. Como tales, se constituyen en ámbitos en los que es posible intervenir y disputar horizontes más democratizadores. Ese recorrido hoy se encuentra surcado por tensiones asociadas a tres aspectos propios de nuestra región: las diferentes tradiciones que se actualizan en el presente, hibridaciones y rupturas

entre la impronta neoliberal del último período del siglo XX y las transformaciones democratizadoras que atraviesan a los países (sobre todo por la ampliación de derechos educativos), y una época de fuertes cambios socio-culturales que interpelan a la escuela y, con ello, a la formación de quienes en ella enseñan (Birgin, 2013).

Esta situación, ligada a una formación docente y una región que están en redefinición, habilita intervenciones desde el campo de la pedagogía para la construcción de futuros más igualitarios y más justos para nuestros pueblos. Ello supone la necesidad de un abordaje de la formación docente desde una perspectiva regional, y también el abordaje de la construcción de lo regional desde la especificidad de la formación docente, y los problemas pedagógicos, epistemológicos y políticos que ello involucra. En ese sentido, la perspectiva planteada es doble: por un lado, la integración regional de la formación docente contemplando la complejidad institucional que aloja como parte del Nivel Superior. Por el otro, la construcción de la integración regional también desde la selección cultural que la formación propone a los futuros docentes. Lo regional, entonces, también estará en la posibilidad de impulsar autorizaciones en nuestros docentes actuales y futuros, visibilizaciones sobre valiosas experiencias pedagógicas en curso en la región, disputas respecto de los discursos públicos que consideran a los profesores como deficitarios, y discusiones respecto de las vías para resolver viejas deudas y problemas propios de la coyuntura actual. La formación docente y la construcción de la región en el MERCOSUR requieren ser pensados en conjunto desde una perspectiva pedagógica que conecte estos procesos con las utopías de nuestra Patria Grande.

Bibliografía

- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI Editores.
- Birgin, A. (coord.) (2013). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, A. y Rubens, P. (2012). La expansión de la formación docente. Acerca de la democratización de la educación en un escenario fragmentado. Ponencia presentada en *Seminario Internacional de la Red ESTRADO*.

Santiago de Chile.

- Charovsky, M. (2013). La fragmentación de la formación docente. *Su relación con el sistema educativo*. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires (Tesis de Maestría inédita). Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Ezcurra, A. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En Fernández Lamarra, N. (comp.). *La democratización de la Educación Superior en América Latina: Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: Eduntref.
- Fernández, T (2010). Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media en Uruguay (2005-2009). Ponencia presentada en *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo.
- Gluz, N. (ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires: Editorial UNGS.
- Serra, S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen X. N° 2. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento de PREAL N° 31. Lima.

Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década

Marina Paulozzo¹, Cristina Ruiz², Alejandro Giuffrida³ y Agustín Claus⁴

Introducción

La discusión en torno a los niveles de inversión destinados a la Educación no puede asentarse sobre la neutralidad, dado que cada posición implica una concepción teórica y un posicionamiento político-ideológico a partir del cual se asume un lugar específico, que a su vez fundamenta o explica nuestras intervenciones en el campo social.

El presente trabajo se estructura en la concepción política según la cual el Estado debe ser el principal responsable de garantizar el derecho efectivo a la educación y la inversión sectorial correspondiente, con el propósito de promover una educación de calidad para todos y todas, y en el cual los docentes se erigen como los actores fundamentales e irrenunciables para alcanzar dicho fin.

En ese sentido, se presenta en este análisis la evolución histórica (y reciente) de dos aspectos fundamentales en la educación de la provincia de Buenos Aires, que se conforma como la principal jurisdicción del país dado su tamaño: El nivel de inversión provincial en el sector educativo y el trabajo docente.

Desde la perspectiva de la política educativa, ambas dimensiones constituyen eslabones que necesariamente deben evolucionar de manera articulada. Es decir que más *inversión educativa* (mayores niveles de presupuesto) se constituiría en la herramienta central de mejora del trabajo docente, y por

¹ Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. marpaulozzo@gmail.com

² Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. mcristinaruiz@hotmail.com

³ Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. alejandrogiau@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. agustinclaus@gmail.com

definición, de la consecución de una *educación de calidad*. No obstante, se trata de un postulado que tiene distintas capas de profundidad y, por lo tanto, grados de complejidad al interior de cada una de las dimensiones, por lo que es menester profundizar en su análisis.

Este estudio se consolidó a partir de una experiencia que tomó cuerpo en la Provincia de Buenos Aires a lo largo del año 2014: los Foros de Debate Educativo, organizados por el Honorable Senado de la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de construir, en el diálogo colectivo y participativo con la comunidad bonaerense, un paquete legislativo que responda a las necesidades y problemas que el sistema educativo presenta actualmente. Se realizaron 28 Foros, que contó con la presencia de 6.892 participantes (docentes, directivos, consejeros escolares, gremios, concejales, autoridades municipales y provinciales y comunidad civil), 128 expositores y panelistas, se registraron y sistematizaron 712 aportes y se recorrieron 14.609 kilómetros.

Durante el desarrollo de aquella iniciativa se trabajó con la modalidad de foros abiertos a diferentes sectores en los cuales se sometieron a discusión diversos tópicos que conforman la agenda educativa y se recogieron aportes y propuestas que fueron insumos fundamentales para el proceso de redacción y elaboración de cuatro ante-proyectos de leyes: *i*) Financiamiento Educativo Provincial; *ii*) Comisión Provincial de Evaluación y Acreditación de la Formación Superior; *iii*) Jerarquización de Consejos escolares y *iv*) Coordinación Provincial de los Centros Desarrollo Universitario Regionales (CDURs).

Este trabajo considera que el desarrollo de los Foros de Debate Educativo y los aportes realizados en ese marco pueden transformarse en un insumo básico tanto para rediscutir políticas de asignación de recursos como para identificar las metas presupuestarias que el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires demandará en los próximos años a fin de garantizar el derecho efectivo a la Educación de calidad para todos y todas los bonaerenses

Marco Teórico

El enfoque del Derecho a la Educación consiste, por un lado, en la universalidad de la educación desde la perspectiva formal considerando las particularidades de la legislación educativa vigente, y por el otro lado, desde el efectivo cumplimiento del derecho a la educación de la población.

Es desde este marco teórico, bajo la perspectiva del derecho jurídico al

derecho efectivo a la educación, o en palabras de Finnegan y Pagano “*del reconocimiento formal al reconocimiento efectivo*”, que nuestro trabajo de investigación problematiza sobre dos de las principales dimensiones estructurales del sistema educativo bonaerense: inversión sectorial, y puestos y trabajo docente. (Finnegan y Pagano, 2007:63-75)

En este sentido, en la dimensión formal, mediante la *legislación educativa*⁵ reciente se avanzó en la regulación normativa como programas de acción a implementar tanto como marco a nivel nacional como provincial.

La Provincia de Buenos Aires debido a su tamaño representa una complejidad única en el concierto federal. Las problemáticas que enfrenta para garantizar el efectivo derecho a la educación de la población, requiere de la continuidad y profundización de políticas públicas en el corto, mediano y largo plazo. Por tal motivo, resulta importante destacar que lejos de representar un análisis exhaustivo de las dimensiones que implica dicho enfoque, interesa destacar las principales tendencias registradas durante las últimas tres décadas y los desafíos hacia el futuro.

Este estudio de investigación, empírica y teórica, se propone como una contribución para el análisis del derecho a la educación en la provincia de Buenos Aires, entendido como el derecho al acceso, permanencia y egreso con aprendizajes del sistema educativo y, a la vez, como un proceso de construcción social, política, histórica e institucional que determinan la garantía de una educación de calidad para todos y todas los y las ciudadanos bonaerenses.

Metodológica Analítica

Para el desarrollo del trabajo se procedió en primer orden a analizar la evolución histórica de la inversión educativa; se abordaron los niveles alcanzados por la Argentina –y en particular en la Provincia de Buenos Aires–, su constitución presupuestaria y se detalló la recuperación y el crecimiento real

⁵ A nivel Nacional, la Ley Garantía del Salario Docente y 180 días de clases N° 25.864 (2003), Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919 (2004), Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005), Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y los Adolescentes N° 26.061 (2006), Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006), Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006), Educación Nacional N° 26.206 (2006) y la Ley de Obligatoriedad desde la Sala de 4 Años del Nivel Inicial N° 27.045 (2014). A nivel provincial, encuadrando a la provincia mediante las leyes de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño N° 13.298 (2005), Paritaria Docentes N° 13.552 (2007), Fuero de Familia y de Responsabilidad Penal Juvenil N° 13.634 (2007) y Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007).

del salario docente.

Este marco analítico posibilitará estudiar las necesidades materiales de la generación de nuevas fuentes de financiamiento y, a su vez, cuáles son las lógicas de gestión de los recursos que deberían entrar en debate en el gobierno del sistema educativo provincial.

En segundo lugar, se consideró el marco normativo que regula el trabajo docente y la arquitectura vigente respecto de los puestos de trabajo, con el propósito de caracterizar y problematizar sus principales aspectos y contradicciones.

Finalmente, se problematizaron las relaciones entre ambas dimensiones –inversión educativa y trabajo docente– resaltando qué aspectos se han modificado y cuáles permanecen pendientes; y se sistematizaron las propuestas recolectadas durante los debates registrados en los mencionados Foros de Debate Educativo⁶.

Como síntesis, se exponen los hallazgos y las conclusiones alcanzadas y se presenta un conjunto de propuestas de políticas públicas de cara a la agenda educativa de los próximos años, con el objetivo de aportar herramientas para la discusión y el debate que deberán enfrentar las futuras gestiones educativas de la Provincia de Buenos Aires.

Del Gasto en Educación a la Inversión Educativa

En la Argentina, y particularmente en la provincia de Buenos Aires, históricamente el “gasto educativo” estuvo condicionado por el contexto de restricción presupuestaria dependiente de la situación macro-fiscal (aumento en tiempos de holgura y reducción y ajuste en tiempos de escasez o crisis). Políticamente, los gobiernos determinaban, mediante definiciones de políticas económicas (ignorando las necesidades objetivas educativas) los niveles de recursos destinados para financiar al sector educativo.

En contraposición, Claus analiza la existencia de un cambio de paradigma en torno al financiamiento educativo, proceso en el cual, el análisis de la inversión educativa, se inscribe en un contexto económico, social y político

⁶ Debido a la limitante de la extensión requerida no se incluyeron los insumos de base para la elaboración del artículo, tales como las i) Entrevistas a informantes claves, ii) Sistematización de aportes y propuestas de los foros como eje del trabajo de campo para este estudio, iii) Análisis de datos estadísticos y producción de nueva información para el costeo de los proyectos de leyes.

superador en el cual el Estado recuperó su papel protagónico en materia del financiamiento educativo en oposición al rol ocupado durante la década del noventa caracterizado por un conjunto de políticas de corte neoliberal. (Claus, 2011:441-444)

Elaborar series de información estadística en la Argentina, implica un esfuerzo excesivo como causa de una falta de cultura institucional respecto de la importancia de producir información pública confiable, que permita por un lado, el fomento de diseño y generación de políticas públicas y, por el otro, el monitoreo de la evolución de la implementación de ciertas políticas, al menos socio-económicas. En cambio, pese a las discusiones en torno a ello, existe un consenso que permite afirmar que la inversión consolidada (Estado nacional, provincial y municipal) en el sistema educativo de Argentina osciló entre el 2,0% y el 3,0% del producto interno bruto (PIB) durante la década del '80 y entre el 3,5% y el 4,0% del PIB durante los años noventa hasta fines de la crisis del 2001. (Petrei, 1987:61-66) (Veleda, 2010:228-229) (Morduchowicz, 2014:1) (Rivas, 2014)

El colapso del Régimen de Convertibilidad en el año 2001/2002 implicó una aguda contracción en términos reales de la inversión consolidada destinada a la educación y recién a partir de los años 2003 y 2004 se observó un proceso de recentralización de la política de inversión educativa a cargo del Estado Nacional. Desde una perspectiva histórica, resulta de capital trascendencia destacar que entre los años 2005 y 2014, no sólo se superaron los niveles de inversión de la década de los años ochenta y noventa respecto del PIB, sino que además, dicha asignación de recursos se realizó en un plazo de tiempo muy inferior al de las décadas previas.

Este nivel de inversión sectorial fue inédito y comenzó en el año 2005 cuando se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo nacional, con plena vigencia a partir del año 2006, con la cual se introdujeron mecanismos de asignación de recursos al sistema educativo de manera progresiva, creciente y continua desterrando la lógica imperante macro-fiscal de los años noventa. Esta norma implicó una novedad en términos de las herramientas fiscales, mediante la introducción de reglas claras para ambos niveles de Gobierno, Nacional y Provincial, que permitió elevar la inversión educativa a niveles inéditos respecto del PIB cumpliendo las metas estipuladas en la ley. (Luna, 2013:3-4)

Inversión Educativa en la provincia de Buenos Aires

Desde la transferencia de los servicios educativos, los Estados Provinciales tienen la responsabilidad principal e indelegable de administrar, gestionar y financiar los servicios educativos. Las finanzas públicas provinciales, en su mayoría, se encuentran con severas restricciones fiscales para generar ingresos que permitan garantizar el cumplimiento efectivo de los deberes y obligaciones en materia de ampliación de la oferta educativa (docentes, infraestructura, ampliación de jornada, etc.). Tal es así, que en promedio más del 90% de los presupuestos provinciales de educación se destinan al pago corriente de los salarios docentes de cada sistema educativo (Morduchowicz, 2004:114-115) (Kessler, 2014:136)

Ante este contexto de restricción "estructural" presupuestaria de las economías provinciales, la sanción de la ley de financiamiento proporcionó una herramienta novedosa que permitió garantizar el flujo continuo en la asignación de recursos al sector.

La provincia de Buenos Aires, debido a la magnitud de los recursos del sistema educativo generó la principal tracción para el incremento sostenido de la inversión educativa a nivel nacional. A lo largo del periodo, la participación promedio provincial representó entre el 35%-40% de la inversión consolidada en educación, ciencia y tecnología a nivel nacional. (Claus, 2010:11)

Como se puede observar en el siguiente gráfico, la evolución del total de inversión educativa provincial fue sobresaliente. Resulta importante destacar que dicho significativo aumento se debe a distintas cuestiones íntimamente vinculadas entre sí. La primera, al bajo y depreciado nivel de inversión educativa que el sistema provincial registró a lo largo de las últimas décadas ochenta y noventa. La segunda, al cambio de paradigma del Estado respecto de la concepción del financiamiento educativo, comprendiéndolo como una inversión (y no gasto) fundamental para expansión y mejora del sistema educativo y, en tercer lugar, al reacomodamiento de los precios relativos domésticos de la economía Argentina durante los últimos años.

Otra de las principales dimensiones consiste en el análisis de la priorización de recursos sectorial medida como su participación respecto del producto bruto geográfico provincial (PBG). Entre los años 1991 / 1998, su participación promedio fue el 2,4% del PBG, con incrementos levemente crecientes. En cambio, entre los años 2004 / 2014, se incrementó en un 60% su

participación relativa, oscilando en promedio alrededor del 4,0% y 5,0% del PBG provincial. Estos niveles de inversión educativa constituyeron el *hito* en materia de finanzas públicas provinciales debido a que es la primera vez en la historia educativa provincial que se alcanzó este nivel significativo y continuo de inversión sectorial. (MECON-PBA; 1993 y 2010)

Asimismo, el papel de la provincia a nivel nacional es destacable, debido a que incrementó su inversión educativa respecto del producto interno bruto (PIB) de manera sostenida y creciente durante los últimos años. Entre los años 1991 / 1998, registró una participación promedio del 0,8% y, entre los años 2004 / 2014, duplicó su participación alcanzando en promedio una participación del 1,5% del PIB nacional.

Esfuerzo Provincial e Inversión Educativa por Alumno

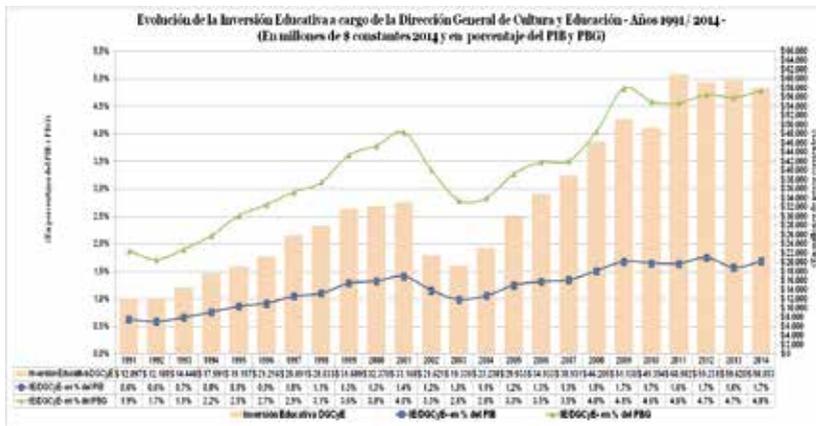
Entre los principales indicadores de inversión educativa, dos permiten dimensionar, y reflejar las decisiones de políticas educativas. El *esfuerzo en educación*⁷, que en materia de estructura de financiamiento provincial se destina al sector y, la inversión educativa por alumno que asiste a las instituciones educativas de gestión estatal. Ambos indicadores se encuentran en precios constantes de 2014 con índices de precios alternativos a los oficiales⁸.

Del gráfico siguiente se desprenden dos períodos contrapuestos. El primero, entre los años 1991 / 1997 en el cual el esfuerzo educativo promedió el 26% de manera heterogénea, es decir, con altas y bajas en el nivel de esfuerzo correlacionado con el comportamiento de la economía general. En contraposición, el segundo, entre los años 2004 / 2012, se registró un nivel de esfuerzo promedio del 37%, registrándose un periodo constante de crecimiento de la participación relativa de la inversión educativa provincial.

Resulta importante resaltar que durante los años 2008 y 2009 el nivel de esfuerzo sectorial provincial osciló alrededor del 40% del total de erogaciones provinciales. Éste nivel de inversión constituyó un hito en la asignación de recursos a la educación provincial, emplazándose como la provincia que más

⁷ El primer elemento que refleja la asignación de recursos al sector consiste en el análisis del esfuerzo educativo, cuyo indicador se compone por el nivel de erogaciones realizadas en educación, a cargo de la DGCyE, dividido el total de erogaciones del sector público provincial.

⁸ Para los años 1991-2006 se utilizaron los IPC e IPIM del INDEC y para 2007-2014 se empalmo la serie con el IPC 9Provincias del CIFRA-CTA.



esfuerzo realiza en el concierto nacional, pese a ser en términos de capacidad recaudatoria per cápita una de las más bajas. No obstante, en los años subsiguientes el nivel de esfuerzo provincial tendió a reducirse en alrededor de 4 p.p.

Durante la década del 90 se observó un incremento marginal de la inversión por alumno de gestión estatal. Dicha inversión en el año 1991 fue de \$5.673 y para el año 1998 alcanzó los \$8.859, registrando un incremento real del 56%. Entre los años 1999 / 2003 se registró una contracción del 48% real. En contraposición, en el marco del nuevo contexto económico, político y social desde el año 2003, la educación registró una significativa inyección de recursos por alumno de gestión estatal, aumentando entre 2004 y 2014 un 200% por alumno en términos reales, compensando la reducción real durante la crisis y, a la vez, aumentando en un casi 55% el nivel real de inversión educativa por alumno respecto de la década del '90.

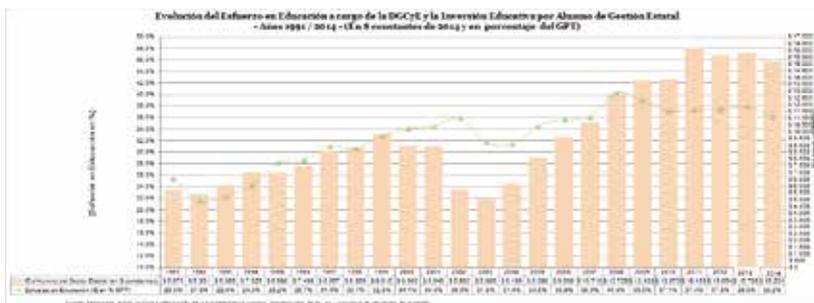
Este incremento inédito de la inversión por alumno se generó en el marco de expansión del acceso a la educación del sistema educativo bonaerense. Según los Relevamientos Anuales realizados por la Provincia, utilizados a nivel Nacional representando a la jurisdicción, se registró un incremento cercano a los 520 mil nuevos alumnos/as entre los años 2001 y 2014, equivalente a un incremento acumulado del 12%.

El Salario Docente

Un aspecto fundamental y crucial, ligado a la inversión educativa lo constituye el nivel del salario docente que se debe alcanzar para garantizar

una remuneración justa en acuerdo de los múltiples actores participantes del sistema educativo. Si bien esta discusión no se encuentra saldada entre los diferentes especialistas, resulta clave observar la evolución de los últimos treinta años, entre 1984 y 2014, de manera objetiva en al menos un cargo testigo, el Maestro de Grado con diez años de antigüedad y remuneración bruta.

Resulta cierto que la discusión salarial posee una complejidad que requiere un abordaje específico respecto de la arquitectura de las remuneraciones, debido a la complejidad de los componentes que constituyen el salario docente (Sueldo Básico, Antigüedad, Zona, Adicionales, etc.) y que exceden el alcance del presente trabajo. Pese a esto, resulta interesante explorar el comportamiento de un cargo testigo durante los últimos treinta años⁹. Para garantizar la comparabilidad homogénea se contemplaron índices de precios de consumidor oficiales del INDEC hasta el 2006 y luego se empalmaron mediante el IPC-9Provincias del CIFRA-CTA.



Del gráfico observado se pueden diferenciar tres períodos, comenzando entre una reducción sistemática durante 1984 y 1992, en alrededor del -54% en términos reales, siguiendo, por un período contradictorio en el cual solo en dos años (1993 y 1994) se registró un aumento significativo del 27% y posteriormente una reducción del -33.4% entre 1996 y 2003, por último, el tercer periodo, registra un incremento sostenido y creciente entre 2004 y 2008, y algunas variaciones negativas y positivas entre 2009 y 2014. No obstante, entre los años 2004 y 2014, el salario real creció un 138% de manera inédita

⁹ Es importante destacar que el cargo del maestro de grado de 15 años de antigüedad se selecciono debido a la disponibilidad de la información comparable. Pero lejos queda de representar al promedio de los salarios docentes ya que según datos reciente con dicha antigüedad solo alcanzaría al 25% del total de los docentes del nivel primario y de dicho cargo, siendo los siguientes significativamente superiores al mismo.

en los últimos treinta años, aunque registra un 4,7% menos que el salario docente de 1984.

Redistribución de la Posición Salarial Docente. Años 2003 / 2012

El impacto generado por medio de las políticas públicas activas del Estado, Nacional y Provincial, en materia de empleo e ingresos en educación, a través del establecimiento de salarios mínimos y garantías salariales, permitieron una mejora progresiva del ingreso salarial docente en un proceso de institucionalización de la discusión mediante la sanción e implementación (por primera vez) de la Ley de Paritarias Docentes en la provincia de Buenos Aires, previa a la constitución de la Paritaria Nacional Docente. (Alvarez, 2010:20) (Sanguinetti y López, 2007: 241-247)

Como principal corolario de este impacto, se puede observar la brecha de ingresos a través de la participación del ingreso docente respecto del ingreso per cápita familiar (IPCF) de tal forma que permite registrar la mejora y la reducción del grado de desigualdad entre los años 2003 y 2012.

El IPCF se refiere ingreso total familiar dividido por la totalidad de los componentes (personas) del hogar.

En el otro extremo, en el quintil Q5, en el cual se concentra el nivel mayor de ingresos per cápita familiar, entre los años 2003 y 2012, se elevó la participación del 21,6%, registrado en el año 2003, al 31,8% en el año 2012, equivalente a un incremento absoluto de 10,2 puntos porcentuales y del 47,2% en términos relativos. Esta evolución implica una mejora redistributiva inédita de los salarios docentes en el promedio de los ingresos de la población con al menos un ocupado como personal de enseñanza de la Provincia de Buenos Aires.

En conclusión, durante la última década se han alcanzado niveles de inversión educativa inéditos en el sector cumpliendo las metas de la ley de financiamiento educativo nacional que permitió recuperar e incrementar el nivel salarial docente en términos reales significativamente, lo cual mejoró la posición relativa del salario en el ingreso de los hogares de manera progresiva. Asimismo, si se compara la evolución del salario docente, respecto del salario medio del sector privado, también se observaría un incremento relativo (entre ambos salarios) superior en el docente que el promedio de la economía,



Fuente: Elaboración propia en base a CGECSE/MEN, INDEC-MECON, MECON-PBA.

no obstante, aun en términos absolutos, el salario docente se encuentra en la base de la pirámide de los salarios de la economía tanto en la provincia de Buenos Aires como a nivel nacional. (Bein, 2014: 4)

Pese a ello, aún quedan pendientes los desafíos de cómo mantener dichos niveles de inversión sectorial y, a la vez, generar nuevas fuentes de financiamiento a nivel provincial y nacional para acompañar al crecimiento del sistema educativo de cara a los próximos años en el marco del cumplimiento del derecho a la educación de calidad universal que requiere y materializa la nueva legislación educativa.

Puesto y Trabajo Docente

Estudiar e investigar sobre el puesto y el trabajo docente implica una complejidad que requiere de un equipo interdisciplinario para abordar las principales variables. Pese a esta complejidad, interesa fomentar la discusión a partir de tres definiciones complementarias para plantear el debate en torno al puesto y al trabajo docente de cara a los próximos años como agenda educativa en el marco del paradigma de inversión educativa.

Desde el marco normativo, existe una multiplicidad de normas que constituyen la arquitectura legal de regulación de la actividad laboral (derechos, deberes y obligaciones) y cada una opera sobre dimensiones distintas. La Constitución de la Provincia de Buenos Aires (derecho de la población), Ley de Educación Pro-

Personas según escala del Ingreso percapita Familiar con existencia o no de Personal de Enseñanza en el Hogar - Años 2003 y 2012 -



vincial, Ley de Paritaria Docente, Estatuto del Docente y Ley de Comisión Mixta de Salud y Seguridad en el Empleo Público (condiciones laborales de trabajo), el Reglamento General de Instituciones Educativas y Resoluciones de las Plantas Orgánicas Funcionales (el marco de funcionamiento, tamaño y vinculación de las instituciones con el Estado provincial empleador y regulador).

En el marco de la complejidad de la regulación existente, en el desarrollo de los Foros de Debate Educativo se han discutido y planteado aspectos de lo más diversos, aunque el que sobresalía con harta frecuencia era la cuestión del puesto de trabajo y la jornada laboral (no solamente en términos de relación laboral, sino del trabajo realizado). En efecto, discutir el límite y alcance de las responsabilidades y obligaciones materiales, concretas de los docentes ha sido la cuestión sobresaliente. Desde la perspectiva del presente trabajo y posicionados en dicha discusión, se plantean tres aspectos cruciales. La jornada laboral, la autonomía del trabajo y la carga laboral de los docentes, aspectos considerados complementarios para abordar la cuestión del puesto y el trabajo docente en la provincia de Buenos Aires.

Respecto de la jornada laboral docente, Almandoz, plantea la existencia de una zona gris debido a que,

el límite de la jornada laboral queda establecido en términos de las horas

semanales requeridas para el desempeño del cargo, pero fija un tiempo extraescolar –con remuneración– para tareas de previsión y evaluación sin límites mínimos y máximos – sin remuneración. (Almandoz, 1998:2).

Asimismo, en torno a la autonomía Rockwell, afirma que,

la concepción de un trabajo delimitado por la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales que asumen los maestros, desde el mantenimiento de la escuela hasta la elaboración de materiales, que exigen un tiempo fuera del horario normal. (Rockwell, 1985:19).

En correspondencia con dichas delimitaciones Sánchez,

observa que en la actividad docente no hay regulación de la jornada de trabajo, concebida como derecho del trabajador. La única regla que se le aproxima, se relaciona con la jornada escolar. El único tiempo que se reconoce es el presencial, o el de atención de los alumnos. El tiempo institucional, de perfeccionamiento, de descanso, está oculto, pero se exige. (Sánchez, 1998:4)

De la vinculación de estos tres conceptos fuerza, surgen una multiplicidad de aspectos a considerar que operan de manera transversal a lo largo de la vida de las instituciones educativas, desde la formación de los docentes, el cumplimiento efectivo de la continuidad en el dictado de las clases, hasta las condiciones materiales en las cuales desarrollan sus actividades los docentes, alumnos y la comunidad educación educativa (infraestructura escolar, equipamiento, mobiliario, textos, contexto social, etc.) lo que complejiza su estudio de manera exhaustiva.

Para superar dicha complejidad se optó por elaborar un esquema sintético pero no por ello menos complejo, que nos permita reflejar la distribución y distancia efectiva entre los diferentes puestos de trabajo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Se presenta además una propuesta de política pública (uno de los proyectos que se elaboraron como resultado de los Foros) de mejora e incidencia respecto de la formación docente que obligaría a generar un debate institucional respecto de ambos aspectos por

parte de los docentes, gremios, comunidad educativa y el Estado.

En el marco de esta discusión, resulta interesante observar la valoración relativa de los principales puestos de trabajo, como insumo para comprender la arquitectura implícita del trabajo docente en el sistema educativo. Es decir, se seleccionaron distintos cargos Director, Vicedirector, Secretario, Maestro de Grado, Profesor Hora Cátedra, Profesor de Módulos, Bibliotecario, etc. para elaborar un esquema contrafáctico que permita caracterizar la desigualdad estructural de los puestos de trabajo.

Mediante el análisis de los números índices de cada apuesto de trabajo, se reponderó en base al total 100% de cada conjunto de cargos, con el objetivo de desentrañar la ponderación relativa implícita (dado que en los puntajes específicamente no se contempla la distancia relativa entre cada uno de los mismos) que permiten observar por ejemplo, el cargo de Director de 1° Categoría de una institución del nivel Inicial, posee una valoración relativa individual del 20.7%, mientras que en Primaria y Secundaria, registra una posición significativamente inferior, siendo 14,2% y 15,5% y con una reducción de 6.5 puntos porcentuales y 5.5 p.p. respectivamente.

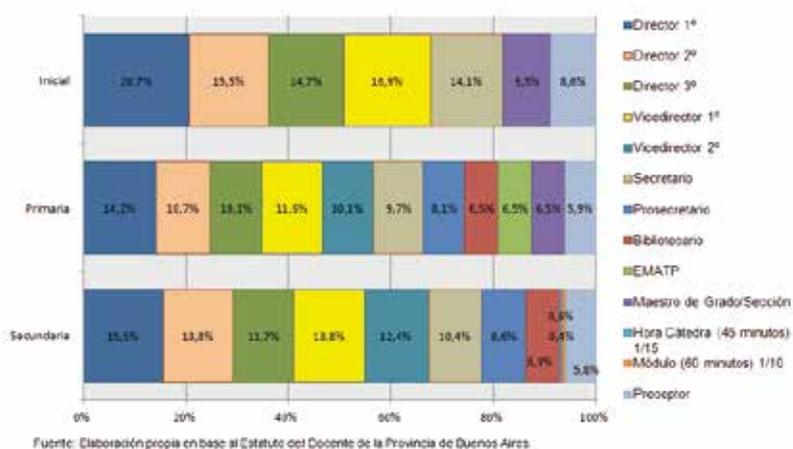
Contrariamente, en el puesto del Vicedirector de 1° Categoría, compartido por todos los niveles, la brecha relativa registra menores distancias entre sí, manteniéndose en el nivel Inicial el mayor valor con el 15,5%, en el Secundario el 13,8% y en el Primario con el 10,7%.

Otro elemento de discusión surge del debate en torno al puesto de trabajo, el trabajo docente y la remuneración a lo largo de toda la carrera y ascenso en la profesión. Porque para que un docente se desarrolle a lo largo de la carrera docente (en términos de ascenso en el escalafón) se debe alejar cada vez más de las aulas. Es decir, de las tareas pedagógicas específicas, con lo cual existiría, en principio, una contradicción entre lo que se promulga como modelo educativo y formación docente, según el cual los docentes frente a alumnos son los imprescindibles, y la lógica de remuneración estructural del sistema educativo remunera de manera parcial e injustamente el trabajo efectivamente realizado por el colectivo docente.

En efecto si uno compara los salarios testigos del Maestro de Grado de Inicial y Primaria respecto del Director de 1ra Categoría, se observa en promedio una brecha del 77% en las remuneraciones y en el nivel Secundario, entre el Profesor de 15 Horas Cátedra y el Director de 1ra Categoría la brecha

se eleva al 99% entre los años 2001 y 2014. Brecha que se genera producto de mantener y remunerar al colectivo docente eludiendo el debate en torno al puesto y al trabajo docente que se aspira a convocar de cara a la próxima década en el sector educativo.

A modo de síntesis, hemos analizado desde una perspectiva histórica el comportamiento de la inversión educativa de los últimos treinta años, que permite caracterizar e identificar la última década como un proceso inédito de recomposición y crecimiento real del volumen de recursos al sector educativo (medible en diferentes indicadores y con diferentes fuentes de información). Esa



recomposición permitió posicionar al sector educativo en un piso posible para enfrentar nuevos desafíos, como los abordados en la segunda parte del estudio: la cuestión del puesto y el trabajo docente, con el objetivo de construir colectivamente una educación universal de calidad para toda la población bonaerense.

No obstante, si bien se consolidó un nivel (piso) de inversión sectorial aceptable, los desafíos del futuro son más complejos y requerirán generar las políticas públicas que se encuentren a la altura de las circunstancias. En efecto, restan entre los principales desafíos de cara al futuro universalizar los niveles de educación Inicial y Secundaria, fortalecer y jerarquizar la Formación Docente y Técnica, profundizar y consolidar la formación de Oficios mediante escuelas específicas para ello, mejorar la pedagogía que permita distribuir recursos de conocimiento efectivo para toda la población; en definitiva, construir una educación colectiva, democrática y accesible para

todos y cada uno de los habitantes de la provincia de Buenos Aires, y del país, estén donde estén.

Para alcanzar estos desafíos de cara al futuro no alcanza solamente con promulgar un discurso retórico, como en décadas anteriores se han esbozado, sino que hay que plantear ciertamente, o al menos desde un posicionamiento político, cómo y cuál es el camino a seguir, de donde se sacaran los recursos para tales fines, cuales son la (o las) fuente de financiamiento que se deberían impulsar para generar una educación de calidad, sustentada en justicia redistributiva tanto de los recursos económicos para financiarla como del conocimiento democrático accesible a todos en el sistema educativo provincial.

En términos de Pini, el análisis crítico del discurso "...es una herramienta que ofrece como perspectiva de investigación la posibilidad iluminar ciertos aspectos de la política educativa en determinados momentos históricos...". (Pini, 2009:31)

Siguiendo a Holmes y Sunstein, garantizar nuevos (o viejos) derechos efectivos, implican un costo y, a la vez, exigir derechos significa distribuir recursos, tanto simbólicos como materiales, para lo cual es el Estado el agente que posee mayor capacidad de fuerza para impulsar y tutelar las fuerzas que destinen mayores niveles de recaudación tributaria en aquellos sectores con mayor capacidad contributiva y reduzca a los sectores más castigados y débiles de una economía en el siglo XXI. (Holmes y Sunstein, 2012:135-139)

Nuevos Desafíos para la Agenda Educativa de la próxima Década

Persiste la necesidad de generar nuevas *fuentes financiamiento* para incrementar y sostener el anteproyecto de ley de financiamiento educativo provincial que requiere el sistema educativo provincial para alcanzar la universalización de la cobertura educativa. En efecto, se requerirá construir infraestructura escolar para 467 jardines de infantes, 626 escuelas secundarias, ampliar la extensión de jornada en 709 escuelas primarias, 220 nuevos edificios, incluyendo a una demanda educativa insatisfecha de 770.000 alumnos/as. La ampliación de los planteles docentes por 23.413 cargos (docentes y administrativos) y 3.213.000 de módulos de profesores frente a alumnos. Para los ISFD se deben contemplar horas de investigación remunerada en planes de mejora.

Pese al crecimiento de los recursos, persiste una inequidad estructural en la distribución y asignación de los recursos económicos educativos que atentan contra la justicia redistributiva que debería institucionalizarse en el financiamiento educativo provincial.

Para superar dicha inequidad, se promueve la descentralización de los recursos y la centralización de la política y el gobierno educativo en el sistema provincial. Los proyectos de leyes elaborados en el marco de los Foros de Debate Educativo aspiran a 1) financiar a los Consejos Escolares, mediante recursos genuinos para infraestructura escolar; 2) Implementar el Fondo Escolar Básico permanente para gastos cotidianos de las instituciones y 3) financiar los Municipios, dotando de recursos destinados exclusivamente a Educación en el territorio.

En síntesis los proyectos mencionados propulsan:

Promover un debate respecto de las fuentes de financiamiento innovadoras, tales como las Terminales Electrónicas de Pago (Posnet), el Canon al Usufructo del Agua provincial, Derechos y Explotación de Administración de los Puertos, Energía, Juegos de azar, Inmobiliario Rural Concentrado, entre otras. Todas ellas resultarían opciones viables para generar nuevos recursos fiscales en el territorio provincial.

Impulsar un debate Provincial y Nacional con los Gremios Docentes, Comunidad Educativa y todos los actores, respecto del puesto y del trabajo docente, como así, su remuneración para mejorar la justicia salarial docente y superar la inequidad estructural del sistema.

Jerarquizar el rol y la actividad de los consejos escolares en todo el territorio provincial, visibilizando su rol protagónico al igual que las unidades de gestión distrital en cada uno de los municipios de la provincia.

Fortalecer el rol protagónico de las Universidades para el desarrollo regional y local del territorio provincial.

Impulsar la creación de la Comisión Provincial de Acreditación y Evaluación de la Formación docente como herramienta de mejora de los docentes y construcción colectiva de una educación de calidad.

Constituir Escuelas de Oficios necesarios y requeridos en el proceso de reindustrialización de la provincia en el proyecto nacional impulsando el desarrollo de la producción con mayor valor agregado.

Propuestas de Políticas Públicas de los Foros de Debate Educativo

Proyecto de Ley de Financiamiento Educativo Provincial

Por primera vez en la historia de la provincia de Buenos Aires se elaboró de un instrumento de planificación para el corto, mediano y largo plazo, de las necesidades de financiamiento para alcanzar la implementación efectiva de la Ley de Educación Provincial garantizando el efectivo Derecho a la Educación en todo el territorio provincial.

Para el año 2021 se prevé elevar la Inversión Educativa del sistema educativo provincial al 6,5% del Producto Bruto Geográfico (PBG). La estrategia planteada consiste en alcanzar la Cobertura Educativa y la Descentralización de Recursos a nivel territorial. Entre los múltiples objetivos se destaca la necesidad de construir más de dos mil nuevos edificios escolares, el mejoramiento y ampliación de la infraestructura escolar, la universalización de la cobertura educativa de los niveles de educación Inicial y Secundaria, fortalecer a las Modalidades de Educación, creación de miles de cargos y puestos de trabajo y la extensión de la jornada escolar a 8 horas en un 30% de las escuelas primarias.

Complementariamente, la descentralización de recursos cotidianos a los Consejos Escolares, Instituciones Educativas (de todos los niveles y modalidades) y a los Municipios resulta crucial para mejorar las condiciones materiales de la oferta educativa y la construcción colectiva de una educación de calidad para todos y todas de cara a los próximos años.

Proyecto de la Comisión Provincial de Evaluación y Acreditación de la Formación Superior

Con el objetivo de fortalecer los Institutos Superiores de Formación Docente, se prevé instrumentar un organismo específico de evaluación y acreditación, para detectar sus debilidades actuales y elaborar planes de mejoras con metas anuales de inversión y modernización. Además, se ampliarían los espacios de investigación dentro de los Institutos y su correspondiente producción académica. La representación sería colectiva: Director Institucional de los ISFD, estatal y privados; Autoridades de la DGCyE, Consejo General de Educación Provincial; Representante de la HCDP y HCSP. Este proyecto

prevé que se fortalezcan y jerarquicen las instituciones públicas de educación superior. Para ello, se evaluarán y acreditarán las carreras que allí se implementen, el desarrollo de las funciones de extensión e investigación y los procesos de gestión institucional. Además de una nueva infraestructura destinada a los ISFD con edificios propios. De esta forma, se podrán analizar logros y dificultades funcionales y se propondrán medidas para mejorar la calidad y excelencia educativa.

*Proyecto de Coordinación Provincial de
Centros de Desarrollo Universitarios Regionales*

Resulta imprescindible aumentar el compromiso las Universidades con el desarrollo del país y sus territorios locales y regionales, desde sus funciones fundacionales de docencia, investigación y vinculación comunitaria, hacia la profundización de su responsabilidad social, cultural y política en la definición de sus campos de problemas.

Luego de tres años de funcionamiento del Programa de Centros de Desarrollo Universitario Regionales (CDUR) coordinado por el Senado de la Provincia de Buenos Aires, en el que se trabaja con casi 40 distritos bonaerenses, este proyecto de ley aspira a la creación de una “Coordinación Provincial de Centros de Desarrollo Universitario Bonaerenses”, que estará integrada a su vez por direcciones de Planificación, Gestión Universitaria y Extensión. Será su objetivo extender el Programa CDUR y fortalecer su meta de vincular las características productivas regionales de la Provincia con la oferta académica que brindan las universidades públicas.

Proyecto de Jerarquizar y Revalorización de los Consejos Escolares

Los Consejos Escolares son el órgano de gobierno del sistema educativo provincial a nivel territorial, con la responsabilidad fundamental de la infraestructura escolar y su elección resulta del voto popular.

Este proyecto de ley persigue jerarquizar y revalorizar el rol del Consejero Escolar a partir de distintos instrumentos. En primer lugar, se habilitará un espacio propio dentro de la conformación de la boleta electoral para la elección de los consejeros. Además, se aspirará a ampliar la participación ciudadana en las sesiones públicas de los Consejos, se modernizará y transparentará las designaciones de los Secretarios Técnicos y, finalmente, se instrumentarán capa-

citaciones periódicas para que los consejeros puedan desempeñarse con pleno conocimiento de sus funciones, obligaciones y posibilidades.

Bibliografía

- Almandoz, María Rosa (1998). *Algunas pistas para la reflexión*. Condiciones y medio ambiente del trabajo docente. Córdoba: La Tiza.
- Alvarez, Fernando (2010). Evolución de los salarios docentes en las dos últimas décadas. *Entrelíneas de la Política Económica* N° 25 – Año 4. UNLP. Argentina
- Bein, Miguel (2014). *Seguimiento de la evolución de precios y salarios*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Argentina
- Claus, Agustín (2011). *El Financiamiento Educativo y las Condiciones Laborales de los Docentes de la Provincia de Buenos Aires*. En las Condiciones de Trabajo en la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Trabajo. Buenos Aires.
- Claus, Agustín (2010). *La implementación de la Ley de Financiamiento Educativo en la provincia de Buenos Aires*. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística N° 4. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Finnegan, Florencia y Pagano, Ana (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Cuaderno N° 1 FAPE. Argentina.
- Holmes, Stehphen y Sunstein, Cass (2012). *El costo de los derechos a la educación en Argentina*. Argentina: Siglo XXI.
- Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Luna, Maria Fernanda (2013). *Una escuela más justa produce mejores resultados*. DINIECE-Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Morduchowicz, Alejandro (2004). *Discusiones de Economía de la Educación*. Argentina: Losada.
- Morduchowicz, Alejandro (2014). *Más presupuesto, ¿Mejor Educación?*. La Educación en Debate N° 22. UNIPE. Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires (1993 y 2010). *Cuadernos de Economía N° 1 Evolución de las finanzas públicas de la Provincia de Buenos Aires 1970-1993 y N° 76 Evolución de las Finanzas*

- Públicas de la Provincia de Buenos Aires 1991-2008*. Provincia de Buenos Aires.
- Pini, Monica (2009). *Discurso y Educación*. Argentina: UNSAM-EDITA.
- Rivas, Axel, (2014). *El financiamiento educativo en su justa medida*. INFOBAE. Argentina
- Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública. El Caballito. México
- Sánchez, Mary (1998). *Condiciones de trabajo docente*. Condiciones y medio ambiente del trabajo docente. Córdoba: La Tiza.
- Sanguinetti, Luciano y López, Mariela (2007). Del "que se vayan todos" a la paritaria docente. En Puigrrós, Adriana (Coord.) *Cartas a los Educadores del Siglo XXI*. Argentina: Galerna.
- Veleda, Cecilia (2010). Metamorfosis de las desigualdades educativas. Política Pública y polarización social. En Torrado, Susana (Coord.) *El Costo Social del Ajuste*, Tomo II. Argentina.

Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires

*Iván Thisted¹, María Florencia Di Matteo²,
María Mercedes Hirsch³ y Pilar Izzi⁴*

Introducción

En este trabajo analizamos algunos aspectos del marco normativo actual de la escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires —específicamente el Régimen Académico del Nivel Primario (RANP), Resolución N° 1.057/14— considerando algunas tensiones que, identificamos, se manifiestan entre las definiciones y la implementación de esta normativa y la vida cotidiana escolar. Para su abordaje, desarrollamos tres núcleos problemáticos que nos permiten profundizar el análisis de la normativa. Esos núcleos son: las vinculaciones entre el proyecto homogeneizador y la diversidad en la escuela primaria, la organización de tiempos y espacios escolares y el registro de las prácticas educativas como estrategia para el análisis, problematización y rediseño de las prácticas de enseñanza.

En términos generales, el Estado se posiciona como garante del Derecho social a la educación y establece una serie de condiciones que resitúan a la enseñanza como centro de la tarea docente. En el marco actual, ello implica una definición de la enseñanza entendida como práctica orientada a transmitir y

¹ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. ivanthisted@gmail.com

² Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. mfdimatteo@gmail.com

³ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. m.mercedes.hirsch@gmail.com

⁴ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. izzipilar@gmail.com

construir conocimientos y a crear condiciones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos; diferenciándose, de este modo, del rol de asistencia y contención por parte del docente que predominó en los imaginarios y prácticas de la década del 90. La recuperación de la centralidad de la tarea de enseñar define también otros modos de pensar y estructurar las experiencias educativas de niños y niñas a fin de lograr la inclusión, es decir, el ingreso, la permanencia y el egreso con aprendizaje de los alumnos durante la escolaridad obligatoria.

En este marco contextual situamos al RANP como expresión de los lineamientos de la Política Educativa actual, cuyas normas y definiciones estructuran la enseñanza y el trabajo docente en la escuela primaria.

Genéricamente, concebimos a las normas como aquellas reglas que orientan y ordenan la práctica, indicando una serie de acciones, tareas o actividades con el fin de lograr ciertos objetivos. Esta forma de concebir a la norma, en el marco del RANP, no prescinde de un planteo acerca de los fines de la enseñanza. Por el contrario, incluye la relación entre las acciones y el proyecto social de la política educativa. Desde este punto de vista y considerando esta normativa, entendemos que la enseñanza es asumida como problema político (Terigi, 2004) en tanto es definida como objeto de trabajo que integra el nivel del planeamiento de la política educativa junto con el diseño de las prácticas de enseñanza, ambos, estructurantes del proceso de aprendizaje.

Este trabajo retoma, entonces, al mencionado RANP en lo que refiere a la organización curricular e institucional de la enseñanza y analiza tensiones que se producen entre esas definiciones normativas y la vida cotidiana escolar, heredera de tradiciones, patrones y modos de pensar la enseñanza y el trabajo docente a partir de la homogeneidad y la uniformidad del formato escolar.

Para la comprensión del objeto que aborda este trabajo realizamos, inicialmente, un breve recorrido histórico por la normativa que rige la obligatoriedad del nivel primario hasta llegar al posicionamiento que toma el Estado en la actualidad. Luego, describimos y analizamos los tres núcleos problemáticos que, identificamos, se plantean entre las prácticas y retórica de la escuela homogeneizadora fundante del sistema educativo argentino y las de la política pública actual. Por último, en las consideraciones finales planteamos ejes de discusión que permiten situar este trabajo en una problematización inicial de las tensiones que generan en el trabajo docente los procesos de implementación de los marcos normativos en el campo escolar. En este

sentido, procuramos que este análisis exploratorio sea el inicio de un programa de investigación mayor, cuyo objeto de estudio se centre en conocer y comprender los principales cambios, continuidades y discontinuidades que se expresan en la organización institucional y curricular de la enseñanza a partir de las definiciones políticas y el discurso que sustenta el marco normativo para la escuela primaria actual. Asimismo, nos preguntamos por cómo esta normativa se constituye en mediación y soporte para la formación docente.

La obligatoriedad escolar del nivel de enseñanza primaria en perspectiva histórica

En este apartado, realizamos un breve recorrido histórico por los marcos normativos que estructuraron, a partir de sus regulaciones, la obligatoriedad de la escuela primaria. Esta historización permite conocer las vinculaciones entre poder político estatal, control, regulación, orientación y administración de la enseñanza primaria pública y las acciones de organización del sistema educativo por parte del Estado. Asimismo, contribuye a destacar las matrices ideológicas que subyacen a las concepciones de educación en cada período. Señalamos, inicialmente, que los debates en la constitución del marco normativo y la sanción de leyes y regulaciones en el ámbito de la educación son elementos de análisis para comprender la tarea de enseñar en las instituciones escolares. Su centralidad radica en que configuran el trabajo docente al definir condiciones de enseñanza orientadas a garantizar la obligatoriedad de la educación escolar.

En los inicios del sistema de educativo argentino, los marcos normativos establecieron las definiciones para la transmisión cultural llevada a cabo por la escuela. En este sentido, la construcción del Estado nacional se consolidó sobre las bases de un Estado educador en el que la sanción de marcos legales y la regulación de la tarea de enseñar fueron la expresión de las políticas educativas para garantizar la obligatoriedad.

Entre las primeras regulaciones de la educación primaria se encuentra la Constitución de la Nación de 1853. En su Artículo 5º, establecía el deber de las provincias de garantizar e impartir la educación primaria, siendo la Ley de Educación Común sancionada en el año 1875 el marco legal específico para la provincia de Buenos Aires. Uno de los hitos de la legislación educativa en este período histórico lo constituye la Ley de Educación Común 1.420 del

año 1884, que definió los principios fundacionales de la escuela primaria: la obligatoriedad, la gratuidad, la laicidad y la gradualidad de la educación común. Posteriormente, la Ley Láinez de 1905 consolidó el poder nacional y extendió la aplicación e injerencia de la Ley 1.420, cerrando la división de las competencias entre el Estado nacional y las Provincias sobre la administración general de la educación común.

Estos marcos normativos constituyeron uno de los elementos decisivos en el proceso de expansión del sistema educativo en tanto definieron la obligatoriedad de la educación en el nivel primario y las condiciones y regulaciones para garantizarla, en un proceso de creciente concentración del poder a nivel nacional (Tedesco, 1986).

En este contexto, la formación de los maestros para el ejercicio de la tarea de enseñar fue uno de los factores preponderantes en la conformación del sistema educativo argentino (Alliaud, 2007). Constituida como profesión especializada y regulada por el Estado (Birgin, 1999), la institucionalización de la enseñanza fue un mecanismo requerido para desarrollar los principios de la educación pública y garantizar la obligatoriedad y expansión del sistema educativo. En este sentido, la constitución del trabajo docente como profesión de Estado (Birgin, 1999) y la consolidación de regulaciones educativas estatales confluyeron en la conformación del Estado educador y en sus acciones de expansión y garantía de la obligatoriedad de la educación.

En este proceso de construcción del Estado Nación, la constitución de los marcos normativos en educación se articuló con el normalismo o la tradición normalizadora- disciplinadora (Davini, 1995), discurso político - pedagógico que estructuró la tarea de enseñar en los inicios del sistema educativo argentino. Los marcos normativos, entendidos como marcos teóricos metodológicos, suponen un saber que entramó una organización institucional de la enseñanza basada en tiempos y espacios escolares uniformes, un currículum y prácticas escolares universales con un modo de concebir a la educación como un proceso de socialización o endoculturación (Davini, 1995) o proceso igualador en tanto homogeneizador de patrones culturales (Dussel, 2004), que aún deja profundas huellas en la cotidianeidad escolar. Este modo de pensar la educación escolar fue acompañado por una serie de mecanismos y regulaciones orientadas a estructurar, en esa vida cotidiana escolar, un nuevo orden cultural constituido por contenidos y modos de enseñar universales,

uniformes y homogeneizantes que negaron otras experiencias culturales.

En el período peronista, se expandió la cobertura en la escolarización primaria y se concibió y posicionó a la educación como un derecho social ligado a la justicia social. En este marco, comienza a consolidarse la relación entre educación y progreso.

Siguiendo la historización normativa sobre escuela primaria, situamos las huellas que dejó la década del 90 del pasado siglo en la organización escolar. Destacamos aquí, especialmente, que la extensión de la obligatoriedad en este período implicó una concepción de la educación definida como bien social. Junto a esta noción, operó un desplazamiento de “la responsabilidad del Estado hacia las instituciones y los sujetos el marco de las nuevas orientaciones de las políticas sociales” (Feldfeber y Gluz, 2011). En este marco, situamos también a la recentralización en términos de regulación política como una característica distintiva del accionar estatal que limitó la soberanía de las jurisdicciones en la definición de políticas. En este proceso, autodenominado “Transformación educativa”, la legislación fue uno de los instrumentos decisivos para su concreción, a partir de la cual “se buscó establecer nuevos criterios de gestión en el funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos” (Feldfeber y Gluz, 2011). En términos de discursos y prácticas de enseñanza, predominaron los programas de focalización destinados a contener a los sectores socialmente excluidos y a trabajar sobre la diversidad desde un marco de tolerancia; conformando de esta manera prácticas que contribuyeron a profundizar la desigualdad socioeducativa (Montesinos, 2009). Desde el punto de vista docente, su trabajo se concibió, por un lado, centrado en la creación de proyectos –por área, por programa, por actividad, etc.– que invadieron y se apoderaron de la educación y contribuyeron a la pérdida de la visión integral de la enseñanza en la institución (Torres, 2000). Por otra parte, el trabajo docente se centró en contener y atender a los alumnos, situación que generó un desplazamiento de la centralidad en la tarea de enseñar (Redondo y Thisted, 1999).

A partir del año 2003, ubicamos una serie de marcos normativos que configuran un nuevo paradigma en el modo de concebir la enseñanza y la obligatoriedad escolar desde el punto de vista estatal, a la vez que configuran un entramado de prácticas políticas. Entre ellos situamos: la Ley de Garantía del

salario docente y los 180 días de clase (25.864/2003); la Ley de Financiamiento Educativo (26.075/2005), la Ley de Educación Nacional (26.206/2006), la Ley Provincial de Educación (13.688/2007) y la Resolución 174/121 del Consejo Federal de Educación.

Entre los elementos que sostienen y articulan el discurso pedagógico oficial desde el 2013 destacamos las referencias a la igualdad y a la inclusión desde dos sentidos. Por un lado, la concepción de la Educación como derecho social y la valorización de la diversidad para el trabajo pedagógico. Por otra parte, el reposicionamiento de la enseñanza en la tarea docente, desarrollando un trabajo específico orientado a habilitar nuevas formas de organización institucional y curricular con el fin de favorecer los aprendizajes y garantizar la concreción de la obligatoriedad escolar (Vassiliades, 2014). Entre éstas últimas, destacamos el trabajo de integración sin invisibilizar ni tolerar la diversidad, sino tomándola como punto de partida para el aprendizaje, la organización de tiempos y espacios requeridos por los niños -y no los instituidos por la lógica escolar- necesarios para acompañar el sujeto en su proceso de aprendizaje (Régimen Académico, 2014).

Los debates actuales en torno a la garantía del derecho social a la educación y su expresión en marcos normativos suponen escenarios de reconfiguración del trabajo docente, en tanto conforman definiciones, estructuraciones y regulaciones a las dinámicas institucionales y a la tarea de enseñar que tensionan los rasgos que hicieron, en los inicios del sistema educativo argentino y durante todo el siglo XX, a la construcción del trabajo docente como profesión de Estado (Vassiliades, 2014).

En esta línea situamos al RANP como norma destinada a regular la trayectoria educativa de los alumnos y que contribuye a la reconfiguración de la tarea de enseñar en tanto define y establece condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje que han de tener lugar en la escuela primaria. Asimismo, el RANP reúne una serie de principios que reconocen prácticas escolares inclusivas existentes previamente a la sanción de la normativa, aunque libradas a voluntades e iniciativas personales y locales, y otras que proponen seguir avanzado en la construcción de dispositivos y prácticas para favorecer la inclusión y el aprendizaje de los niños en el contexto escolar. Entre éstos podemos situar: las pautas específicas para el planeamiento de la enseñanza, los lineamientos para diseñar secuencias de enseñanza con agrupamientos

flexibles y la incorporación de otros instrumentos de registro de la evaluación de los aprendizajes.

El breve recorrido histórico educativo del país realizado en este apartado permitió demostrar que en cada período es posible identificar, por un lado, una determinada concepción de la educación y, por otro, las condiciones en las que la práctica docente se lleva a cabo. En el siguiente apartado nos adentramos en analizar cuáles son los modos de organización institucional y curricular que el RANP propone y cómo estos inciden en el trabajo docente.

El Régimen Académico del Nivel Primario: tensiones alrededor de definiciones normativas

En este apartado analizamos tensiones que se manifiestan entre el marco normativo actual de la escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires y la vida cotidiana escolar (Rockwell, 2009). Situamos estas tensiones entre las definiciones normativas construidas por la política pública desde la normativa vigente y aquellas constitutivas de la matriz homogeneizadora de la escuela primaria que se encuentran presentes en la vida cotidiana escolar a modo de huellas y tradiciones que conviven, se actualizan y cobran nuevos sentidos a partir de las prácticas de los actores.

Los tres núcleos problemáticos construidos buscan abordar los sentidos y las prácticas en torno a la tarea docente en el acompañamiento a la trayectoria escolar tal como lo propone el RANP. Estos tres núcleos (diferenciados con fines analíticos) se encuentran vinculados en las concepciones y en las prácticas cotidianas de los actores en las escuelas. Tal como anticipamos, esos núcleos son: las vinculaciones entre el proyecto homogeneizador y la diversidad en la escuela primaria, la organización de tiempos y espacios escolares y el registro de las prácticas educativas.

Partiendo de la definición de régimen académico como conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder (Camilloni, 1991), el RANP constituye un marco normativo que reúne un conjunto de principios y lineamientos destinados a estructurar, en un alto grado, el trabajo institucional y del docente. En este sentido, el RANP indica, por un lado, el deber de remitirse a los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular y, por otro, establece e institucionaliza modos flexibles de enseñanza y formas de evaluación que

permitan acompañar al sujeto en su diversidad para el aprendizaje escolar.

En términos generales, esta norma escolar establece que “Las propuestas de enseñanza deben contemplar el reconocimiento de las diferencias y no permitir que éstas se constituyan en argumentos para la desigualdad”. (Régimen Académico, 2014: 22). En esta dirección, el RANP parte de considerar las diferencias no para invisibilizarlas u homogeneizarlas sino para reconocer que son valorizadas hegemónicamente y generar propuestas interculturales que permitan resituirlas. Para atender a la diversidad, el RANP se propone visibilizar los procesos de desigualdad social, es decir, los modos a través de los cuales los procesos socioeconómicos y las relaciones de poder son mediados por prácticas culturales y sociales, no exentas de confrontaciones y conflictos.

En ese sentido, el enfoque intercultural permite proponer un diálogo permanente que parte de y recupera las experiencias de actores diversos superando la retórica de la “tolerancia” y de la convivencia en la diversidad, al mismo tiempo que diferenciándose de la retórica multicultural instalada en la década del 90 que “celebra la diversidad” construyendo estereotipos esencializantes que refuerzan la desigualdad.

En el RANP, este posicionamiento acerca de los sujetos se explicita con mayor precisión al señalar el reconocimiento de esa diversidad cultural en diferentes sentidos: la procedencia familiar, la diversidad de puntos de partida para el aprendizaje, los modos y tiempos de aprendizaje, los diferentes recorridos que realizan en su proceso de formación, entre otros. Asimismo, se enfatiza que este posicionamiento debe expresarse a través de prácticas de planificación y de enseñanza que tomen en cuenta las particularidades de los sujetos para trabajar desde ellas.

Una de las orientaciones de trabajo que considera la diversidad de los alumnos en el sentido propuesto por el RANP, lo constituyen los proyectos destinados a los niños con sobriedad escolar y orientados al abordaje institucional y de enseñanza para alumnos que se encuentran con uno, dos, tres o más años de sobriedad escolar. La medida apunta a que éstos sean concebidos parte del proyecto institucional de la escuela y no derivados a otras instituciones o excluidos del sistema escolar. Específicamente, la elaboración de este tipo de proyectos interpela a la institución escolar y al docente en su trabajo a planificar y llevar a cabo acciones e instancias “que permitan hacer

de esta situación objeto de trabajo sistemático y explícito para garantizar la concreción de condiciones que permitan la disminución de la misma” (Régimen Académico, 2014: 29). Esta propuesta se orienta a tensionar huellas históricas expresadas en usos de la planificación que dan cuenta de la persistencia de “dificultades en detectar el problema y planificar a partir de una problemática real”⁵. En muchos casos, los mismos actores del sistema educativo reconocen que la planificación institucional no incluye el registro de los ajustes realizados en las prácticas de enseñanza. Reconocer que “lo que no se registra no se toma como objeto de trabajo”⁶ habilita a pensar en nuevas prácticas de planificación entendidas de modo estratégico (Morin, 1996). Es decir, planificaciones entendidas como hipótesis de trabajo que den cuenta de la transformación cotidiana de los procesos de enseñanza ajustados al contexto, para transformarlo y transformarse simultáneamente. Esto posibilita desarrollar prácticas docentes reflexivas que favorezcan la construcción de conocimiento en el aula.

El diseño y desarrollo de estos proyectos y acciones requiere pensar otros modos de organizar el tiempo y el espacio escolar que abordamos, núcleo problemático que desarrollamos a continuación.

Diferentes autores señalan que la escuela es un espacio social especializado que segmenta el tiempo en ciclos, períodos, jornadas, horas de clases y momentos como parte de la organización escolar (Basabe y Cols, 2007; Pineau, 2001). El RANP establece, en principio, tiempos comunes para la jornada escolar y áreas pero señalando que éstos deben desarrollarse en un marco de flexibilidad. Se trata de una perspectiva de enseñanza que discute con la concepción instituida de normalidad en la organización del tiempo y espacio escolar para niños concebidos desde una noción de supuesta normalidad, ideas propias de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001).

Si desde el RANP se sostiene que los niños aprenden de diferentes modos y en distintos tiempos, será precisa una organización del tiempo y espacio escolar que acompañe esta concepción. En esta línea, la normativa expresa que cada institución y equipo docente deberá identificar y construir problemas

⁵ Registro escrito de las producciones de talleres de trabajo con inspectores de Nivel Primario en la localidad de Chapadmalal en el año 2015.

⁶ Registro escrito de las producciones de talleres de trabajo con inspectores de Nivel Primario en la localidad de Chapadmalal en el año 2015.

de enseñanza a partir de los cuales diseñar prácticas especialmente orientadas a cada niño en su situación particular. Estos lineamientos inciden en el trabajo de planificación y desarrollo de la enseñanza del docente en tanto señalan que, para lograr el acompañamiento que contribuya al aprendizaje del alumno, deberá elaborar agrupamientos de alumnos según necesidades, y organizar, secuenciar y jerarquizar los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular: “La conformación de grupos para la enseñanza constituye una estrategia pedagógica de múltiples opciones, en donde los criterios de organización por edad y/o año escolar acreditado son algunas de las formas posibles para la inclusión y continuidad pedagógica. (Régimen Académico, 2014: 22)

El RANP establece una serie de principios y propuestas para organizar los formatos de los agrupamientos señalados. Entre los primeros enuncia que son las instituciones quienes optan por

realizar propuestas de enseñanza particulares que contemplen las necesidades y posibilidades de algunos alumnos o grupos, considerando que es importante que tengan diferentes oportunidades de interactuar con otros en la escuela, no sólo con los pares de su mismo año, de la misma edad y con el mismo maestro (Régimen Académico, 2014).

Este principio señala particularidades a la tarea de enseñanza: los docentes deben estar a disposición de las necesidades de los alumnos. Este modo de pensar la enseñanza supone un enfoque centrado en recoger información sobre el proceso y productos del aprendizaje y construir problemas que permiten, por un lado, ajustar el diseño de la enseñanza en cuanto a contenidos, estrategias, agrupamientos y recursos y, por otro, y atender las particularidades de las trayectorias de los alumnos para que todos logren aprender. El RANP establece que estas prácticas, muchas de las cuales se vienen desarrollando en las escuelas primarias de la provincia con anterioridad a la sanción de la normativa, deben ser registradas en las planificaciones. En este sentido, produce una institucionalización de las mismas transformándolas en una línea de la política educativa respaldada por el Estado.

Otro de los principios enunciados sobre los agrupamientos flexibles indica su carácter estratégico y flexible, valga la redundancia, diferenciándose de un modo de pensar la programación de la enseñanza en términos meramente

técnicos o programáticos (Morin, 1996), es decir como camino predeterminado, único para pensar la acción en vistas a alcanzar un fin. La noción de planificación de la enseñanza desde la concepción estratégica que sostiene el RANP, se acerca a una perspectiva de la estrategia (Morin, 1996) al trabajar sobre lo posible, lo cambiante, lo aleatorio, lo singular y lo diverso, en donde las opciones de enseñanza se van construyendo y configurando a partir de la lectura e interpretación que realizan los docentes sobre las situaciones de la vida cotidiana escolar. Así, desde esta perspectiva, el modo de pensar la planificación se aleja de aquel orientado al sujeto colectivo entendido desde la homogeneidad y se concibe como propuesta para combinar y modificar en el campo de acción escolar.

Según señala la normativa, estos agrupamientos tienen como finalidad

desarrollar secuencias particulares, profundizar algunos contenidos, favorecer el intercambio de alumnos que inician un ciclo con aquellos que lo están terminando, sostener durante el año un agrupamiento en horas específicas cuando se trata de alumnos en riesgo de acumular repitencias en el ciclo, que tienen muchas inasistencias o que requieren de tiempos más prolongados de trabajo individualizado. (Régimen Académico, 2014: 34)

Este abordaje de la diversidad tensiona aquellas perspectivas y prácticas de enseñanza instituidas que reproducen formatos de organización del tiempo y el espacio centrados en la idea de cohorte escolar basada en la edad, allí donde se cree que la supuesta anormalidad está dada por no tener la edad de quienes habitan esas paredes del aula escolar (Thisted y Hirsch, en prensa) y también pone en cuestión las planificaciones como documento entregado al inicio del ciclo escolar diseñado sobre sujetos imaginados. En este sentido, “esa búsqueda de uniformidad, de cohortes de edad habitando las aulas, disfrazan la diversidad de apropiaciones del tiempo y el espacio, sobre todo en contextos de desigualdad social, detrás de otro par que esconde la dicha desigualdad: normalidad/anormalidad” (Thisted, Hirsch, en prensa).

En cuanto a los formatos posibles para llevar a cabo la planificación y el desarrollo de los agrupamientos flexibles, el RANP propone incluir a otros actores de la escuela, por ejemplo a maestros bibliotecarios (en aquellas instituciones que cuentan con este personal) para que formen parte y actúen

como apoyo a las propuestas de enseñanza durante tiempos especialmente diseñados para la atención a alumnos de diferentes años. De esta manera avanza sobre la materialización del proyecto:

El maestro bibliotecario y/o el maestro recuperador/orientador del aprendizaje (MR/OA), cada uno desde su especificidad, pueden trabajar con diferentes modelos de organización de la clase, de manera simultánea con el/la maestro a cargo, conformando subgrupos en una sección, cada uno de los cuales está a cargo de un docente que desarrolla una propuesta particular: organización de clases de consulta o repaso previo a la toma de un prueba escrita, nueva enseñanza de temas ya trabajados para un conjunto de alumnos que acumuló inasistencias, reescritura de textos, entre otras posibilidades. (Régimen Académico, 2014:35).

Tal como hemos venido desarrollando, el RANP propone lineamientos para diseñar propuestas de enseñanza orientadas a la inclusión escolar. De esta manera, la normativa reconoce y valida prácticas que, de hecho, la escuela ha desarrollado en este sentido. Experiencias de inclusión que se encontraban en el borde de los contornos de la escuela, ya sea porque no había norma para ellas o porque las autoridades y docentes las realizaban de manera espontánea e informal⁷ pero que formaban parte de la vida cotidiana escolar, a partir del RANP pasan a ser legítimas y legitimadas por el Estado Provincial. Asimismo, para avanzar en esta tarea, el RANP asume la importancia de realizar registros de la planificación, el desarrollo y la evaluación de las mismas. Algunas de esas herramientas son: las planificaciones institucionales y áulicas, los proyectos de organización de tiempos y espacios institucionales, el Legajo Único del Alumno, el Plan Institucional de Evaluación, la Libreta de Trayectoria Escolar, entre otras.

Con el fin de documentar las trayectorias de todos los niños, existirá un instrumento de registro denominado Legajo Único del Alumno que será compartido por todos los actores intervinientes en cada nivel y modali-

⁷ Por ejemplo, los apoyos escolares que solían hacerse a contraturno en escuelas, los vericuetos para las inscripciones de niños que no son de las inmediaciones de la escuela, los niños promovidos a mitad de año, entre otros.

dad desde un marco de corresponsabilidad. El propósito de recopilar esta información es poder analizarla en su conjunto y tomar las decisiones pedagógicas adecuadas y pertinentes respecto a cada alumno desde una concepción integral garantizando su derecho a la educación. A tal fin las direcciones responsables de la articulación de las trayectorias escolares, pondrán a disposición lineamientos para la elaboración y utilización del Legajo Único del Alumno. El tratamiento de la información que obre en el mismo deberá resguardar el derecho a la privacidad de los alumnos. (Régimen Académico, 2014:11)

(...) los directivos de las escuelas primarias, en corresponsabilidad con los directivos de las instituciones con las que articulan, serán responsables de desarrollar las siguientes acciones: –Vincular sistemáticamente los proyectos previendo acuerdos entre los equipos de conducción de las instituciones involucradas, acuerdos pedagógicos, registro de las trayectorias de los alumnos en términos de aprendizajes, evaluación del proceso de enseñanza, construcción del legajo único en forma compartida. (Régimen Académico, 2014:18)

Planificación áulica (...) Es un documento que refleja la propuesta de registro de los avances en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y constituirse en una guía de evaluación de los mismos. (Régimen Académico, 2014:26)

La importancia del registro de la vida cotidiana escolar radica en que éste permite hacer visible las experiencias e invita a justificar y sistematizar aquello que se piensa y se hace. El registro escrito es una huella sobre la que se puede volver para problematizar y desnaturalizar concepciones y prácticas educativas y tomar decisiones orientadas a favorecer la inclusión con aprendizaje escolar. Estos modos de hacer público aquello que, muchas veces, quedaba en los márgenes de lo privado, son instituidos por el RANP dándole al Estado la posibilidad de avanzar en garantizar el derecho social a la educación.

A modo de cierre

En este trabajo hemos desarrollado algunos de los principales rasgos del Régimen Académico del Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires, situando esta normativa como parte de las matrices ideológicas y teórico

conceptuales de la Política Educativa para el Nivel Primario que estructuran el trabajo docente.

Desde una perspectiva histórica, analizamos cómo el Estado ha planificado la obligatoriedad escolar desde los inicios del sistema educativo argentino hasta la actualidad, señalando que esas definiciones fueron acompañadas por modos de pensar la educación y las formas en que estas configuraban el trabajo de enseñar. Se partió del modelo docente de la maestra normal, centrada en la transmisión de contenidos y valores ligados al desarrollo de un Estado nacional preocupado por civilizar. Las políticas neoliberales de los 90 concibieron centrado en su rol asistencialista y contenedor. Desde el 2003 a la actualidad, la política pública entrama una serie de discursos y prácticas que se proponen, desde lo material y lo simbólico, reposicionar la centralidad de la enseñanza en el trabajo docente, haciendo hincapié en su costado creador y reflexivo para garantizar la educación como derecho social.

El RANP como normativa considera a la enseñanza como problema político (Terigi, 2004), pensándola desde el nivel del planeamiento escolar y no sólo como práctica de aula. En este marco situamos las preocupaciones del Estado por mejorar las condiciones de enseñanza, partiendo de preguntas tales como ¿en qué condiciones es posible que los niños aprendan?, ¿qué características del proyecto didáctico son requeridas para alcanzar esos propósitos?, ¿qué condiciones organizativas e institucionales se precisan garantizar para que el proyecto didáctico pueda desarrollarse? (Terigi, 2004). Retomando estas preguntas, señalamos que el RANP avanza en la concreción de modos de pensar al docente centrado en su tarea de enseñar, es decir en su trabajo orientado a transmitir y crear condiciones para favorecer los aprendizajes de los niños.

La revisión de las matrices ideológicas que subyacen al sistema de escolaridad primaria actual es el marco analítico de las problemáticas analizadas en este trabajo. Una de ellas refiere a la tensión dada entre homogeneidad y diversidad, entendiendo que la matriz fundante de la escuela moderna adoptó una tradición normalizadora disciplinadora (Davini, 1995), cuyo objetivo principal consistió en la formación de ciudadanos, situación que implicó un proceso de homogeneización de la diversidad. Hoy, la preocupación gira en torno de la constitución de una escuela orientada a garantizar una inclusión con aprendizajes y a una integración de la diversidad sin invisibilizarla.

Otro de los núcleos problemáticos analizados, remite a la tensión entre los modos de pensar y organizar los tiempos y los espacios desde una concepción de normalidad de la escuela moderna y desde otras modalidades requeridas para una enseñanza orientada a garantizar los aprendizajes, según tiempos y espacios que necesitan los niños en particular.

El tercer núcleo refiere al registro de las prácticas de la vida cotidiana de las escuelas. Éstas producto de profundos y heterogéneos procesos sociales, dan cuenta de la complejidad de las relaciones sociales que se entretienen en las situaciones escolares, diversas pero estructuradas por la normativa. En este sentido, la vida cotidiana escolar (Rockwell, 2009) es el espacio en el que el planeamiento de las políticas y el diseño de las prácticas de enseñanza se entraman y se desarrollan. Volver este entramado objeto de trabajo y reflexión en las escuelas es el punto de partida para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas reconociendo la diversidad sin reproducir la desigualdad.

El análisis de estas tensiones permite señalar que el RANP concibe un docente que debe situar su trabajo en un marco institucional y pensar en el alumno desde su diversidad en los modos de aprender. Asimismo, el docente deberá planificar la enseñanza tomando esa diversidad y diseñando prácticas de enseñanza, secuencias didácticas y modos de organización del tiempo y espacio escolar de modo tal que permitan lograr a los niños el aprendizaje de los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular y reflexionar sobre su práctica tomando como estrategia el registro de la vida cotidiana escolar. Porque registro escrito a nivel institucional permite problematizar las situaciones de enseñanza sobre las que trabajar, permitiendo que los problemas no queden librados a la voluntad individual. La estrategia del registro permite entonces que el Estado asuma la responsabilidad de acompañar y garantizar formalmente los procesos de inclusión constituidos por la diversidad en la búsqueda por saldar la desigualdad subsumida por las culturas hegemónicas.

Este modo de concebir el trabajo escolar permite pensar una escuela para todos, en el marco de la educación como derecho social, e implica pensar una escuela que reconoce y trabaja desde la diversidad para lograr aprendizajes y no constituirlos en un argumento para explicar la desigualdad (Neufeld y Thisted, 1999). Esta normativa es entonces expresión de una política de educación inclusiva orientada a desnaturalizar el discurso de la diversidad

(Thisted y Hirsch, en prensa).

Concluimos este trabajo señalando algunas problemáticas de interés para continuar indagando sobre el proceso de implementación del RANP. Una de ellas se interroga por los principales cambios, continuidades y discontinuidades que se expresan en la organización institucional y curricular de la enseñanza a partir de las definiciones políticas y normativas contenidas en este Régimen. Asimismo, nos preguntamos por los posibles modos de pensar la formación docente a partir de los lineamientos de esa normativa, al concebir que los requisitos institucionales y las condiciones sobre la tarea de enseñar contribuyen a la formación docente, al “dar forma” y estructurar mediaciones soportes y condiciones (Ferry, 2008) para prácticas que estructuran la vida cotidiana escolar.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber. En *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Birgin, A. (1999). La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado. En *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú* N° 1. Buenos Aires.
- Cols, E. y Basabe, M. L. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. (comp) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 305-335. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>
- Feldfeber, M y Gluz, N (2011). Las políticas educativas en la Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Ferry, G. (2008). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas

- socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social* N° 29, pp. 43–60. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Parte 4.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comp.). (2009). “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en: Pineau, P; Dussel, I; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas. CEM. Pp. 191-201.
- Vassiliades, A. (2014). El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 1012-1027. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000401012&lng=en&tlng=es.10.1590/198053142806
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas “en los márgenes”: realidades y futuros. En Puiggrós, A (comp.). *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia Etnográfica*. Buenos Aires: Paidós,
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Thisted, I. y Hirsch, M. M. (en prensa). “La escuela primaria contra su destino de cuna de machos y princesas”. En Kaplan, C. (comp.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Ed Miño.
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Paidós.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.

Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado

Alejandra Rodríguez Aguirre¹

Introducción

La propuesta de investigación circula alrededor de la práctica docente escolar. Se refiere en concreto a la que compone, para este caso, la práctica docente de 3er año de los estudiantes del Instituto de Formación Docente y de los estudiantes de 3er año del Instituto Superior de Educación Física. Se buscará cuál es la relación teórica que se establece con el conocimiento, entre el orientador y docente practicante de ISEF y entre el maestro adscriptor y estudiante de IFD, una vez comprendidas encontrar semejanzas y posibles diferencias en los espacios de orientación de la práctica, que hacen a estos espacios de formación.

Investigar sobre esta temática surge como relevante dado que su abordaje según los antecedentes encontrados resulta escaso a nivel Latinoamericano y casi nulo a nivel nacional. El desarrollo de la investigación acerca de la práctica docente contribuye a centrar la atención del docente y la enseñanza, tema un tanto olvidado debido a que la preocupación estuvo depositada, casi exclusivamente, en el sujeto que aprende. Se parte del supuesto que las investigaciones acerca de la enseñanza pueden enriquecer la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula, sin olvidar que “esta justificación no puede ser otra que la optimización de los procesos de aprendizaje de los alumnos, en última instancia” (Sanjurjo, 2005:10). Así mismo, las demandas acerca de conocer los procesos de formación docente provienen de diversos intereses sociales, políticos, científicos.

¹ ISEF – UdelaR, Maldonado, Uruguay. alitauy@adinet.com.uy

Los objetivos

La investigación se propuso adentrarse en la práctica docente de los institutos de Formación Docente de Magisterio y Educación Física.

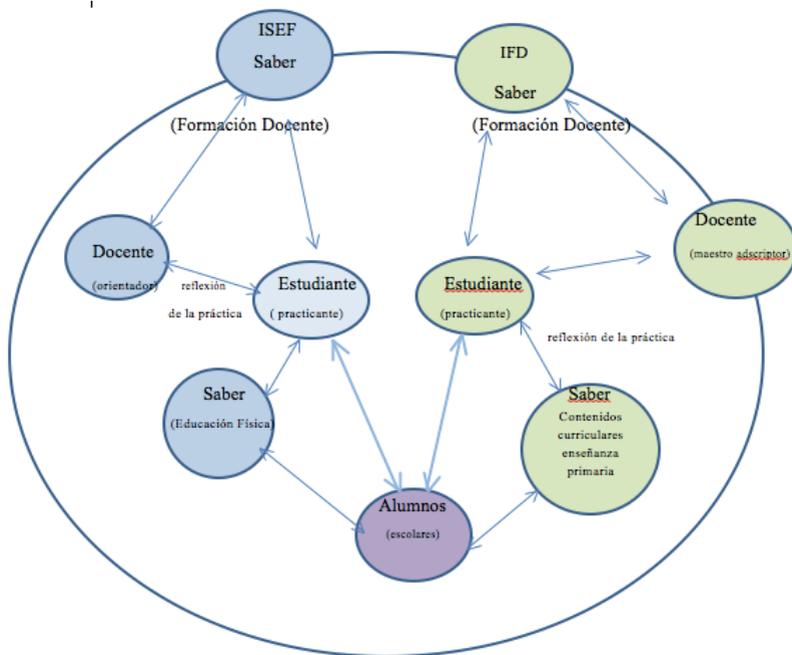
Fueron sus propósitos:

- Indagar sobre los modelos de orientación que son propuestos por los docentes de práctica docente, haciendo foco en la dimensión didáctica. Del que se desprendió:
- Conocer las claves teóricas que proponen los docentes de ambos institutos en el marco de la orientación
- Profundizar en la dimensión didáctica que se despliega en la orientación de las prácticas docentes.
- Establecer entre ellas posibles similitudes y /o diferencias.

Ubicándonos en el contexto de la investigación

Los estudiantes de magisterio y educación física asisten a formaciones docentes que se desarrollan en lugares comunes, pero en base a matrices institucionales diferentes (ISEF e IFD). Sin embargo, a futuro, construirán la escuela. Una de las interrogantes que se plantean se refiere a ¿qué relaciones pueden establecerse entre la orientación de los practicantes de magisterio y de ISEF? Si bien la “práctica” suele entenderse como un ensayo o como una situación simulada, si constituye una anticipación importante en lo que respecta a la construcción del futuro rol profesional. Se hace posible evaluar, durante un tiempo determinado, el desempeño del futuro docente en ciertas condiciones institucionales y áulicas dándole al alumno - practicante la posibilidad de autoevaluarse y de evaluar la concreción de su propuesta de enseñanza frente a un grupo de alumnos.

Ilustración: Orientación de la Práctica docente de ISEF e IFD en un mismo sistema. “La Escuela Pública” El esquema permite visualizar, cuál es el problema que se quiere investigar. Se observa que en un mismo sistema o matriz curricular escuela pública (centro de práctica docente), confluyen dos ámbitos que actúan por separado como son el Instituto de Formación Docente y el Instituto de Educación Física, y sin embargo, la práctica es realizada con los mismos alumnos escolares que asisten a la escuela. Estudiantes de ISEF, y de Magisterio conforman un doble sistema didáctico en un único sistema



de enseñanza, Chevallard (1997) lo define como el entorno inmediato de un sistema didáctico que reúne al conjunto de sistemas didácticos y que tiene a su lado un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico, y que intervienen en él en diversos niveles. El sistema de enseñanza posee a su vez un entorno: la sociedad, la sociedad “laica”, por contraste con esa sociedad de expertos que es el sistema de enseñanza/educativo.

Es en el sistema de enseñanza la escuela pública uruguaya donde se produce un cruce de sistemas. Según Bertoni (2009) se constituye, la tríada “docente – alumno – saber” conformando lo que ha sido denominado “el sistema didáctico”. Se produce de esta manera un intercambio de saberes entre los diferentes actores del acto educativo, el saber del alumno, el saber a ser enseñado (saber curricular) y el saber didactizado por el docente y el saber académico. Las prácticas docentes tanto de ISEF como de Magisterio responden en primera instancia a sus propias matrices internas: Prado 1 a ISEF y la práctica docente a IFD. Se establece una mirada dirigida a los dos sistemas de enseñanza.

Marco Conceptual

A partir de Sales (2014: 274) entendemos la formación docente concebida “como un proyecto colectivo de transformación”, que requiere proponer la discusión sobre ¿qué tipo de docente para qué tipo de sociedad?, ¿qué tipo de docente se pretende para la escuela? Se hace cada vez más necesario preocuparse de la formación inicial de maestros y profesores para conseguir una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad y de los alumnos del siglo XXI.

Se realizó una revisión de las diferentes tradiciones en la formación de maestros y profesores lo que permite interpretar como fue su desarrollado en Uruguay tomándose como punto de referencia a las tradiciones en formación docente, entendidas como

configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (...) (Davini, 1995: 20).

Reflexionar sobre estas tradiciones nos ayuda a comprender, situarnos, e identificar nuestras propias argumentaciones y nuestros propios compromisos, como para comprender los procesos de reforma y nuestra acción en ellos.

En la tradición normalizadora – disciplinadora, como lo plantea Davini (op.cit. 1995) el origen histórico de los programas de formación de los docentes están ligados a la conformación de los sistemas educativos modernos surgidos desde las necesidades políticas, económicas y sociales, necesarias para su consolidación. Se instala la construcción de un “modelo social homogéneo y armónico, la imagen docente es vinculada fuertemente al referente de sabiduría. Se legitima su función y se constituye en una figura relevante y respetada” (Salvá, 2008: 91).

En la tradición académica, o del “docente enseñante”. Cuestionó los cursos de formación pedagógica debido a que dichos conocimientos podrían adquirirse en la práctica, así “cualquier persona con buena formación y “sentido común” conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida

de tiempo en cursos “vagos” y “repetitivos” de la formación pedagógica”, Liston y Zeichner (1993) a partir de (Davini, 1995, p.29).

En la tradición eficientista la práctica docente es la aplicación instrumental de la teoría, los estudiantes son técnicos que aprenden procedimientos, concepción en la que se organiza la escuela buscando el progreso a través de la planificación y la técnica.

Desde una mirada más actual las pedagogías crítico-transformadoras se plantean otras relaciones en el escenario educativo, atribuyéndole en este caso un papel fundamental al docente como profesional, lo que argumenta Salvá (2008) es que se requiere una postura ética y comprometida para justificar las opciones que se realizan.

Existen otras tendencias, que no se han instalado como tradiciones en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente, sin embargo, circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Se respaldan en propuestas más emancipadoras, que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha construido para la escuela, la enseñanza y la formación de los docentes.

Los programas de formación docente, según Rodríguez (2008: 13) “en general adhieren o recuerdan a alguna de estas tradiciones, pero no representan ejemplos puros de algunas de ellas. Lo que sucede en mayor o menor grado, es una mezcla de las tradiciones”.

En relación a la **práctica docente**, es situada en instancias de prácticas intensivas, trabajos de campo, que se realizan en un marco de Residencia. En formación docente según Edelstein y Coria (2003: 17) se habla de práctica docente como “una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos”. El docente debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas. Apela a la memoria como un saber de la experiencia, e interpela a la experiencia de los últimos años en la formación del profesorado como una suerte de retorno reflexivo que permite rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrar nuevos caminos y ensayar nuevas propuestas.

En relación a la **enseñanza**, se realizó un análisis desde una concepción genérica; tanto para Passmore (1983) como Fenstermacher (1989) a partir de

Feldman (1999: 17), la enseñanza es una actividad que incluye como rasgo central el compromiso de dos personas, una que posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de ella, el primero intenta transmitir ese conocimiento al segundo, generando una relación entre ambos con ese fin. En este sentido, al tratarse de una relación es posible que, no se asegure que lo que se quiere comunicar sea transmitido o adquirido. Dicho de otro modo, “el hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda lo que se le pretende enseñar”. Gvirtz y Palamadessi (2006: 134) afirman que la idea de que al enseñar también se está aprendiendo, está fuertemente arraigada en nuestro lenguaje y no necesariamente ocurre así; es fácil, como dice Fenstermacher (1989) confundir relaciones ontológicamente² dependientes con relaciones causales, porque,

debido a que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, podemos fácilmente tender a pensar que una cosa causa la otra, el aprendizaje implica la adquisición de algo, la enseñanza implica dar algo (...) (Fenstermacher, 1989:153).

Los **modelos didácticos** que predominan en el marco de las tradiciones presentes en la formación del profesorado, permiten comprender las similitudes y diferencias entre modelos de orientación de la práctica, ya que las tradiciones de algún modo implican probablemente un modelo didáctico presente en ellas, a los efectos de poder relacionarlos. Como lo expone García (2000: 5) la idea de un modelo didáctico, “permite abordar la complejidad de la realidad escolar”, facilitando como instrumento el análisis de dicha realidad con vistas a su transformación.

Modelos didácticos según García (2000) y Bordoli (2007).

Modelo tradicional: Pretende formar a los alumnos transmitiendo contenidos de forma enciclopédica y de manera acumulativa tendiendo a fragmentarlo. El que enseña solo necesita un buen dominio de los conocimientos. Bordoli (2007) identifica al “docente” como sujeto poseedor de un saber

² Como expresa Fenstermacher la discusión de la dependencia ontológica pretende ser el fundamento de la idea de que el aprendizaje es un resultado del estudiante, no un efecto que sigue de la enseñanza como causa.

- conocimiento constituido por un patrimonio cultural valioso que debía ser transmitido a los “educandos” quienes eran visualizados como sujetos a los cuales se les traspasaba un conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos.

Modelo tecnológico: Surge como un intento de superación al modelo didáctico tradicional. En este sentido, “el currículum se constituye en un objeto externo y “extranjero” para el docente, y su quehacer se ve circunscrito a la ejecución “eficaz” y “eficiente” de lo consignado en lo diseñado a priori por otros” (Bordoli, op.cit.:12).

Modelo espontaneísta – activista: Se afirma que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido surge de su interés y experiencia y se encuentra en el entorno en que vive. El lugar del maestro es de guía y facilitador de los procesos de aprendizaje que se deberían suscitar en los educandos Bordoli (2007). En este modelo educativo se inserta la psicología como disciplina privilegiada.

Modelos alternativos: Propone según García (2000) “el enriquecimiento del conocimiento de los alumnos” dirigido hacia una visión más compleja y crítica de la realidad, que sirva de fundamento para una participación responsable en la misma.

Finalmente se indagó sobre los **sentidos de la orientación docente en Magisterio e ISEF**, presentando las claves centrales desde los documentos existentes que se plantean como referencia teórica orientadora para ambas instituciones. Tales documentos “orientan la orientación”, pero ésta se materializa en la práctica concreta, en el entendido de que la praxis curricular se da en su concreción y no únicamente en el currículum prescripto. Es decir, existiría un currículum prescripto, el cual modelaría la práctica y eventualmente anticiparía rasgos identitarios, y otro currículum situado que propondría la orientación real pues son sus actores los que lo llevan a cabo.

Metodología

Debido a la naturaleza del problema de estudio, se diseñó una investigación de corte cualitativo, priorizando investigar el fenómeno desde la perspectiva de los participantes y en el propio contexto.

La investigación se centró en dos sectores implicados en la formación inicial del profesor de educación física y la del maestro, en concreto docentes orientadores (ISEF), maestras adscriptoras (escuelas de práctica) y coordinadores de

práctica docente (ISEF) como así también los directores (escuelas de práctica).

Se ha utilizado la “entrevista en profundidad” (Tyler y Bodgan, 1987) como técnica cualitativa, ya que nos han ayudado a comprender el objeto de estudio, desde las miradas de los propios actores, docentes y directores.

Fueron consultados once docentes, desde su postura se intentó ahondar en sus expresiones sobre la temática, a los efectos de comprender cuál o cuáles son los modelos de orientación que desarrollan con sus practicantes. Las entrevistas se concertaron en el período de julio a octubre de 2013. La elección de los entrevistados se hizo entre los docentes orientadores de Prado I de ISEF Maldonado participando en este caso cuatro docentes, y en cuanto a las maestras adscriptoras se seleccionaron un total de cuatro también, dos de cada escuela de práctica (N°1 y N°82). En relación a los titulares de la práctica docente, se entrevistó a la coordinadora de Prado I de ISEF y al director de escuela de práctica N°82 y directora escuela N°1 de Maldonado.

Se inició con un apartado de preguntas generales, para luego abordar en los temas más específicos, es decir, los referidos a la enseñanza /orientación y finalmente los que hablan sobre el enfoque teórico de la práctica.

De los resultados y su análisis

Se aspiró a comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos asumiendo que pueden tener más de una interpretación, desde esta postura las ideas se fueron desarrollando sistemáticamente pero sin un orden preestablecido, siendo objeto de comparación ya que aportaron datos relevantes para futuros estudios dentro de esta área. Surgieron cuatro

categorías de análisis. Para identificar a los entrevistados se les asignó M: maestra, O: orientador educación física, D: Director escuela, CP: Coordinador práctica educación física.

Formación docente: la articulación de la práctica y los contenidos del Plan de Estudios. Podríamos decir que existirían dos tipos de miradas según los entrevistados, en la relación entre la teoría y la práctica en formación docente. Un primer tipo, en magisterio, que “supondría una coordinación” que de hecho luego no se llevaría a cabo; en este caso aparecería como naturalizada y carente de crítica sistemática³, en sus palabras: “con las otras disciplinas

³ En este caso en cada ámbito se trabajaría en forma fragmentada sin conexión entre los docentes adscriptores y los docentes que conforman el plan de estudios de magisterio (IFD)

de formación docente, las maestras adscriptoras nunca tenemos una reunión, ellos trabajan por su lado y nosotros por el nuestro” (MA2)

La otra mirada en ISEF la cual existe estructuralmente (parte de la materia se desarrolla allí), y la que se cuestiona por sus docentes tanto en su sentido como en la forma en la que se establece, y en la forma en la cual debería establecerse (ISEF), uno de los orientadores expresa: “existe pero podría ser mucho mejor, más coordinada quizás, en relación a las asignaturas del plan y la orientación de la práctica” (O2).

El lugar de los docentes en la formación. En el proceso de práctica de enseñanza el estudiante cuenta con un docente-tutor u adscriptor, y un docente coordinador o docente director, quienes se orientan a acompañar al practicante a modo de mediación, en la búsqueda sistemática de la crítica teórica de su propia práctica (Sales, 2014). En formación docente estos docentes guían y orientan el proceso de la práctica en una determinada institución educativa, en nuestro caso, la escuela. Para comprender dicho proceso se indagó puntualmente sobre el rol que cumplen y el valor que le dan a su tarea. En palabras de uno de los directores de escuelas de práctica:

- el rol del director de escuela de práctica no es enseñar la disciplina a enseñar sino que es enseñar cómo se enseña la disciplina, el conocimiento disciplinar a veces juega un papel tan importante en la práctica que uno le pone más énfasis a por ejemplo todo lo que es el conocimiento de la lengua y no como a enseñar lengua, entonces ahí nos estamos alejando de nuestro rol (...) (D1)

Este director nos plantea que el centro está en cómo se enseña a enseñar la disciplina. Afirma al respecto incluso, que si bien lo que se enseña es clave en la formación, el asunto de la práctica debe referirse a él, pero no es su eje volver a repasar la lengua como saber disciplinar. Es decir, el saber de la lengua ya lo deberían saber, el asunto en la práctica docente pasa por saber ahora cómo enseñarla en la escuela.

Para los efectos de este tipo de acompañamiento del practicante, la afirmación respecto a que su tarea es el cómo se enseña, estaría dejando de lado justamente la transposición. La transposición implica primero preguntarse qué enseñar, y para qué enseñar, y recién allí cómo enseñarlo. A criterio de este

entrevistado, su práctica didáctica en el ámbito de magisterio, (quizá sostenida por cierta historia normativa) pareciera validar “sin discusión” la primera transposición: ésta la hace quien elabora los programas, que dan cuenta de para qué y qué. Por tanto, sería el cómo cuestión del director, en este caso cómo enseñar lo que hay que enseñar. El director (como el docente en estos mismos casos) jerarquiza la selección que otro realizó, sin la necesaria reflexión moral y epistémica aislándose de las configuraciones didácticas de corte reflexivo, histórico, político, etc.

Para la coordinadora de práctica docente (CP) el rol que comprende su función está determinado por tres puntos principales. Primero por la coordinación entre un equipo de trabajo [orientadores], - coordinar un equipo con personas, todas diferentes, con estudios y miradas de la enseñanza diferentes, eso genera conflictos o tensiones dentro de un equipo porque la mirada del orientador es diferente, a veces toca alguien que está a fin contigo teóricamente o filosóficamente y a veces no, entonces hay que aprender a trabajar así (...) (CP).

Luego el trabajo con los estudiantes, donde su responsabilidad es teórica, - con los estudiantes la responsabilidad teórica de la asignatura la tengo yo, pero de algún modo esa teoría que uno trabaja acá y que la trabaja en relación con la práctica tiene que visualizarse en la escuela (CP).

Finalmente, el establecer relaciones vinculares entre las dos instituciones [ISEF y escuela], nos comenta:

- también la relación entre las dos instituciones ISEF y escuela, como vincularse desde lo práctico, desde lo organizativo, pero también desde lo teórico, desde las miradas de la enseñanza (CP).

En este sentido entiendo, que el CP da cuenta de una mirada más amplia en relación a su rol. Pareciera ser que la formación de la enseñanza tuviera niveles de articulación: la escuela y el ISEF, el equipo de orientadores, la teoría y la relación de ésta con la problemática escolar del practicante. El CP está a cargo de un nivel concreto, pero preocupado porque el nivel nuclear centrado en la enseñanza de tal o cual conocimiento, en el que actúan orientador-practicante-escolares, funcione coordinadamente.

En relación a los maestros adscriptores gran parte de ellos coinciden en que el rol que asumen es de guía y acompañamiento “el rol es de orientar, guiar” (MA2) “como una compañía, yo soy un par con ellos” (MA3), “el rol

es de guía y orientación” (MA1), “yo soy una guía para ellas” (MA4).

Para los orientadores de educación física el rol fundamental en su tarea es de guía, y acompañamiento, miradas que convergen del mismo modo, en los maestros adscriptores,

- el objetivo más importante es de acompañamiento y apoyo, es un seguimiento que hacemos, lo más rescatable es que en el instituto estamos [con el estudiante] desde el principio acompañándolos en todo el proceso, clase por clase (...) (O3).

Otros docentes se adscriben a una orientación que privilegie y potencie la reflexión de la práctica, en este sentido tomamos sus afirmaciones:

- el rol del profesor orientador es un guía que ayuda al estudiante a la reflexión de su propia práctica, a cuestionarse y entender que él puede ser un profesor independiente (...) (O1).

La configuración de la orientación de la práctica. Los maestros adscriptores en su gran mayoría, realizarían una orientación de la práctica desde una mirada donde predomina lo tradicional o modelo tecnológico, en la que se promueve un acompañamiento y guía, donde la principal preocupación estaría en el cómo enseñar utilizando una metodología basada en la transmisión de conocimientos del docente.

Con respecto a la orientación de la enseñanza en magisterio la gran mayoría coincide en que se trabaja en conjunto con los practicantes, algunas opiniones comentadas:

- La orientación siempre la relaciono con mis contenidos [para los alumnos escolares] a enseñar, contextualizo lo que estamos trabajando en la clase y busco material teórico que sirva para esa orientación (...) (MA1).

En este sentido la docente se posiciona en uno de los cinco momentos relacionados con el análisis propuesta de enseñanza–orientación propuesto por Edelstein (2011), y es el referido a pensar la clase y construir el diseño: se inicia con la propuesta de clase, el orientador maneja alternativas dirigidas a resolver la construcción del diseño de la clase, especialmente cuando en este proceso se realiza un acompañamiento en posición de (co)construcción, “le planteo diversos lineamientos por donde pueda abordar los temas que se le piden, lo oriento le facilito información, investigamos, luego el practicante hace su propio aporte” (MA1), “en realidad la pienso en conjunto con ellos [los practicantes], localizamos el contenido en el programa y en conjunto pensamos ideas para

abordarlo [el contenido], en la mesa vamos exponiendo ideas, estrategias y recursos” (MA3). En el entendido de estas opiniones, podemos observar que los maestros adscriptores realizan con sus practicantes un acompañamiento un tanto tradicional respecto a la enseñanza en la escuela.

A su vez existiría otro enfoque más alternativo o modelo crítico en los profesores orientadores de educación física que toman en consideración una metodología que intenta relacionar la teoría con la práctica, y la evaluación como instrumento retroalimentador.

Al respecto (CP) comprende que,

- cuando se enseña existe la intención de transmitir conocimiento, ahora no alcanza sólo con transmitir conocimiento sino que uno transmite conocimiento para una realidad en particular, la escuela, y futuros profesores de educación física. Además se necesita que el otro tenga ganas de aprender, si esta situación no se da, o sea, se transmite pero la enseñanza no se da acabada, el docente debe tratar de vincularse desde ahí y juntos hacer el trabajo (...)

En suma, ambos sistemas de enseñanza Magisterio e ISEF asumen la presencia del PEIP, sin embargo, proponen un tratamiento diverso de éste: los primeros parecerían buscar su ejecución, en el caso de los segundos su manipulación, procesamiento y reconstrucción crítica para su tratamiento en la dimensión escolar.

El lugar de la teoría. Con respecto al referente teórico desde las direcciones de escuela y coordinación de práctica docente, se podría establecer que la relación de la teoría con la práctica supondría su tratamiento en tanto producto de la investigación, como su versión de marco conceptual para sustentar la actividad práctica. A su vez la calidad de la mencionada adecuación es diferente en las prácticas de Magisterio que en Educación Física. Para directores y maestros adscriptores la teoría llegaría a modo de marco conceptual que sustentaría su práctica, desde un recorte particular realizado por los actores sin que necesariamente se lleguen a acuerdos previos de equipo. No estaría claro que el aporte de lo bibliográfico sea necesario y una cuestión central, los maestros en este sentido consideran que es algo más intuitivo, pareciendo incluso desconocer que no hay intuición sin teoría, o manifestando cierta idea sobre que la teoría y la intuición van por canales diferentes. La práctica docente de educación física se apoya en un marco conceptual con fundamentación acabada y trabajada en equipo, aparece la didáctica como

teoría que estudia las prácticas de enseñanza, la que se desarrolla en una triple dimensión: teórica, política e histórica. Coordinador y docentes orientadores coinciden en que sí existen referentes teóricos que en conjunto colaboran con la orientación, apareciendo su enfoque propiamente investigativo y en este caso, intentando a éste relacionarse de forma intencional con el análisis de la práctica. Desde las direcciones de escuelas de práctica y coordinador de práctica de educación física, quizá por su lugar en la formación, se le otorga una especial importancia a la formación práctica consolidada sobre un fundamento teórico, aparece un nuevo elemento donde se supondría a la teoría ahora mirada desde la práctica. Tanto, docentes orientadores como maestros adscriptores, llegarían a la misma conclusión en la que la formación práctica se debe consolidar sobre un fundamento teórico.

Conclusiones

En el inicio de esta investigación se ha planteado que son escasos los estudios que se preocupan de profundizar la comprensión del lugar de las prácticas docentes en la formación. En el caso particular de esta investigación resulta relevante y novedoso ya que es un estudio que no tiene precedente de indagación. Si bien la investigación no aspiró a resultados generalizables, sí pretendió contribuir con datos que pueden ser de interés a futuras investigaciones en el área de formación docente y más en concreto a la orientación de la práctica docente.

Podríamos expresar que se reconocen con cierto énfasis dos modelos didácticos de enseñanza: un modelo tecnológico para Magisterio y otro crítico para ISEF. Ambos asumen la presencia del Programa escolar de nivel inicial y primaria, aunque proponen sobre él un tratamiento diverso: los primeros parecerían buscar su ejecución, en el caso de los segundos su manipulación, procesamiento y reconstrucción crítica para su tratamiento en la dimensión escolar.

Desde las tradiciones vimos que no existe un modelo único con respecto a la formación de docentes magisteriales y de educación física, los primeros parecieran instalarse en la tradición eficientista (Davini, 1995) que organiza la escuela buscando el progreso a través de la planificación y la técnica, con un énfasis importante dirigido al desarrollo normativo de cumplir con el programa escolar. Los segundos en una mirada más actual de las pedagogías crítico-transformadoras en el que al docente se le atribuye un papel fundamental como

profesional con una postura ética y comprometida. Las tradiciones predominantes (Davini, 1995) en formación docente y en las prácticas docentes donde la imagen del docente es vinculada fuertemente al referente de la sabiduría y la experiencia siguen cobrando importancia como hechos históricos y siguen presentes en las imágenes sociales, en la dinámica de las decisiones políticas, en las instituciones educativas y en la propia conciencia de los docentes. Su permanencia sigue vigente en la configuración de ambos centros educativos. En relación a la orientación bastaría sólo con realizar un acompañamiento al estudiante donde la principal preocupación esté en el ¿cómo enseñar? sin llegar a reflexiones y cuestionamientos que propongan primero pensar ¿qué y para qué es lo que voy a enseñar?. La preocupación por el cómo, encuentra principalmente su centro en magisterio, mientras que en ciertos discursos provenientes de ISEF aparece difuso. El énfasis de los últimos se ubica en la reflexión de la acción de ese cómo, sin necesaria e intencionalmente ponerse de acuerdo entre los entrevistados en la importancia de la metacognición. La formación docente no debería restringirse solo al dominio de conocimientos disciplinares, ni de técnicas, estrategias o métodos, e instrumentos homogeneizantes, ni menos aun basándose sólo en la experiencia personal y al acompañamiento afectivo, sino ocupándose en la configuración de un saber fortalecido desde la docencia como tarea reflexiva y crítica comprometiéndose a una consecuente revisión, discusión y evaluación. El docente sea orientador o maestro adscriptor, necesita de una formación permanente que le proporcione los supuestos teóricos que le permitan analizar su realidad educativa, examinándola reflexivamente para tomar decisiones. Se requiere además una reestructuración de tiempos donde se incluya el espacio necesario para lograr acuerdos comunes donde se fortalezca la reflexión colectiva de los docentes especialmente de Magisterio.

Podríamos plantearnos que la configuración de la orientación de la práctica y sus modelos no establecen intencionalmente a modo estructural, un vínculo fluido entre los centros de formación y la práctica docente propiamente dicha. Quizá en la práctica de ISEF este vínculo se sostiene de forma más molar, pensando sobre todo en que el coordinador de la práctica y su sistema de enseñanza se ubica más relacionado al entramado curricular del ISEF y no tan vinculado a la dinámica de la escuela. Ello supone comprender la práctica docente incluida como un espacio central de formación en el Plan de

Estudios, aunque no necesariamente se observa una estructura curricular que la considera de la misma forma y sirve o reflexiona sobre la enseñanza de la EF en la escuela. En el caso de magisterio, el lugar del director de escuela-docente de la didáctica y su tarea se ubica en la propia escuela, por lo cual esta estructura en los hechos se ubica por fuera del IFD. En este sentido creemos que la configuración del modelo se ve afectado por la propia conformación estructural de la práctica docente. En términos simbólicos suele suceder que la práctica docente pueda entenderse al margen de la formación, o tienda a ser (o creerse) en sí misma un lugar de formación aislado del resto del sistema, con lo cual sin una mirada atenta e intencional que *ate el nudo* o al menos lo problematice, puede correr el riesgo de cerrarse en sí mismo. El estudio realizado sobre las prácticas de enseñanza tanto de Magisterio como de ISEF que se comparten y actúan en la “escuela”, permitieron acercarse a (re)conocer los modelos de orientación y las claves teóricas presentes en ambos centros de formación docente. Su ubicación es importante para visualizarnos y proyectarnos hacia la búsqueda de un encuentro que en lo posible permita desde una mirada ambiciosa, unificar criterios y generar posibles cambios con la intencionalidad de favorecer y contribuir a la formación de futuros docentes magisteriales y de educación física del Uruguay.

Bibliografía

- Bertoni, E. (2009). *La transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades*. Programa de Formación Pedagógico Didáctica de docentes universitarios del Área Social para la docencia, Módulo II CSE. Montevideo: Udelar.
- Bordoli, E. (2007). Los saberes en juego en el acto de enseñanza. *Revista Quehacer Educativo*, N°86. 10-15.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G y Coria, A (1995). *Imágenes e imaginación: Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*.

- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós Educador. 150 – 179.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W* N°27.
- Gvirtz, S; Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. 3ª edición. Buenos Aires: Aique
- Rodríguez, L. (2008). *La práctica docente en la formación de profesores de educación física. La orientación de la práctica*. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Montevideo
- Sales, M; Rodríguez, L; Sarni, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- Salvá, N. (2008). La profesión docente. Identidades, tradiciones y rupturas. *Revista Quehacer Educativo*, N° ps.91-92
- Sanjurjo, L (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: HomoSapiens.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1997). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Las luces que apagaron. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica

Cecilia Croci¹

Introducción

*...era una buena nueva para anunciar a los pobres:
podían todo aquello que puede un hombre
El maestro ignorante, Rancière*

En el siguiente trabajo se reflexiona sobre el mito de fabricación implicado en el concepto de formación que ha guiado al sistema educativo, y que implica imponer determinados pensamientos, creencias y acciones que deberán tener los individuos escolarizados. Se plantean los posibles motivos de existencia de esta fantasía de creación del otro y las posibilidades efectivas de lograr tal empresa. A su vez se considera el concepto de igualdad que se pretende lograr a partir de la escolarización universal, según la cual se igualará mediante el acceso a contenidos específicos del conocimiento humano, dejando fuera muchos otros, que muchas veces están vinculados a la cultura de los estudiantes y los efectos que esto último podría tener en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Lo primero fue el llamado. Un semejante acude a él. Su comprensión de lo que el bebé comunicó con esos gritos y llantos que fueron decodificados como llamado, tendrá por consecuencia la inscripción de una huella a partir de la cual se formará el psiquismo en razón del momento mítico freudiano vivencia de satisfacción (Freud, 1900/1994). Se podría pensar que el psiquismo, no aparecerá sin un otro que permita esa primera huella producida por la

¹ Universidad Nacional de La Plata Montevideo – Uruguay. ceciliacrocicodevila@gmail.com

conjunción de la necesidad (el hambre) y ese plus que surge de su satisfacción, ese algo más, el placer, que quedará registrado. Así la cría humana no será sin otro, está desvalido, al decir de Freud (1895/1992), y necesita para sobrevivir de otro que lo asista.

El pequeño sapiens es entonces dueño de una falta, y será justamente ésta la que permitirá su acceso a la cultura que lo nombrará y hará ingresar en el orden social. Entre las intersecciones que la falta libera y que dan cuenta del desvalimiento que lo fundará como humano, es donde un otro, que dominado por el lenguaje cree ser amo de él, podrá transmitir lo aprendido durante miles de años por la humanidad en un plazo de tiempo cortísimo. Por la educación, que comienza con los primeros cuidadores, se ingresa a la cultura y devenimos humanos, ingresamos en un orden compartido y aceptamos sin conciencia miles de convenciones, las dejamos que se hagan carne.

El niño se introduce así en un entramado social que posibilitará una subjetividad atravesada por el contexto sociohistórico al que llega. No es posible ser humano sin esa red social en la que se cae para bien o para mal y que fundará a ese nuevo, a ese extranjero, como humano haciendo el pasaje de un otro extraño a un nosotros reconocible.

Diker (2009), reflexiona sobre el carácter de extrema alteridad que el nuevo trae al mundo, esto mismo suscitaría en nosotros el temor a este extranjero ya que no se sabe qué será ni qué hará con nuestro mundo. Así las cosas, la educación podría ser pensada como la posibilidad de controlar esto potencialmente novedoso y por ende peligroso que el nuevo ser podría traer, habrá que educarlo, fundarlo como parte de un nosotros y acallar de antemano todo lo diferente que podría arribar con él con la consecuencia temida de la modificación de lo que conocemos y consideramos nuestro como sociedad y como cultura.

Los seres humanos destinados a convertir este extranjero en un nativo, se denominan formadores, así se puede apreciar que se cuele gracias al lenguaje, esta creencia de que hay que dar forma, moldear este otro desconocido, este que aún no es. El infans, aquel sin palabras, será inundado por ellas, y por el lenguaje del que se servirá la educación entrará en el orden social. En esta idea del que da forma se aprecia la similaridad de la actividad que implica con la de un dios, ¿podrá alguien arrogarse éxito en un emprendimiento de este tipo? ¿Qué hace que surja esta fantasía claramente omnipotente? Quizás

sea este temor al extraño y sus desconocidas potencialidades lo que hace que aparezca la necesidad de este posicionamiento omnipotente ante el pequeño otro. Bien sabido es para el psicoanálisis y para cualquiera que tenga la disposición de observar que la omnipotencia es una defensa, y lo que aparece debajo, aquello de lo que el “omnipotente” se defiende, es de la fantasía de no poder a la que teme. ¿Es necesario creer que se puede todo por la sospecha que se debe acallar que no se pueda con lo que este chico trae?

Quizás también esté presente en la fantasía de dominio la defensa en relación al conocimiento de que el saber no es absoluto, no hay un todo en él sino que también hay falta, entonces por medio del objetivo de la formación quizás se intenta mantener la fantasía de que se puede controlar, moldear, dominar por el temor de tomar contacto con estas dificultades: el conocimiento que imparto no puede ser completo, no todo en los otros es controlable, por ende no hay un dominio posible.

Meirieu (1998) hace un recorrido por diferentes producciones literarias y míticas en las que aparece la fantasía de fabricar a otro, la fantasía de que el otro sea la propia creación, podríamos pensar que la proliferación de esta última da cuenta de la intensidad que ésta tiene en la historia y en la actualidad humana. Parece estar relacionado con un narcisismo allí presente que desea que el otro sea producto de uno y que lo reconozca como bueno. Pero como apunta este autor el reconocimiento paradójicamente debe producirse desde la libertad, para considerarse satisfecho el que fabrica le pediría a su obra que acepte y valore el hecho de haber sido fabricado como elección propia. Este contrasentido hace que esta sea una fantasía que va sólo a pérdida por la imposibilidad que implica, si la obra es libre no puede ser obligada a nada y en definitiva irá dinámicamente construyéndose a sí misma. Este autor se pregunta si es posible abandonar el objetivo de hacer al otro sin renunciar a educarlo. Y responde que se aprende a partir de un proyecto personal, hay una alusión allí entonces al deseo. Plantea que el educador deberá abdicar de enseñar pero no de generar este interés en aprender, que es ser su propia obra. Hay una urgencia en admitir que no se puede obligar ni controlar al otro, pero sí se lo puede acompañar en su ingreso al conocimiento de las respuestas que otros semejantes han dado a los problemas humanos que genera un sentido en el aprendizaje. Entonces, hay un no poder del educador que debe ser aceptado para poder ejercer verdaderamente su función, hay una fantasía de poder

todo a dejar caer para poder trabajar. Este no poder está vinculado al control del otro, pero, de acuerdo a este autor, sí hay un poder sobre las condiciones que posibilitan el deseo del otro de aprender al generar espacios seguros y estimulantes donde el nuevo pueda animarse a hacer aquello que todavía no sabe. Meirieu propone así pensar la educación desde el deseo, la manera de poder lograr que otros aprendan está dada en la medida de generar el querer aprender, que se hará efectivo desde la construcción de ambientes que den sostén a los sujetos y donde los contenidos se vinculen con el deseo que guió a otros a conocer para generar este último en los estudiantes.

La familia nuclear y las instituciones educativas que nacieron vinculadas al poder y regidas por él en mayor o menor medida se han puesto en marcha para controlar decires, gestos y actitudes de los que deben devenir humanos y aceptar este contrato social que tanto nos convoca. Pero estas maquinarias rutilantes de la modernidad parecen estar en caída libre.

La Escuela de acuerdo a Dubet (2006) está en declive. De acuerdo al autor, el programa institucional sobre el que se sostiene la institución escuela, aquel proceso por el que determinados principios y valores universales (como la igualdad) construían subjetividades, ya no funciona, dado que lo que hacía invisible la contradicción interna del programa institucional (el principio es la igualdad pero se valoran los méritos, que dejan en claro la desigualdad imperante), no está presente y por tanto ya no se cree en el programa institucional escolar como el que posibilitará la subjetividad.

La familia es percibida como en decadencia debido a las nuevas configuraciones familiares, pero es la estructura familiar patriarcal lo que parece estar en caída, no el concepto mismo de familia que simplemente se ha diversificado, lo cual parece hablar de la vigencia de esta institución más que de lo contrario.

Asimismo Corea & Lewcovicz (1999) sostienen que la infancia ya no existe dado que las instituciones de cuidado, formación y dominio modernas como la Escuela que sostuvieron la imagen de niño como persona a formar, cándida y desprotegida están tambaleantes por las políticas de mercado de consumo y los cambios tecnológicos que convierten a los nuevos en expertos y a los viejos en extranjeros. En este sentido, en la película *Jagten* (2012), se puede observar como una niña pequeña hará algo inesperado, enojada por la no reciprocidad amorosa con un cuidador de su guardería fabulará sobre un

intento de seducción sexual del mismo sobre ella. Las consecuencias que esto tiene para el mundo adulto que rodea al cuidador serán devastadoras, el universo conocido cambia, aquel amigo entrañable se convierte en un monstruo, es entonces aislado, perseguido, agredido, expulsado. El orden que habían alcanzado se quiebra a partir de la mentira de la niña, que incluso cuando quiere desdecirse no puede ser escuchada, se percibe como parte de la fragilización que la violencia provocó sobre ella y sólo ayuda a culpar más al personaje principal, nadie cree que una niña pueda inventar algo así, no forma parte del concepto de inocencia vinculado a la infancia.

Cada vez más educadores están fragilizados ante la masa de incertidumbres propias del contexto sociocultural que atraviesa el Occidente, la fantasía de control y omnipotencia es más difícil de sostener, y se vive una realidad llena de incertezas con respecto a qué acciones son las correctas en el proceso de educar. Diker (2009) menciona que los niños establecen contactos con la tecnología sin la necesidad de adultos que medien y para las instituciones educativas se hace difícil actuar sobre estos niños inmersos en otro tipo de discursos y de prácticas propios de esta época (mass media, mercado, tecnología de la información), que están vinculados con lógicas distintas a las que nutren a la escuela, lo que genera desconcierto y hace que se desconozca a los niños. Para esta autora no hay una nueva definición de niño y de adulto, sino una variabilidad de las particularidades de cada uno de ellos, ser niño ya no implica necesariamente no saber y ser adulto tampoco establece necesariamente saber, así la relación entre ambos también es móvil en términos de que la asimetría puede virar a favor del niño en determinadas situaciones o del adulto en otras o ser una relación de igualdad ante una situación dada, o de indiferencia. Ya no hay certezas. Esta autora enfatiza que lo que no se puede abandonar es la inscripción de los nuevos en una cadena generacional a partir de la transmisión de un mensaje que los incluya en la misma y los haga partícipes de una historia que podrán a su vez transformar. Esta es para ella la transmisión de la autoridad, la de permitirle al otro tenerla. Señala que de acuerdo a Hannah Arendt el misterio del otro no se debe conjurar, la novedad del que recién llegó debe ser protegida para que los nuevos puedan dar algo novedoso a un mundo ya viejo y salvarlo de su ruina, la educación para ella es hacerles un lugar en el mundo para que éstos puedan hacer lo nuevo sin destruirlo.

Cómo repensar entonces la tarea del docente fuera de la desproporción de

la idea de formador ya tan difícil de sostener por los cambios sociales ocurridos. Considero que para llevar a cabo la tarea docente es relevante plantearse no estar posicionado en el poder todo presente en la idea de formar, y a partir del *notodo*, operador traído por Lacan que habla de lo parcial del hablante sexuado (Le Gaufey, 2007), plantearnos nuestro accionar desde un todo no posible; el conocimiento mismo lo muestra, nos permite ver cuando tenemos contacto con él lo fragmentario que es, y de hecho el control es una fantasía que se aleja cuando intentamos acercarnos a ella. Puedo sí tener el poder no, no formar, dominar ni controlar al otro, que además de cuestionable a nivel ético es imposible de realizar, pero sí estar allí presente en un acto de reconocimiento de él como semejante con un puñado de signos que me fueron dados para dar.

La escuela fue creada con el objetivo de producir igualdad, y esto es una respuesta, un intento de remediar la desigualdad que impera debido a la manera en la que establecemos nuestras sociedades. Birgin (2006) menciona que bajo el marco del normalismo, generado por el Estado para lograr la expansión escolar se incluyeron sectores de la población excluidos de la enseñanza, pero a la vez que se ponía como horizonte la emancipación y la igualdad, se procedía con autoritarismo mirando la cultura contemporánea y las libertades de los sujetos con recelo, y negando los diferentes orígenes y prácticas culturales de los mismos. La lógica parece ser que si queremos que todos sean iguales hay que borrar las diferencias, hay una asociación curiosa entre los conceptos de igualdad y homogeneidad, teñida de una intención de control al dirigir hacia dónde se quiere ir en términos de igualdad, qué debemos aprender todos para igualarnos, qué porción en la diversidad de fenómenos culturales dejaremos fuera, y esto tiene que ver, como menciona Birgin, con un posicionamiento político-pedagógico. Esta última apunta que la cultura privilegiada en lo educativo proviene de las ideas ilustradas, generándose así una división hombre civilizado-hombre bárbaro. Así ha habido una restricción de los fenómenos culturales enseñados vinculados a lo que posee hegemonía social: lo masculino, blanco, etc.

¿Qué ocurre en las escuelas? ¿Qué del intento de fabricar igualdades donde hay diferencias? ¿Qué del propósito de fabricar a otros de acuerdo a determinados parámetros concebidos como buenos, cultos, éticos, diferentes de la cultura de muchos estudiantes que provienen de sectores sumergidos de la población debido a políticas de estado que han generado desigualdad en el acceso a los

bienes? ¿Qué ocurre cuando la tendencia es el etnocentrismo colocado en ciertos saberes y valores que produce un desprecio de los otros existentes en la cultura que justamente son los que poseen muchos de los estudiantes?

En Uruguay las llamadas “Escuelas de Contexto Socio-Cultural Crítico” alojan una población en situación de vulnerabilidad económica. Este tipo de escuelas se definen inicialmente por el índice de repetición en primer grado de educación primaria, altos niveles de inasistencia en este grado, y por la cantidad de niños de sexto año cuyas madres han cursado sólo educación primaria; posteriormente se delimitan de acuerdo a parámetros sociales: nivel educativo, socio-económico e integración social de los niños y su familia (CEIP, s./f.). Esta categorización parte de una asociación directa entre pobreza y dificultad para acceder a un cúmulo de conocimientos básicos, que quizás que por su misma lógica puede reproducir este supuesto. Hay en este planteo una alerta sobre estos “contextos” considerados en estado “crítico” tanto desde lo social como desde lo cultural, y para trabajar sobre esto se propone controlar esto distinto a lo que se espera y civilizarlo mediante una atención específica. Se podría pensar que aparece desde esta política educativa la preocupación por una cultura otra a silenciar, y bajo el lema de la igualdad, de la necesidad de la inclusión social, se tomarán medidas para reducir esta certeza de fracaso que para el sistema educativo engendran estas características socio-culturales. ¿Se puede llamar inclusivas a estas políticas focalizadas que categorizan de acuerdo a niveles de exclusión social y consideran que las posibilidades de aprender de estos niños son escasas? ¿Cómo aprender de otro que no aprecia mi cultura e intenta imponerme como única buena la de él? Esto debe ser tenido en cuenta para no generar una brecha profunda en el vínculo de las instituciones y sus actores con los alumnos que obture las posibilidades de éstos últimos de aprender. La denominación escuela de contexto crítico impone quizás una profecía autocumplida para un docente que trabaja allí dado que podría descender sus expectativas sobre las posibilidades de los alumnos de aprender, con las consecuencias que esto tiene sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin expectativas de los docentes hacia que estos niños puedan aprehender conocimientos, cómo lograrían hacerlo. Sin un respeto hacia la cultura y los modos de vida de los niños cómo podrían éstos escuchar a sus docentes, cómo trasladarían hacia ellos una autoridad nacida del respeto mutuo y de la creencia del adulto que estos niños tienen algo para dar, para que éstos puedan introyectar, hacer suyo, lo enseñado.

Diego Tatián (2010) apunta que la igualdad está vinculada con la existencia, todos los seres vivos comparten el existir y el eventualmente dejar de hacerlo. Anota que:

toda aventura intelectual o política de orientación emancipatoria presupone esta igualdad de inteligencias y comienza con su declaración –de no ser así, más allá de las intenciones y sean estas las que fueren, perpetúa la desigualdad que arrastra desde su origen (2010: 1).

En “El maestro ignorante” Rancière (2007) trae la historia de Jacotot, aquel maestro que descubre que al posicionarse en el lugar de un no saber y estimular la voluntad de los alumnos para aprender logra que de hecho éstos aprendan. Se plantea aquí la noción de igualdad, igualdad de inteligencias, que la escuela desconoce por partir de la desigualdad para igualar, lo que de acuerdo a este autor, imposibilita el objetivo. Entonces, todos somos iguales en inteligencia, lo que puede diferir es la voluntad y es sobre ésta que el docente trabajará. Al forzar esa capacidad que todos tenemos pero que podemos negar o ignorar el maestro estará emancipando. El sistema de explicar desde el saber docente es en realidad el que necesita ignorantes y de la división del mundo entre sabios e incultos, ya que explicar es demostrarle a alguien que no es capaz de hacerlo por sí mismo, este sistema embrutece según el autor. Tomar como punto de partida el principio de la igualdad emancipa cualquiera sea el método que se utilice, posicionarse desde la desigualdad de inteligencias, ya se considere uno superior o inferior, embrutece. La igualdad nunca es un objetivo a lograr, si no está observada como dada no es posible su existencia.

No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación [...] Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, tienen

que emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de inteligencias (Rancière, 2007: 9-10)

Este autor apunta que a la Escuela se le otorga el poder de llevar a cabo la igualdad entre nosotros, o al menos, reducir la desigualdad. Nuestra sociedad actual se observa a sí misma, según él, como una gran escuela que tiene bárbaros a civilizar y estudiantes con dificultades de aprendizaje, sociedad en la que la Escuela tiene cada vez más la improbable tarea de reducir la brecha entre la igualdad que se pretende y la desigualdad que existe.

Pero la función última de esta sobreinversión pedagógica [...] es afirmar la visión oligárquica de una sociedad-escuela, donde el gobierno no es otra cosa que la autoridad de los mejores de la clase. [...] Es precisamente esto lo que Jacotot tenía en la cabeza: la manera en la que la Escuela y la sociedad se simbolizan la una a la otra sin cesar, y reproducen indefinidamente la presuposición no igualitaria, incluso en su negación [...] Su lección pesimista era [...] que el axioma igualitario no tenía efectos sobre el orden social. Aunque la igualdad, en última instancia, fundaba la desigualdad, sólo lograba actualizarse de manera individual, en la emancipación intelectual que siempre podía devolverle a cada uno la igualdad que el orden social le negaba y le negará siempre por su propia naturaleza [...] La igualdad, enseñaba Jacotot, no es formal ni real. [...] es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación. (Rancière, 2007: 12-13).

Concepto revolucionario este que Jacotot descubre, idea que va contra lo que parece guiar el sistema educativo. Lo prioritario no es crear igualdad donde no la hay, como una medida de justicia social, lo urgente es considerar que ya somos iguales, y esta será la única manera de lograr la igualdad de hecho. Como señala Rancière esta igualdad no está dada, no es natural al sistema social, se debe asumir como dada para lograrla, se podría pensar que se debe inventar allí donde no existe. Esta es la tarea del docente de acuerdo a este autor, crear igualdad en un sistema desigual por el hecho de asumirla

como una verdad que aún no está, pero que sólo desde este convencimiento se volverá posible. Posicionándonos desde la ideología del sistema escolar, podríamos pensar que se plantea aquí un salto al vacío: un acto de confianza en un sistema que se estructura desde la sospecha de que el otro podría no estar a la altura de las circunstancias, que tiene la necesidad de evaluar que efectivamente haya logrado aprender estos contenidos precisos que deben imponerse para civilizar. La historia del maestro ignorante es una revuelta contra los rangos y las distribuciones concebidas desde el saber sabio brindado a ignorantes que deben ser corregidos, que deben ser civilizados, otros extraños que deben convertirse a un nosotros que está pautado por parámetros, y que sin aprehenderlos no podrán ser parte.

En el marco de un taller que realicé con docentes de cursos de primero, segundo y tercero de Enseñanza Media en la Universidad del Trabajo del Uruguay algunos de ellos relataron su experiencia de aprender a hacer algo que desconocían con sus alumnos y los cambios que esto suscitaba. El posicionarse desde el no saber, ponerse en actitud de aprender permitió que alumnos con los que estaban teniendo dificultades para enseñar aprendieran con ellos, y luego aprendieran otros contenidos que sí conocían estos profesores. En esta rotación del que sabe al que se sienta con ellos a aprender porque no lo sabe todo, algo se destraba.

De acuerdo a Diker (2004), hay una diferencia entre transmitir y enseñar que creo que es a resaltar aquí, a diferencia de la enseñanza, la transmisión habilita al otro a salir de la repetición de lo recibido para poner su propia impronta al mismo, en definitiva para crear. Habría una autoridad del que enseña que se delega al que aprende, una confianza en el otro necesaria para que se produzca el aprendizaje.

Es urgente un posicionamiento docente que se salga de este saber que pretende representar la Cultura que será develado a los alumnos y de la intención homogeneizante cuando la igualdad, desde la que se debe partir, no significa que seamos lo mismo. Una enseñanza que emancipe será aquella que considere las potencialidades humanas sin excepciones y contemple las diferencias como parte de lo humano que no es a eliminar sino a escuchar como posibilidad enriquecedora para todos. Se mantiene entonces la pregunta de qué conocimientos se considerará que deben ser compartidos por todos que requiere de un debate amplio, y no puede ser decidido por pocos en escritorios aislados de

los territorios donde los docentes trabajan y donde los niños más allá de las dificultades acuden.

En la “enseñanza universal” de Jacotot (Rancière, 2007), el alumno se convierte en maestro. ¿Qué pasaría si los docentes pudieran también posicionarse en el lugar de aprendientes de los alumnos, de sus saberes, de su cultura, colocándolos en el lugar de quienes tienen para dar y no están desposeídos?

Bibliografía

- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En F. Terigi (Ed.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Avellaneda: Siglo veintiuno editores Argentina.
- CEIP. (s./f.). *Escuelas de Tiempo Completo. Modelo pedagógico-fundamentación*. Recuperado de <http://www.cep.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-fundamentacion>
- Corea, C. & Lewcowicz, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen, Hvmnitas
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Diker, G. (2004). Y el Debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En: G. Frigerio & G. Diker (Eds.) *La Transmisión en las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Buenos Aires: Noveduc.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Freud, S. (1895/1992). *Proyecto de psicología para neurólogos*. En: J. Etcheverry (Trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 1: 323-389). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1900-1901/1994). *La interpretación de los sueños* (segunda parte). En J. Etcheverry (Trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 5). Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaufmann, M., Jørgensen, S. (productores) & Vinterberg, T. (director). (2012). *Jagten* [Cinta cinematográfica]. Dinamarca: Zentropa Entertainments.
- Le Gaufey, G. (2007) *El notodo de Lacan. Consistencia lógica, consecuencias clínicas*. Buenos Aires: Ediciones literales, El cuenco de Plata.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Tatián, D. (2010) *Igualdad como declaración*. Buenos Aires: Cuadernos del Inadi 3.

Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad

María Florencia Valenzuela¹

Introducción

La escuela moderna ha sido desde sus inicios un espacio complejo que tuvo como metas generales las de transmitir y producir conocimientos. A lo largo de los años, ha podido negociar con las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas de las sociedades que fueron proponiendo nuevas formas de ver y pensar el mundo. Sin embargo, la década del 60 presentó un giro cultural y tecnológico de tanta magnitud, que esa negociación se tornó dificultosa. Fueron muchos los cambios que presentaron un nuevo escenario cotidiano (reestructuración del capitalismo, nuevo papel de la mujer y de la familia, nuevas concepciones de los sistemas políticos, etc.) pero la revolución tecnológica de la información fue el cambio que tuvo la capacidad de penetrar en todo ámbito de la actividad humana. El sistema educativo, con sus leyes, docentes, alumnos/as, conocimientos, comunidad, etc., no fue la excepción.

A los fenómenos de esa década, los manuales de lectura los enmarcaron y generalizaron en los temas “Globalización” y “conectividad”, es decir, los tradujeron en conceptos teóricos que narraban los aspectos característicos de esos cambios y que los/as alumnos/as debían memorizar. Poco importaba la comprensión de este nuevo escenario y la posición que en él ocupaban los distintos actores sociales.

Pero, con el tiempo, les sucedieron otras transformaciones que se afianzaron en las prácticas cotidianas, y ya no fue tan sencillo. En lo que al espacio educativo se refiere, los años y la ciencia trajeron un fácil acceso

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. valenzuela.mflor@gmail.com

a libros digitales, enciclopedias gratuitas, educación a distancia, experiencias y sugerencias docentes circulando por la Web, el hipertexto, entre otros, y, finalmente, las redes sociales virtuales como espacios educativos.

Es en esta realidad actual, es decir, en el desarrollo de la cultura digital, con sus lógicas y dispositivos, donde a la escuela se le hace más difícil que nunca la negociación. Aparece la obligación de considerar y entender que los modos de conocer, pensar y aprender son atravesados por una nueva cultura. La misma, a partir de la conectividad y plataformas que permiten la interacción instantánea, propone una multidireccionalidad que habilita, entre otras cosas, a la construcción y reconstrucción de la información, y que rompe con las concepciones de tiempo y espacio hasta el momento conocidas. Emerge en la sociedad una manera diferente de comunicarse, intercambiar información, adquirir conocimientos, socializar, etc.

Ante este escenario, el sistema educativo necesitó iniciar un proceso de cambio. Ya no era suficiente describir la realidad global y montar un gabinete con 10 computadoras para toda la escuela. La sociedad tenía otras necesidades.

Hacia fines del año 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) que estableció una mirada renovada en muchos aspectos. Entre uno de ellos, se encuentra la incorporación de la temática “educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación”, prometiendo el desarrollo de opciones educativas basadas en el uso de estos tópicos. Asimismo, se plasman ciertos criterios vertebradores de las futuras políticas educativas como son la equidad y la inclusión, la calidad, la formación de la ciudadanía y la innovación.

Pero no fue hasta hace pocos años que comenzó a circular en los ámbitos educativos el concepto de inclusión digital. Con el mismo se propuso una denuncia sobre la brecha entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías. Era necesario una primera política pública encargada de masificar las TIC en las aulas.

Desde su implementación, en abril de 2010, el Programa Conectar Igualdad (PCI) se ha presentado como la cara visible de esas políticas de integración de TIC en el ámbito educativo. De iniciativa nacional, su propuesta fue recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Esto lo llevó a cabo a través de dos grandes acciones: en primera instancia, la distribución de netbooks a todos los/as alumnos/as y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y

de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFP) de gestión estatal. Y, luego, la creación y difusión de recursos y espacios de capacitación docente, que sirvieron como complemento de plataformas educativas anteriores (por ejemplo, portal Educ.ar, iniciado en 2000, y Canal encuentro, creado en 2005).

En la actualidad, es sencillo cuantificar los “logros” de estas acciones, logros expresados en números de computadoras entregadas o personal docente inscripto en espacios de formación. Sin embargo, esto parece no permitir analizar esta política de una forma compleja, ya que se estaría dejando de lado lo que en verdad ocurre con esas netbooks en las aulas, lo que genera una “nueva formación” en los/as profesores y directivos, y lo que resulta de llevar a cabo una planificación con TIC. Por lo tanto, es necesario una metodología general que responda a la perspectiva cualitativa, que intenta comprender al “otro”, a sus prácticas y significados, dentro de sus marcos de referencia. Siguiendo esta línea, se considera a las tecnologías como un proceso complejo mediado por las expectativas sociales, los imaginarios socioculturales y el mundo simbólico. Por esta razón, se debe indagar en el uso, en la práctica concreta.

El objetivo de este trabajo es realizar un aporte al debate sobre las nuevas tecnologías y su impacto en el sistema educativo, considerando particularmente un aspecto: las prácticas docentes. Es preciso tener en cuenta que los movimientos de la cultura escolar, la resolución de sus conflictos, la incidencia en ella de múltiples factores y sujetos hacen que el trabajo profesional sea de construcción y reconstrucción permanentes. Por este motivo, se considera relevante el estudio y análisis de ese trabajo para comprender de qué manera los docentes hacen uso del nuevo universo de posibilidades que propone el PCI.

¿Cómo responden estos actores educativos a los desafíos pedagógicos, sociales y culturales que esta política presenta? ¿Cómo *traducen* los propósitos y objetivos pensados en los escritos gubernamentales a actividades áulicas? ¿De qué manera piensan su profesión en un sistema educativa mediado por TIC? ¿Qué roles desarrollan los/as alumnos/as y docentes en prácticas con TIC? Para responder a estas y más preguntas se realizaron entrevistas a docentes de una escuela periférica de educación secundaria de la ciudad de La Plata. En las mismas hemos focalizado nuestra atención en tres ejes: uso de TIC en el aula, PCI, y prácticas docentes a partir del PCI.

Algunas concepciones teóricas

Consideramos apropiado iniciar nuestro trabajo relacionando los conceptos de cultura escolar y cultura digital. Principalmente, porque referirse a “cultura escolar” es dar por supuesto que la institución educativa presenta en su interior una cultura y este no es un tema menor, ya que implica un reconocimiento del funcionamiento escolar más allá de las normas y currículos. Pensar la escuela es, bajo esta mirada, pensar en prácticas, tiempos y espacios, negociaciones, intereses, relaciones de poder determinados, etc. Estos aspectos no se repiten. Son cuestiones propias de cada institución y, a partir de un análisis que contemple esto, se puede llegar a hacer visible lo invisible, dar entidad a lo escolar.

Dentro de los/as autores/as que nos ayudan a reflexionar sobre la idea de lo cultural en la escuela, nos inclinamos por la perspectiva del antropólogo Néstor García Canclini (2003), que propone estudiar las prácticas a partir de los procesos de hibridación cultural. Esto significa que las prácticas no son estáticas, sino, por el contrario, van variando según se combinen para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. Se produce una reconversión a partir de la creatividad individual y colectiva. Estos procesos están presentes en todas las actividades humanas, y la enseñanza no es una excepción.

Las prácticas escolares como prácticas híbridas resultan del cruce de bienes y mensajes heterogéneos, lo que produce un estado de “mestizaje” donde encontramos dimensiones que hablan de apropiación de nuevos objetos culturales y resignificación de los ya establecidos, dando cuenta que las prácticas no son puras. En el caso particular de este trabajo, nos encontramos en un momento en donde la cultura digital irrumpe en la escolar (a través del PCI, de la nueva ley de educación, de la digitalización de la vida cotidiana). Como sucede en todo contacto, hay pérdidas, selecciones, redescubrimientos e incorporaciones: cuatro operaciones que se resuelven dentro de una reestructuración general del sistema cultural escolar, donde, como dijimos, se articulan viva y dinámicamente las normas, objetos, creencias, costumbres.

Ante este nuevo escenario las instituciones educativas deben tomar decisiones, deben elegir aquello que tenga un valor formativo para nuestros/as jóvenes. Como escribe Anne-Marie Chartier (2004), “a lo largo del tiempo, las reformas institucionales obligan a los actores a definir sus posiciones con respecto a los cambios en curso”. Así, los/as docentes, como parte de una socie-

dad *mass media* y de un sistema educativo dispuesto a replantear su estructura y generar nuevas oportunidades de enseñanza, se encuentran en un momento crítico. Lejos de provocar caos con esta última afirmación, queremos rescatar el valor positivo de encontrarse en un momento crítico porque se trata de un momento decisivo, de crisis, es decir, de cambio en el desarrollo de un proceso.

Para estudiar circunstancias de este estilo, no nos es suficiente cierto análisis histórico ligado a la cara externa de los procesos educativos, sino que es imprescindible el aporte antropológico, y más precisamente etnográfico, que nos ayude a desnaturalizar la vida cotidiana de las instituciones educativas, la realidad del aula, las tensiones que se producen allí en torno al lenguaje, los cuerpos, los saberes, el tiempo, etc.

Ahora bien, para comprender el concepto como lo propone el historiador Dominique Julia (1995) es necesario tener en cuenta que la cultura escolar debe pensarse en relación al conjunto de sus culturas contemporáneas (culturas más amplias que entran en diálogo con la escolar: política, religiosa, popular, y, en nuestro caso, la cultura digital), que debemos considerar la difusión social de las formas escolares de transmisión de saberes y prácticas (que implica cierta aceptación social de esos modos de enseñar y aprender) y el reconocimiento de la existencia de diversas culturas escolares (pensadas, por ejemplo, a partir de los niveles educativos, de la naturaleza de las instituciones escolares).

Este marco teórico es el que nos permite comenzar a pensar en una relación entre cultura escolar y cultura digital. ¿De qué manera podríamos abordarla?

A menudo, al referirnos a los conceptos de cultura digital y cultura escolar pareciera que, tanto en los escritos académicos como en las prácticas docentes, hablaríamos de la querrela del siglo XXI. Desde principio de ese siglo, y como consecuencia del libro *Inmigrantes digitales* (2001) de Marc Prensky, está instalada la idea de que los/as niños/as nacen con una suerte de alfabetización digital intrínseca. El autor hace referencia a una generación formada en los nuevos avances tecnológicos, una generación rodeada, desde siempre, de artefactos, lenguajes y lógicas que responden a esos avances. Son los popularmente conocidos como nativos digitales. A éstos, se les opone otra categoría, y es la de inmigrantes digitales, es decir, aquellos sujetos que no han nacido en ese contexto hiperpoblado de tecnologías pero que se encuentran en la necesidad de utilizarlas. El uso de determinados artefactos y plataformas

estaría necesariamente mediado por algún manual o ayuda teórica que guíe el accionar operativamente. La idea de nativos e inmigrantes da cuenta de un mundo desconocido para estos últimos en el que intentarán sobrevivir.

Ahora bien, volviendo al ámbito de la educación, y con mayor énfasis en las prácticas docentes, ¿cómo conviven estos dos mundos? Prensky, en su texto, se refiere a esto y plantea la existencia de una ruptura, de una brecha digital apoyada en la distancia generacional que se hace visible en los docentes en la medida en que estos emplean “una *lengua* obsoleta (la propia de la edad pre-digital) para instruir a una generación que controla perfectamente esa *lengua*” (Prensky, 2001: 5). Según este autor, los/as alumnos/as ven en sus profesores/as como extranjeros/as ininteligibles pero con muy buena voluntad.

Si nos guiáramos por esta teoría, sería imposible una conexión entre ambos mundos. Indaguemos sobre esto.

Las prácticas docentes y el mundo de la tecnología

Acabamos de referirnos a la cultura escolar como inmersa en un espacio de negociación. Particularmente, en relación al desarrollo de la cultura digital con sus lógicas y dispositivos, aparece la obligación de reconocer y entender que los modos de pensar, aprender y conocer son atravesados por la misma. Se inicia, como mencionamos anteriormente, a partir de una aparente instancia de crisis, un proceso de cambio. El mismo hubiese sido imposible si no se hubiese pensado la cultura escolar en relación a las demás culturas contemporáneas (dentro de las cuales, se halla la digital). Si no pensáramos en estos términos, entonces sí sostendríamos que lo planteado por Prensky es lo que efectivamente ocurre. Es decir, pensaríamos que en las aulas chocan dos mundos totalmente diferentes (con una lengua diferente, lo que implicaría un no entendimiento entre ambas partes), sin posibilidad de encuentro, o, “mezclaje”. Sin embargo, la cotidianidad escolar nos indica que esto no es así: los movimientos de la cultura escolar, la resolución de sus conflictos, la incidencia en ella de múltiples factores y sujetos hacen que el trabajo profesional sea de construcción y reconstrucción permanentes. Este funcionamiento ya ha existido anteriormente (con otras tecnologías, otras políticas públicas, otros contextos laborales, etc.) y no tenemos por qué pensar que esta época es una excepción a lo que históricamente ocurre. Pero, ¿cómo reconstruyen los docentes sus prácticas a partir de la incorporación de las netbook en el aula?

¿Cómo lo hicieron anteriormente con otras tecnologías? Servirnos de las entrevistas que hemos realizado para este trabajo nos ayudará a hallar algunas preguntas (y a generarnos nuevos interrogantes).

- Yo me acuerdo cuando empezaron a entrar los televisores. Todos queríamos hacer ver a los pibes una película para que se interesen más, pero no sé si después se hacía, porque creo que terminábamos siempre los de Historia poniendo alguna película documental. Ahora te metés en Encuentro, mandás un link y listo. No tenés que perder tiempo y además son más cortos, sintéticos. También es cierto que muchos tienen la computadora rota, entonces lo ven desde el celular, porque yo cuelgo el link en un grupo de Facebook que armé. Después, en la clase, opinamos sobre esto y complementamos con las fotocopias. (Profesor de Historia, 25 años de experiencia en el aula).

- A mí me pasó algo muy particular con el uso de la tecnología. Fue con chicos de 3ro, 14, 15 años. Les estaba dando un texto de Poe y les decía que se lo podían descargar, porque muchos habían leído otros textos desde el celular o la compu, entonces me fijaba de darles libros que estén online. Un chico se acerca y me dice “¿ese libro lo sacaste de acá?”, y me muestra en su teléfono una aplicación que servía para descargar libros. Le dije que no, que si lo buscaban en Google, aparecía el pdf. Entonces me dijo que era más fácil desde esa aplicación porque en el salón la tenían varios chicos. Esa pregunta dio para que algunos alumnos me mostraran qué leían y me pedían títulos en particular descargables ahí. Obviamente, le pedí que me bajara la aplicación y nos manejamos con eso. ¡Tenía libros de todo tipo! Me sirvió para mí también porque renové mi biblioteca y lo que doy en las escuelas. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, 2 años de experiencia en el aula).

- Mirá, lo que pasa con esto de las tecnologías es que te tienen que simplificar la vida. Yo *laburé* toda mi vida con fotocopias. ¿De qué otra forma vas a enseñar química? Ahora con las netbook, me dijeron (la referente del PCI en la escuela) cómo colgar una carpeta en el sistema con los trabajos prácticos y los chicos de distintos años abren esa carpeta, entonces ya no gastan en fotocopia, ni gasto yo en fotocopia. Está todo colgado ahí en el sistema de mi escuela. (Profesor de Química, 20 años de experiencia en el aula).

Para comenzar con el análisis de las entrevistas, decidimos tomar estos tres fragmentos de docentes de áreas y antigüedad distintas. En el primero se puede observar la idea de incorporación de tecnologías como elemento motivador o

generador de mayor interés en los temas curriculares. Así, aparecen la televisión y los celulares, justificados por referencias culturalmente legitimadas: los documentales y los videos cortos de Canal Encuentro. A estas herramientas, el docente incorpora el uso de un grupo privado de Facebook, que hace las veces de cartelera (allí anuncia bibliografía, consignas, fechas de examen, notas) y donde comparte el material audiovisual que complementará sus clases. Al indagar sobre este aspecto, entendimos que el uso es limitado, ya que la participación de los/as alumnos/as es escasa. Una plataforma 3.0 que permite que los usuarios sean prosumidores, es decir, productores y consumidores, generadores de contenidos y no sólo meros espectadores, es utilizada en su forma más básica. En este caso, sólo se “cuelga” material lo que no significa *per se* una mejora en la propuesta didáctica. Si bien es cierto que el docente aumenta la flexibilidad de los sistemas de estudio, es decir, adapta sus contenidos a la realidad personal, a los medios y a los tiempos de sus estudiantes (en este caso como usuarios de una red social), no se elaboran materiales y recursos con altos niveles de interactividad. Por lo tanto, el uso que este docente hace de las tecnologías en el aula es un uso tradicional. Se adapta en tanto lo artefactual, promoviendo así la accesibilidad y los nuevos modos de conocer y de difundir, pero descuida la posibilidad de añadir creatividad y dinamismo a la propuesta de clase. La relación que los/as alumnos/as tienen con esos materiales de estudio seguirá respondiendo a una lógica de transmisión de saberes donde el docente presenta un recorte de los mismos que los/as alumnos/as deben apropiarse. El rol de los/as estudiantes está limitado a leer, ver, debatir y opinar únicamente lo que el docente presenta. Lo que esta lógica propone es un/a alumno/a vacío de contenido que para aprender los temas de una asignatura responde a la estructura estímulo-respuesta: se le dan determinados elementos previamente seleccionados sobre los cuales deberá trabajar. Ahora bien, esas opiniones que surgen en la clase, ¿tendrán lugar en la evaluación de fin de trimestre? ¿Existe la posibilidad de que los/as alumnos/as se hayan acercado a los contenidos de la materia desde otros recursos (libros, notas de opinión, canciones)? ¿Aparece esto contemplado en la planificación del docente?

En el caso de la profesora de Prácticas del Lenguaje, nos encontramos frente a lo que Mariana Maggio denomina inclusión genuina de la tecnología. Esto es lo que ocurre cuando los docentes “reconocen que las prácticas que

desarrollan en ámbitos no docentes se transformaron de modo tal por las nuevas tecnologías que necesitan expresar dicho reconocimiento en su propuesta de enseñanza” (Maggio, M., 2012: 20). La docente no incorpora únicamente un elemento, es decir, la aplicación para descargar los libros, sino que comienza a interiorizarse con otro tipo de literatura, la que circula por los teléfonos de sus alumnos/as, la analiza y comienza a “renovar” la bibliografía de sus clases. Esta situación, se contrapone con la inclusión efectiva, que se produce en aquellas situaciones en las que la incorporación de las nuevas tecnologías es por razones ajenas a la enseñanza (por ejemplo, presión por incorporarse al mundo tecnológico, o renovar los elementos de sus prácticas). En este caso, entonces, encontramos que el artefacto tecnológico ha podido modificar cierto aspecto del universo de conocimiento de la docente, lo que conlleva una reflexión sobre sus prácticas: es necesario actualizar el repertorio de textos.

El docente de Química dice algo que pensamos cotidianamente todos/as: la tecnología te tiene que simplificar la vida. Pero lo cierto es que lo escolar es un aspecto de esa vida. Como educadores no podemos dejar de lado las innovaciones tecnológicas de nuestro tiempo, pero tenemos la obligación de analizarlas e implementarlas con determinados criterios que responden a nuestra profesión. En el fragmento podemos observar dos aspectos: por un lado, y tal vez más marcado que en el caso del profesor de Historia, la importancia en lo artefactual. Por otro, la figura del/la técnico/a. En cuanto a la utilización que se hace de las herramientas que propone directa o indirectamente el PCI, es claro el uso como soporte físico. ¿Qué pasaría si un día ese docente olvidara sus fotocopias? ¿O si se produce un inconveniente con la red de su escuela? ¿O si alguien por error borra los trabajos prácticos?

Con respecto a la referente del colegio, el único dato que tenemos de ella, hasta el momento, es que ha mostrado a su colega cómo crear una carpeta compartida. Pero volveremos más adelante sobre este tema.

Lo que concluimos de estos primeros análisis de los fragmentos de las entrevistas es que la teoría inmigrantes-nativos fundada en una lengua y lógica pre-digital, que plantea un problema identificado en la diferencia generacional y, como consecuencia, en las “aptitudes” digitales, en la práctica no la encontramos. Estos “adultos” que han crecido con estructuras y códigos distintos no dejan que el paso del tiempo se interponga en el desarrollo de su profesión. En menor o mayor medida, en su forma más simple o con cierto grado de complejidad, estos docentes

incorporan las tecnologías en sus clases. Este hecho es de gran importancia y nos permite mirar desde otra perspectiva el concepto de brecha digital.

La formación docente y el trabajo con TIC

- El año pasado en una de las escuelas que tengo había cambiado el director. Vio que muchos docentes usábamos Facebook para comunicarnos e incluso un profe les hizo hacer un proyecto con las redes sociales a los más grandes. A él no le gustaba el tema de Facebook por la seguridad, pero no le quedó otra. Casi al final del año, llamó a los del Conectar y organizó una capacitación de media jornada para los docentes. Fuimos todos. Había docentes que nunca habían prendido la máquina, otros que la usaban como una carpeta. El *flaco* (capacitador) nos enseñó que había muchos programas para materias específicas. Nos quedamos como nenes chusmeando todo y metiendo mano. (Profesor de Matemática, 13 años de experiencia en el aula).

Sin lugar a dudas, cualquier actividad que intentemos realizar nos llevará momentos de aproximación, experimentación, equivocación, y volver a aproximarnos. En las distintas entrevistas, ningún docente tuvo en su formación de base instancias de capacitación en torno a la educación con TIC. Muchos/as cursaron o se encuentran cursando la Especialización en Educación y TIC, otros han realizado cursos del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela², y la mayoría utiliza los buscadores para formarse de manera informal. Vemos en casi la totalidad de los entrevistados una preocupación por asesorarse y mejorar sus prácticas.

Entonces, podríamos afirmar que en verdad existe una brecha digital, pero la misma no debe remitirnos a lo artefactual o lo generacional. En primer lugar porque las políticas educativas actuales se han encargado de distribuir computadoras bajo el sistema 1 a 1, afectando tanto a alumnos/as como a docentes, administrativos y directivos. Vimos también que no se trata únicamente de una cuestión de diferencia etaria. Los docentes no dejan de buscar espacios de capacitación en torno a este tema y se animan a implementar distintos artefactos y plataformas en sus clases.

² Estas dos propuestas de capacitación han tenido gran impacto en los docentes por ser gratuitas, virtuales, con puntaje y con el respaldo del Ministerio de Educación de Nación. En ambos casos se ofrecen distintas propuestas de formación para distintas áreas y actores de las instituciones educativas. La Especialización en Educación y TIC es una dentro de las distintas posibilidades propuestas por el Instituto Nacional de Formación Docente.

Entonces, podríamos afirmar que, en la actualidad, esta brecha se ha desplazando del acceso a los usos. Cada vez más las diferencias de equipamiento entre las escuelas de distintos sectores sociales tiende a *achicarse* hasta hacerse insignificante, pero las distancias entre las actividades pedagógicas que realizan las escuela siguen siendo grandes (Dussel, 2011). Es decir, esos usos que la escuela, atravesada por sus particularidades, da a las TIC no están limitados por la edad del personal docente, sino por la consideración y reconocimiento que cada escuela tenga de la incorporación de recursos y experiencias históricamente enfrentados a la vida escolar.

Este enfrentamiento queda en evidencia en el momento en que alertamos que ninguno de los/as docentes entrevistados/as ha contado con una formación de base sobre el uso de TIC. Esta carencia que encontramos en trayectorias en los ISFD o en las Universidades da cuenta de la valoración que se tiene del uso de las tecnologías en el aula.

- Yo hice mis prácticas (en la Universidad) el año pasado. Planifiqué mis clases partiendo de unos videos, luego un trabajo en grupo, puesta en común y cuestiones teóricas. Cuando la profesora de mis prácticas las vio, me dijo que cambie lo de los videos porque los chicos de las escuela a donde iba a ir (una escuela de Los Hornos) no tenían acceso a internet. Le dije que los videos se descargaban y se compartían a través del pendrive en cada compu del PCI. Me contestó que nadie llevaba la computadora porque la usaban para chatear, ver “material inapropiado” o jugar. Cuando di mi primera clase, lo hice con una canción de la Bersuit y algunos textos. Cuando trabajaban en grupo, todos me pidieron que les pase por bluetooth la canción. El teléfono no lo usaban únicamente para chatear. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, 2 años de experiencia en el aula).

Este fragmento nos muestra la buena predisposición de los/as docentes (en este caso, de docente en formación) para con las TIC y la voz de la formadora que denota cierto prejuicio. Esta situación nos recuerda un texto de Inés Dussel en donde la autora afirma que “a menor contacto e interacción, mayor será la actitud negativa de los docentes, y más pobres serán sus usos” (Dussel, 2011: 38).

Se produce, entonces, una situación paradójica. Por un lado se exige desde el Estado³ y desde la sociedad un/a docente que se maneje cómodamente

³ Estas exigencias estatales las podemos encontrar en la reforma de la Ley donde

dentro del campo de las TIC. Por otro, los formadores de formadores limitan el uso de TIC a momentos de ocio. Asimismo, especialistas en educación fundamentan y difunden la importancia de la incorporación de las TIC como herramienta para complementar nuestras prácticas docentes. Entonces, ¿qué debemos hacer? ¿Cómo utilizamos la tecnología en ámbitos educativos?

En muchas oportunidades las TIC aparecen como un soporte a la clase tradicional o una extensión de la misma. No hay, en estas situaciones, una plena incorporación al aula ya que las actividades no se ven modificadas por la combinación de recursos. De esta manera, las clases quedan sujetas a formas tradicionales de enseñanza que implican modos de leer, pensar, organizar y debatir un texto/una idea donde no se contempla la singularidad y potencialidad del/la alumno/a. Como resultado, la tecnología se limita a buscar datos, ejercicios, videos, es decir, copiar y pegar información para “armar” las planificaciones. Estos usos son útiles, pero limitados. No presentan ni proponen ningún tipo de desafío, sólo reiteran la estructura clásica de leer/ver y repetir o analizar a través de un conjunto de preguntas que guían la lectura. Cuando el profesor de Historia se refería a esos debates luego de ver un video específico, se refería a un debate anticipado, esto es, al pensar en ese recurso, pensó también en qué tomar de ese recurso, en qué aspectos detenerse al momento del análisis. Si, por ejemplo, hubiese propuesto que, en grupos, elaboren un material para trabajar una determinada temática en cursos de educación primaria. ¿Con qué se enfrentaría? Para empezar, implicaría acompañar a sus alumnos/as en la búsqueda y recorte de información, en decidir sobre un aspecto de esa temática (cada grupo focalizará según su interés), en elegir un método de enseñanza, recursos. De más está decir que se complejiza una clase, pero, al mismo tiempo, cobra otro significado tanto para el docente como para sus alumnos/as. Se trabaja en un ambiente dinámico, con condiciones de aprendizaje que invitan al desafío, a la construcción colectiva, a la toma de decisiones, en fin, a involucrarse, comprometerse con los contenidos y a abordarlos críticamente, no de forma pasiva.

Esta forma de pensar nuestras clases debería proponerse en la etapa de formación. Es ahí donde los/as estudiantes deben comenzar a construir criterios y adquirir herramientas que les permitan problematizar los recursos y

se incorporan las tecnologías como un conocimiento necesario dentro del currículo escolar, en la gran oferta de capacitaciones, en la distribución de computadoras, etc

espacios disponibles, pensándolos en función de una mejora de sus prácticos, de un desafío, de una actualización. Promover esto es promover una lógica de trabajo que luego dará sus frutos en el aula, donde se buscará ampliar el horizonte de nuestras/as alumnos/as, romper con la comodidad de lo cotidiano.

A modo de conclusión

Durante este recorrido, hemos intentado dar lugar a la pregunta, a animarse a preguntar. Nos parece fundamental que el docente pierda el miedo a cuestionar su propia práctica, a enfrentarse con sus propios límites. Consideramos que la implementación del PCI en nuestro país ha logrado instalar el debate sobre la brecha digital, sobre la cultura digital, sobre nuevas formas de enseñanza. Es fundamental generar espacios donde se produzcan cuestionamientos sobre nuestras prácticas en función a estos cambios en las formas, en los medios, en la producción.

Desde los espacios de capacitación docente hay una preocupación muy grande por contribuir a la llamada alfabetización digital. Pero no podemos aguardar hasta después de obtener nuestro título superior. Es imprescindible que nuestros/as docentes se encuentren desde sus inicios con las distintas posibilidades de enseñanza y aprendizaje más allá de las que proporcionan las formas tradicionales. Profundizar en el acceso, uso y creación con los medios, considerando a los otros como sujetos activos, fomentando así la participación, la producción, la creatividad y el intercambio, debe ser un tema central para los/as formadores/as.

Pudimos analizar, también, que existe una preocupación por parte de los/as docentes de incorporar las TIC a las aulas. Asimismo, observamos que circula la necesidad de un acompañamiento para saber cómo explotar estas nuevas oportunidades de aprendizaje. Surge en nuestras entrevistas la figura de un técnico medianamente capacitado pero, como vimos, esto no es suficiente. Nos encontramos en un contexto dinámico y complejo donde se requiere, como mencionamos antes, una nueva alfabetización: la alfabetización digital. En ella, las computadoras son un elemento técnico y, si bien es necesario un conocimiento informático, esto es, saber mínimamente el manejo del equipamiento, no es la única condición. Las computadoras, al igual que el papel, el televisor, el proyector, son mediadores materiales. Como en toda alfabetización se requiere la adquisición de cierto soporte material, pero debe ser acompañado

por una lógica y contextos o espacios donde se ponen en juego. De nada nos sirve el modelo 1 a 1 o un video del Canal Encuentro si no podemos desarrollar una mirada crítica frente a esos conocimientos para generar nuevos. Es decir, el uso de herramientas tecnológicas no garantiza automáticamente que los/as alumnos/as enriquezcan sus saberes, son sólo medios facilitadores. La figura del/la docente es fundamental en la medida en que tienen la posibilidad de llevar al aula actividades integradoras, dinámicas, contextualizadas de un determinado conocimiento. De más está decir que esta tarea no puede llevarse a cabo desde la individualidad. Utilizar las tecnologías como sostén de la propia práctica profesional implica pensar la tarea docente como un trabajo conjunto con el Estado, con las instituciones formativas, con los/as colegas, con los/as alumnos/as. Es decir, las condiciones de enseñanza y aprendizaje trascienden la figura del docente, es un compromiso colectivo. Entenderlo como tal es un primer paso para mejorar nuestras prácticas.

Bibliografía

- Chartier, A. (2004). Cultura y saberes. En *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (pp. 57-88). México: FCE.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación: Editorial Santillana.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los ‘nativos digitales’. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-212). Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Área educación FLACSO.
- Finocchio, S. (2011). Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. En Finocchio, S. y Romero, N. (comp.) *Saberes y prácticas escolares* (pp. 175-199). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música*, n°7.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M.; González, E. (coord.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica* (pp. 131-153). México: Universidad Autónoma de México.
- Liguori, L. M (1998). Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en el marco de los nuevos problemas y desafíos educativos. En Litwin, E. (Comp.) *Tecnología educativa. Política,*

- historias, propuestas* (pp.123-150). Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Manso, M., et al. (2011). Planificar e implementar propuestas didácticas. En Las TIC en las aulas. *Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Piscitelli, A. (2009). La alfabetización digital como nueva estructura del conocimiento. En *Nativos digitales* (pp. 151-174). Buenos Aires: Santillana.

Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa

Silvina Chali¹

El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, yo como docente tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza.

Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para ubicar a la persona en el proceso de mi discurso.

El grito manso, Paulo Freire

Introducción del problema

En el presente trabajo haremos foco en algunos de los vínculos entre la política educativa en Argentina, con énfasis en normativas y regulaciones ministeriales y la formación docente privilegiando aspectos vinculados al sentido ético, político y cultural.

El campo de la formación docente mostraba al promediar los años 2003 a 2007, un cuadro caracterizado por una serie de problemas que se intentaba resolver:

- Una *baja consolidación de la identidad de la formación docente*, perceptible a través de diversos indicadores, como por ejemplo el formato institucional asimilado al del nivel secundario; debilidad manifiesta de los planes de estudio en el campo de la formación para la práctica; inadecuaciones, superposiciones y vacíos de la normativa; no reconocimiento de las necesidades y capacidades específicas de los estudiantes de los profesorados para

¹ Ministerio de Educación – Córdoba, Argentina. silvina.chali@gmail.com

participar de su vida institucional y en su trayectoria formativa.

- En muchos casos, *una organización de gobierno que asignaba a las mismas autoridades, la responsabilidad conjunta por los niveles superior y secundario*, con el riesgo consiguiente de homogeneizar la toma de decisiones para ambos, o de que la agenda política del nivel superior quedara invisibilizada frente a la urgencia de atender los requerimientos del nivel secundario, que tiene mayor matrícula, cantidad de docentes y el peso político de garantizar la extensión de obligatoriedad escolar y por lo tanto, mayor resonancia en la población y en los medios de comunicación.

- Una marcada *desarticulación organizacional*, tanto en el gobierno del sector como entre las instituciones formadoras (Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades de gestión estatal y privada); y entre éstas y las escuelas de destino.

- Una *débil presencia de los procesos de diseño y desarrollo curricular, estructurados en torno a decisiones de carácter nacional, jurisdiccional e institucional*. Esto generó diversas consecuencias negativas, tales como: diferencias en los planes de estudios de los profesorados para los distintos niveles no justificadas por su especificidad, tales como: diferencias en los planes de estudio de los por su especificidad (como por ejemplo, la menor duración de los profesorados para los niveles primario e inicial); diferencias entre jurisdicciones y aún entre institutos, que no garantizaban la necesaria integración federal del curriculum de formación docente; y planes sin validez nacional que perturbaban la movilidad de docente; y planes sin validez nacional que perturbaban la movilidad de docentes y estudiantes en el país.

- Una débil planificación e inadecuación de la propuesta de formación continua de los docentes en ejercicio, caracterizada por la fragmentación de ofertas, su escasa conexión con los problemas del sistema y consecuentemente, una pobre influencia en las prácticas profesionales de los participantes.

En síntesis, la heterogeneidad organizacional y formativa, unida a la debilidad política relativa del campo hacía que el *sistema formador* en el período 2003- 2007, fuera más un enunciado que una realidad; en la práctica, funcionaba más bien como un conglomerado de instituciones y planes de estudio y propuestas de capacitación coexistentes y desintegrados.

Por otra parte, no se trataba de dificultades coyunturales, sino de problemas estructurales, asociados a la historia de la configuración de la formación docente en nuestro país, que avanzó desarticuladamente a medida que surgieron los requerimientos del sistema educativo.

La intencionalidad política y cultural del proyecto transformador de la formación docente está dada en la reconstrucción del sentido político – cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo actual.

El debate acerca de qué saberes y experiencias formativas debe transitar un docente en formación para responder con solvencia y compromiso a la tarea de garantizar el derecho a la educación para todos no puede estar ausente de la educación superior.

La reconstrucción del sistema educativo nacional ha sido uno de los principales objetivos de las políticas públicas educativas, tarea que el Estado nacional y las provincias asumieron de manera conjunta y coordinada, en condición de responsables principales e indelegables del derecho a la educación para garantizar la inclusión, la igualdad y la calidad.

Sancionada la Ley Nacional de Educación debe considerarse, en este marco como un paso clave, ya que posiciones históricamente en disputa acerca del sentido de lo educativo se dirimen a favor de la concepción de derecho. Se establece así que la educación es un bien público y un derecho personal y social que el Estado garantiza. También sostenemos que la educación es una prioridad, y por ello, debe constituirse como una política de Estado que impulse la construcción de una sociedad más justa, reafirme la soberanía e identidad nacional, profundice el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respete los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Pensar desde el Estado significa entonces, **pensar en lo común**. Abad y Cantarelli plantean que en el pensamiento estatal es necesario “inventar la unidad que dispone las diferencias (religiosas, lingüísticas, de género, etc.) bajo la forma de lo común. Universalidad no significa abstracción, sino pretensión legítima de asignar un lugar a la particularidad”. (2005: 23)

Desarrollo

Toda propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de supuestos acerca de la actividad que los docentes realizan.

La formación docente es, sin duda, una pieza clave dentro de cualquier

proceso de cambio educativo. Objeto y centro de críticas, el desarrollo integral y sostenido de políticas de formación docentes exigía un ámbito específico para este abordaje. Por ello, la LEN establece la creación de un organismo, creado en abril de 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) de carácter desconcentrado tiene la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país.

Considerar a la actividad de enseñanza como reflexiva, racional y activa, en el diseño, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza dio lugar al desarrollo de nuevas investigaciones las que originaron nuevas orientaciones que coinciden en descartar algunas características inherentes a los procesos de enseñanza y la actividad docente.

La actividad docente es considerada así, no ya como una vocación sino como un trabajo sujeto a determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan una práctica profesional caracterizada por un conjunto determinado de saberes.

De aquí que los diversos autores (Edelstein y Coria, 1995; Gimeno Sacristán, 1991; Terigi y Diker, 1996) definen a la actividad docente como una práctica social altamente compleja.

Desde el campo de la sociología de la educación, algunos desarrollos reconocen en la práctica una lógica particular. En esta línea de análisis, Bourdieu (1991) plantea que la práctica es

la incertidumbre [...] resultante del hecho de que tiene por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación [...] las prácticas son el resultado de la aplicación de principios de percepción y acción nunca explícitos.

El habitus como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones genera estrategias que explican los modos en que los sujetos afrontan los problemas de la práctica.

La noción de habitus enfatiza el peso que tienen las experiencias sociales

tempranas del sujeto en sus prácticas. Los procesos de percepción, valoración y de actuación, los marcos desde los cuales los sujetos interpretan, asimilan y actúan son elementos estructurados socialmente.

De este modo, la historia personal, social, escolar de los docentes, sus modos de vinculación, actuación y resolución se ponen de manifiesto cuando elaboran respuestas específicas a situaciones particulares.

Desde esta perspectiva, la práctica docente es una práctica social, fuertemente determinada por las representaciones y modos de vinculación y relación que los sujetos han ido construyendo durante su proyecto profesional. Las prácticas de la enseñanza, en tanto práctica social, comparten su singularidad y su posibilidad de vincularse con la realidad al modo en que los sujetos se relacionan con el campo social.

Los distintos conceptos acerca de la práctica, que se desarrollaron en el campo de la formación docente y que dieron lugar a la elaboración de propuestas curriculares, derivan en supuestos acerca de qué se considera lo práctico. Davini (1995) plantea que “una primera mirada a la complejidad del problema, muestra un campo confuso y reduccionista. Aprender desde la práctica tiene muchas acepciones.”

Algunos estudios revelan que las concepciones acerca de la práctica, tienden a limitarse a las tareas del aula exclusivamente. Restringen de esta manera, los procesos de análisis y reflexión a este ámbito, omitiendo los aspectos institucionales y curriculares.

Asimismo existen visiones de la práctica vinculadas con la idea de que la práctica es un ámbito de aplicación de las normas y procedimientos técnicos derivados del conocimiento científico, la definen como un espacio de entrenamiento y de aplicación de las prescripciones elaboradas.

Considerando otros aportes, la concepción crítica de la práctica, apunta a su revalorización como espacio para la construcción de problemas y de reflexión en la acción (Davini 1995) y la recuperación del debate acerca de la función socializadora de la escuela y el rol asignado al profesor en este proceso.

Conclusiones

La formación inicial debe ser pensada en función del proceso permanente, que acompañará todo el desarrollo de la vida profesional de los docentes.

A través de la Resolución de Consejo Federal de educación (CFE) 140/11

se aprueba la definición de Institutos Superiores y de las condiciones institucionales que se requieren para que sean reconocidos como tales, lo que permite decidir sobre la validez nacional de los títulos de formación docente inicial que emiten; la efectiva instalación de las funciones del sistema formador que marca la LEN; la modificación paulatina y gradual del diseño organizacional para adecuarlo al nivel superior; y la presentación de algunos avances en materia de planeamiento del sistema y de sus ofertas, como una herramienta sistemática de la elaboración de las políticas de formación docente orientadas al mejoramiento de su calidad.

El desarrollo profesional de los docentes supone distintos formatos a lo largo de toda la trayectoria profesional. Se produce cuando los docentes construyen conocimiento relativo a la práctica – propia o de los demás– trabajan en el contexto de las comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

La aprobación por unanimidad, en el marco del Consejo Federal de Educación de la Resolución 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente” brinda una plataforma de acuerdos y metas a alcanzar para el conjunto del sistema y su articulación con la formación docente.

El imperativo es, por ende, planificar, evaluar y proponer mejoras en la zona de debilidad o vacancia, pensar en la formación como un derecho de los estudiantes, mirar en perspectiva política y estrategia. Seguir avanzando en la democratización, la jerarquización académica y la visibilidad de la formación docente.

Otra Resolución de Consejo federal que nos sirve como marco del presente trabajo es la Resolución 201/13 “Programa nacional de Formación Permanente”; este Programa enlaza la jerarquización de la Formación Docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de valuación y fortalecimiento de la unidad escuela; como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia.

El programa valora, además, la integralidad del sistema formador y la necesidad de fortalecer la formación inicial, instancia clave de formación profesional, reconociendo momentos en su trayectoria que requieren estrategias específicas para brindar saberes actualizados y desarrollar entornos formativos que promuevan el compromiso y la responsabilidad social con la mejora, la

expansión y la calidad de la educación.

El reconocimiento de la formación permanente en ejercicio como constitutiva del trabajo docente, así como también, el reconocimiento de los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico señalan a la escuela como ámbito privilegiado para su desarrollo.

Avanzar en la formación permanente implica asumir la responsabilidad colectiva de construir una escuela más justa. Es reconocer la formación como un derecho de todos los docentes, ligado indisolublemente al derecho de aprender en condiciones de igualdad de todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes. Es participar activamente en las escuelas en la producción de conocimientos y en la generación de mejores condiciones materiales, simbólicas y afectivas.

De esta manera, la formación permanente se configura como un proceso sensible y dinámico que, enlazando historias institucionales y colectivas, impulsa la reflexión para una educación más justa y democrática.

Bibliografía

- Cantarelli, M. (2005). Fragmentación y construcción de la política: de la demanda a la responsabilidad. *Cuartas Jornadas NOA – NEA*. Chaco
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: pedagogía y política*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Documentos

- Ley de Educación Nacional 26.206. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nav.pdf
- Resolución CFE 188/12 y Anexos: “Plan Nacional de Educación Secundaria y Formación Docente 2012- 2016
- Resolución CFE 201/13 y Anexo: “Programa Nacional de Educación Permanente.

La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria

*Patricia M. Delgado¹, Cinthia D. Amud²,
Maia M. Acuña³ y Johanna M. Jara⁴*

Introducción

La educación secundaria se encuentra atravesada actualmente por un conjunto de políticas y regulaciones derivadas de Ley de Educación Nacional (LEN), que dispone la reunificación del nivel y su obligatoriedad. Esto supone desde el Estado asumir la garantía de inclusión, permanencia y terminalidad de la población que no tiene acceso o condiciones de sostenimiento y conclusión de la escuela secundaria, y la necesidad de introducir cambios para asegurar tal garantía (Saforcada et.al, 2011).

Esos cambios se orientan hacia la construcción de una “nueva institucionalidad” que tiene como finalidad central la inclusión. En los documentos oficiales⁵, los argumentos que sostienen esta política cuestionan el modelo pedagógico y organizacional vigente, afirmando que ha sido pensado para otra realidad y otros adolescentes y que no ha sido suficientemente permeable a la diversidad del alumnado y a la heterogeneidad de sus experiencias, saberes e intereses. Se señala que esa rigidez ha contribuido, junto con otros

¹ Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. patridelgadow@gmail.com

² Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. cinthiamud@hotmail.com

³ Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. maiaacunia@hotmail.com

⁴ Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. jara.johannamdalena@gmail.com

⁵ Se destacan las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N°84/09, 88/09, 93/09 y 103/10.

factores, a la repitencia, ausencia de motivación por el estudio, a la exclusión educativa y a la devaluación del secundario en términos de calidad y valoración social (MCE, 2008).

De ahí que se plantee como desafío generar propuestas educativas que supongan múltiples alternativas de formación y una diversidad de formatos que, al mismo tiempo, garanticen aprendizajes básicos comunes y el desarrollo de competencias para la participación ciudadana, la inclusión laboral y la prosecución de estudios superiores en iguales condiciones de calidad.

En este escenario desarrollamos desde el año 2013 un trabajo de investigación⁶ que busca comprender el modo en que las políticas de inclusión y de construcción de una nueva institucionalidad del nivel, son apropiadas y traducidas por diferentes actores educativos que intervienen en su implementación. El estudio se desarrolla en las provincias de Chaco y Corrientes, a través de una estrategia metodológica que permite recoger y triangular datos procedentes de diferentes fuentes de información: normativas y documentos oficiales, datos estadísticos, entrevistas semiestructuradas a diferentes actores educativos (funcionarios políticos y técnicos de los ministerios de educación de ambas jurisdicciones, gremialistas, supervisores, asistentes técnicos territoriales (ATT), directivos, asesores pedagógicos y coordinadores de Planes de Mejora), encuestas a docentes, estudiantes y familias de cuatro establecimientos educativos (dos en cada provincia).

Dado el caudal de información que disponemos, para este trabajo decidimos considerar sólo los datos de Chaco, y centrar el análisis en torno a un interrogante:

¿Qué problemáticas de la educación secundaria reconocen como tales diferentes actores involucrados en la implementación de políticas educativas para el nivel?

Nos interesa describir qué cuestiones identifican como problemas, cómo los definen y explican, con qué otros problemas los vinculan; y también comprender qué resulta de comparar las diferentes miradas, si encontramos puntos de articulación, de confrontación, de acuerdo o desacuerdo. Consideramos que el cruce de perspectivas permite comprender mejor cómo significan

⁶ El estudio se denomina “Escuela secundaria y trabajo docente en el Nordeste Argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una “nueva escuela secundaria”. Es desarrollado por un equipo de investigadores y becarios del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE, con la dirección de la Prof. Delfina Veiravé.

la escuela secundaria los actores que configuran de algún modo la experiencia que en ella tiene lugar.

Estos interrogantes cobran sentido a la luz de un enfoque procesual y contextualizado que adoptamos para analizar la implementación de políticas educativas, asumiendo que éstas involucran en su devenir de construcción, diversos procesos de contextualización y resignificación realizados por las instancias de conducción centrales, los organismos intermedios y las instituciones escolares. Este enfoque se interesa por las variadas micropolíticas que tienen lugar en esos ámbitos, pues en cada uno de estos momentos del proceso de implementación, intervienen actores que se apropian de las políticas de un modo particular, entendiendo tal apropiación como un proceso que transforma lo que recibe, lo dota de una significación distinta y se expresa en prácticas sociales diferentes. (Chartier, 1992, cit. por Almandoz y Vitar, 2008).

Desde estas premisas e interrogantes iniciales, presentaremos resultados de investigación, caracterizando en primer término, cuáles son los problemas de la educación secundaria – y sus consiguientes explicaciones – que emergen del discurso de diferentes actores vinculados al nivel, reconociendo en ellas cómo aparece la figura del docente; en segundo término, expondremos algunas ideas que surgen de la comparación de esas diversas perspectivas, como núcleos de significación, de acuerdo o desacuerdo.

La perspectiva de los actores educativos acerca de los principales problemas de la educación secundaria

Funcionarios políticos y técnicos

Para los funcionarios y técnicos del Ministerio entrevistados, el problema principal de la escuela secundaria es que tiene un formato o matriz selectiva, meritocrática y excluyente que es necesario cambiar. En opinión de estos actores, la escuela secundaria no responde a lo que los jóvenes y la sociedad esperan, en términos de brindar una experiencia escolar significativa; el énfasis está puesto en el mandato de inclusión y en el cumplimiento de la obligatoriedad, reproduciendo de algún modo la configuración discursiva presente en las normativas⁷.

⁷ Almandoz y Vitar (ob.cit.) señalan que las políticas educativas se enmarcan en una configuración discursiva cuyo propósito es regular y organizar las percepciones y experiencias de los sujetos, creando o confirmando una determinada visión de la realidad educativa. En esa confi-

La premisa central en las explicaciones es que se necesita del docente para transformar esa matriz, pero éste se presenta en el discurso como un sujeto que opone una resistencia cultural al cambio, porque en su biografía escolar y su formación profesional incorporó otro paradigma.

Se trata de una explicación que pone el énfasis en las representaciones de los sujetos, sin considerar que la configuración de las culturas institucionales y las identidades profesionales, se produce también en interacción con una serie de circunstancias y condiciones estructurales (organizacionales, administrativas, laborales, políticas), que requieren modificarse para alterar los patrones culturales. Esta ausencia llama la atención porque en el discurso de los funcionarios se menciona reiteradamente la necesidad de implementar “nuevos formatos”.⁸

En consonancia con lo anterior, cuestiones de orden laboral no se incluyen en el discurso a menos que preguntemos sobre ellas. Por ejemplo, la reestructuración del puesto de trabajo docente no aparece como preocupación o como tema de agenda. Tampoco se menciona el alto nivel de ausentismo docente que se presenta en la provincia, aunque sabemos que se pide a las escuelas que analicen sus números de ausentismo para que se reflexione sobre ese problema.

Supervisores

En el discurso de los supervisores se evidencia una preocupación por los resultados de las acciones que se orientan a lograr la inclusión educativa. En unos casos, porque las estadísticas de las escuelas no mejoran o lo hacen muy poco, en comparación con la inversión realizada por el Estado, que “inyecta” recursos a través de los planes de mejora. En otros casos, más que la mejora medida en términos cuantitativos, preocupa la calidad de la formación que están recibiendo los alumnos, lo que están aprendiendo en las clases. Al

guración se destacan frases o palabras “emblemas” que se articulan entre sí para fijar núcleos de significación. En este caso, encontramos que los términos matriz o formato, inclusión y atención a las trayectorias escolares, constituyen palabras emblema.

⁸ En este sentido, Justa Ezpeleta (2004) explica que las innovaciones educativas trascienden a la dimensión pedagógica, afectando también al contenido del puesto de trabajo, a las relaciones entre colegas y con los alumnos, a las modalidades de organización de tiempos y espacios. Pero en general las reformas no han intervenido en el patrón organizacional, administrativo y laboral que impone el sistema educativo a las escuelas y que son parte fundante y constitutivo de la cultura que le es propia.

respecto una supervisora señala: “el desafío más grande es adaptar una currícula que realmente sirva para que los alumnos puedan formarse para su vida cotidiana, pero también para el futuro (...) Estamos trabajando con currícula y con contextos que no conciben con lo que socialmente demandan los alumnos y también su núcleo familiar”.

Para explicar estos problemas, vuelve a aparecer la figura del docente en un lugar central, como principal responsable. Con diferentes matices se señala su falta de preparación (disciplinaria y pedagógica), su mentalidad, su falta de vocación y de compromiso con la profesión. Al igual que en el discurso de los funcionarios, aparece la idea del docente como un sujeto que resiste a las políticas, sobre todo por una cuestión de concepciones y principios. “Desde los docentes hay resistencia, pero porque no se entiende el principio del compromiso del trabajo con la diferencia en pos de la equidad”, señala una supervisora.

Sin embargo, también aparece una problematización acerca de cómo se implementan las políticas y se trabaja con estas concepciones y disposiciones de los docentes. Las marchas y contramarchas del ministerio, la falta de coordinación entre los diferentes sectores, la ausencia de normativas que respalden los cambios que van gestando las escuelas, son características que no colaboran con el avance y la institucionalización de esas innovaciones.

Algunas supervisoras expresan también su preocupación por el problema del ausentismo docente, admitiendo que pueden ser múltiples las razones de este fenómeno: la insatisfacción con el trabajo, las grandes distancias en el caso de las escuelas rurales, el rechazo a trabajar en contextos de alta vulnerabilidad social, las posibilidades de licencias y justificaciones de inasistencias que habilita el Estatuto. Sin embargo, la responsabilidad última recae en el docente y su grado de compromiso con el trabajo.

Directivos y asesores pedagógicos

Desde los directivos se plantea como principal problema el ausentismo de docentes y alumnos. El cumplimiento de los días de clases establecidos en el calendario académico no se efectúa, ya sea por adhesiones a paros convocados por los gremios docentes, licencias reiteradas o inasistencias. Señalan que la falta de continuidad en la asistencia atenta contra los procesos de enseñanza y también estimula el ausentismo de los alumnos.

En las explicaciones de este problema, destacan la importancia de factores éticos y motivacionales. Reconocen que el Estatuto habilita posibilidades para justificar las faltas u obtener licencias, pero cuestionan que muchos docentes abusen de esos derechos. Interpretan que ese comportamiento expresa que no quieren estar en la escuela, ya sea porque no se sienten bien trabajando allí (lo que podría aludir al fenómeno del malestar docente) o porque no se sienten comprometidos con la tarea, los alumnos y la institución. De esta manera, predomina en el discurso una imagen negativa del docente, como principal fuente de obturación para la aplicación de políticas de cambio.

Docentes

Las principales problemáticas de la educación secundaria para los docentes tienen como protagonistas a los alumnos, sus familias y las políticas educativas, en un contexto atravesado por la pérdida de valores como el compromiso con la tarea, la responsabilidad y la cultura del esfuerzo. Esto puede advertirse en el gráfico N° 1 que presenta la distribución de las respuestas de los docentes encuestados en una categorización que construimos al procesar los datos.



El 51,4 % de los docentes de Chaco encuestados reconocen como problemas a dificultades propias de los alumnos. Con más frecuencia señalan su falta de interés y motivación para el estudio (23%), su falta de compromiso

y responsabilidad con las tareas escolares (16,2%), problemas de disciplina (6,8%) y saberes previos insuficientes (5,4%).

Solo el 12,2 % de los docentes identificó al ausentismo, repitencia y abandono de los alumnos, que incluimos en la categoría “trayectorias escolares irregulares”, como uno de los principales problemas del nivel. En algunos de esos casos esta mención se asocia a una preocupación por la pérdida de matrícula y el consiguiente cierre de divisiones, y a un cuestionamiento de otras ofertas educativas como Plan Fines que captan esa matrícula ofreciendo alternativas de baja calidad.

La figura del alumno aparece preponderantemente en el discurso docente para justificar el fracaso escolar, asociado también a las responsabilidades de los padres, que según ellos, no acompañan ni se comprometen en el proceso educativo de sus hijos (31,1 %), y al “facilismo” que promueven las políticas educativas actuales (40,5%), dando más oportunidades para rendir, disminuyendo las exigencias en la evaluación, reduciendo considerablemente la cantidad de contenidos que se desarrollan, y siendo muy flexibles con las inasistencias reiteradas y los problemas de conducta.

Los profesores se incluyen como parte de los problemas en menor medida, pero no aludiendo al colectivo docente sino a otros o algunos colegas. Las respuestas que refieren a dificultades de los docentes suman el 23,1 %. Se menciona una falta de compromiso con la tarea y sentido de pertenencia a la institución (6,8 %), falta de motivación y entusiasmo para enseñar (6,8 %) y falta de capacitación (6,8 %). Sólo el 2,7 % plantea como problema el ausentismo docente, aunque éste podría estar implícito en los anteriores.

Cuando se mencionan cuestiones que tienen que ver con la falta de deseo y motivación para enseñar, en ocasiones se lo justifica por los bajos salarios y el no lograr que los alumnos quieran estudiar. En ese punto le atribuyen la responsabilidad a las políticas educativas, que en opinión generalizada promueven la instalación de una cultura del no esfuerzo, y traen consigo una pérdida de la autoridad docente y una desvalorización del trabajo, problema que es mencionado por el 12,2 % de los profesores. Esa cuestión aparece en las respuestas muy vinculada a otras que incluimos en la categoría “desinstitucionalización de la escuela”, haciendo referencia a un deterioro de la función educativa de la institución que, en opinión de estos docentes, viene asumiendo funciones sociales que no le competen (sobre todo en lo que hace a la contención social y afectiva de los alumnos).

Consideramos que esa experiencia de sentirse desautorizado se debe en parte a que las políticas educativas vigentes han venido a cuestionar y erosionar de alguna manera dos pilares que tradicionalmente sirvieron de apoyo al ejercicio de la autoridad: los regímenes de evaluación por un lado, y de control de la disciplina escolar por otro. En ambos aspectos se han introducido cambios, y es lógico que esto provoque un efecto desestabilizador. Aunque puede que esta reacción se sostenga también en el hecho de que las políticas orientadas a asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad, han venido acompañadas de una serie de mecanismos de control que generan presiones para aprobar a los alumnos, aunque éstos muchas veces no estén demostrando logros de aprendizaje. Nos referimos concretamente a la presión para que “mejoren los números” de repitencia y abandono, tomados como los indicadores para evaluar “el rendimiento” de las escuelas y la inversión realizada por el Estado vía planes de mejora.

Respecto de esto último, del modo en que se implementan las políticas educativas, el 10,8 % de los docentes refieren a problemas de gestión, en la conducción educativa provincial y en el establecimiento como efecto de los diversos y múltiples requerimientos del ministerio. Se critican los cambios constantes y la excesiva burocratización de los procedimientos.

Junto a esa experiencia de sentirse devaluado y desautorizado, el 10,8% identifica también como problema un deterioro de las condiciones materiales de trabajo, aludiendo sobre todo a la infraestructura, el equipamiento y los salarios insuficientes.

Si revisamos las respuestas procurando identificar cuáles aluden a las características de la educación brindada por la escuela secundaria, encontramos que sólo el 9,5 % considera que existe un desajuste o desacople entre lo que la sociedad demanda y espera y lo que la escuela ofrece. Algunos docentes insisten en que es necesario revisar el currículum de la escuela media, pero ninguno refiere a problemas en la enseñanza. Las respuestas tienden a señalar a “los responsables” de los problemas, más que los problemas del nivel en sí.

Otro dato que nos parece significativo es la escasa inclusión de problemáticas socioeconómicas en el discurso de los docentes. Sólo el 4,1% incluye a la pobreza, la droga, los embarazos precoces, y la influencia negativa de los medios de comunicación como factores que afectan a la escuela secundaria.

¿Cómo aparece la figura del docente en estas “lecturas” sobre los problemas

del nivel? ¿cuál es la imagen que predomina?

En la explicación de los problemas que les preocupan, los profesores en general no se incluyen asumiendo alguna responsabilidad en su producción. El desinterés del alumno se atribuye a la educación familiar o a las políticas educativas que promueven el “facilismo”, pero en ningún momento se incluye la enseñanza como una práctica a revisar. En consecuencia, predomina una imagen del docente como un sujeto devaluado, desautorizado, impotente frente a decisiones políticas que no comparte pero que no puede modificar.

Estudiantes

En las opiniones de los alumnos de las dos escuelas⁹, encontramos cuestiones en las que coinciden pero también diferencias importantes.

Uno de los problemas comunes que identifican es el deterioro de las condiciones materiales (mesas y sillas en mal estado, ventiladores que no funcionan, falta de higiene en los baños) aunque este aspecto se reitera con mayor frecuencia en la escuela del barrio periférico (40%) en relación con la escuela del centro (24%). En la primera, se relaciona esta condición, en parte, con situaciones de robo de equipamiento y materiales del establecimiento, por lo cual reclaman mayor seguridad (12%).

Tanto en la escuela del barrio periférico (16%) como en la escuela del centro (24%) reconocen como problema la pérdida de días de clases por la gran cantidad de paros docentes, y en la segunda agregan que esto se debe a jornadas institucionales, capacitaciones y mesas de exámenes reiteradas, las cuales cuestionan que ofrecen demasiadas oportunidades para aprobar las materias.

Las dificultades en los vínculos entre alumnos y profesores, planteadas como falta de comunicación y de consideración de las opiniones y necesidades de los estudiantes, son reconocidas en ambas escuelas, en proporciones similares (8%).

En la escuela del centro el 70% de los alumnos refieren a dificultades o

⁹ Los establecimientos están situados en contextos urbanos céntrico y periférico de la ciudad de Resistencia, en los cuales se aplicaron 285 encuestas a estudiantes que cursan 4° y 5° año. La escuela del centro de la ciudad atiende mayoritariamente a una población escolar de sectores socioeconómicos medios y medios-altos, con altos niveles educativos de sus grupos familiares. Mientras que en la escuela situada en un barrio periférico, la mayoría de los estudiantes pertenecen a sectores socioeconómicos de bajos recursos, y la mayoría de sus padres no llegaron a completar el nivel de escolaridad secundaria.

carencias de los profesores en la definición de las problemáticas de la escuela. Son más críticos en cuanto a las propuestas de enseñanza que éstos desarrollan (20%), y demandan estrategias y recursos didácticos más dinámicos, interactivos y adecuados a las características e intereses de los adolescentes. En menor medida, critican también la falta de exigencia de los profesores (12%), y su falta de capacitación o preparación (10%), así como de motivación para enseñar (7%). Por otra parte el 6% señala que los contenidos curriculares se han reducido, están desactualizados o tienen poca utilidad práctica, y en la misma proporción reconocen como problema la falta de interés de los alumnos por el estudio.

El 31% de los estudiantes de la escuela del barrio periférico menciona en sus respuestas problemas vinculados a los docentes, tales como: paros docentes (17%), poca exigencia para el estudio (8%), métodos de enseñanza inadecuados (6%). La pérdida de la autoridad docente aparece como problema aunque no lo expliciten en esos términos. Por ejemplo cuando plantean que los alumnos no atienden al profesor, no se comunican con él de manera adecuada, no le hacen caso o le faltan el respeto, salen del curso sin autorización, etc.

Además mencionan, con mayor frecuencia que sus pares de la otra escuela, problemas de comportamiento de los propios alumnos (17%), como entrar y salir del curso o del establecimiento sin permiso, o ingresar a clase fuera de horario. Esto lo asocian, en parte, a la falta de control de los directivos, quienes permiten estas conductas. Con menor frecuencia mencionan otros problemas, relacionados con los propios alumnos, como falta de valores (responsabilidad, respeto), conflictos entre pares y la falta de estudiantes. En términos comparativos en estos alumnos se nota una mayor auto responsabilización en la definición de los problemas, que en los alumnos de la escuela céntrica. Cabe destacar que en esta escuela el 9% afirma que la escuela no tiene ningún problema, mientras que en el otro caso no se presentó esta respuesta.

La figura del docente que aparece más reiteradamente en el discurso es la de un profesor que no desarrolla sus clases con continuidad, debido a reiteradas ausencias, y cuyas propuestas de enseñanza y aprendizaje demandan ser revisadas y reformuladas para adecuarlas mejor a las características e intereses de los estudiantes. Se percibe también que los docentes son poco exigentes en cuanto al estudio, y que en algunos casos, muestran falta de interés y motivación por su tarea, la cual requiere de mayor formación y actualización para mejorar su desempeño profesional.

Familias

Presentamos resultados del análisis de treinta encuestas semi estructuradas aplicadas a familias con diferencias en sus niveles socioeconómico, educativo y según el ámbito de localización en el que viven, urbano o rural.

En el grupo de familias cuyos hijos asisten a una escuela secundaria pública urbana (en su mayoría padres profesionales y empleados públicos), se cuestionan los contenidos que se transmiten a los alumnos, los modos de enseñanza (no explican o explican una sola vez en clase) y el nivel de formación de los profesores, reconociéndose también la pérdida de autoridad docente, la indisciplina de los alumnos y la relación problemática de los padres con los docentes.

Las familias explican que los profesores de hoy, son generalmente jóvenes que eligen la carrera docente por tener un sueldo o una salida laboral inmediata y no por vocación. Describen al profesor como un sujeto desinteresado y no comprometido con la enseñanza, con bajo nivel de formación, que realiza una transmisión “light” o superficial de los contenidos, que exige poco y que transita por las aulas con el solo interés de avanzar con el programa de la clase.

En menor medida señalan otras preocupaciones que afectan a la educación secundaria. Hacen referencia a la falta de autoridad docente, que se conjuga con la falta de respeto hacia el profesor, tanto de parte de los alumnos como de parte de las familias, en un clima de indisciplina generado por los alumnos en la cotidianidad escolar. Los encuestados señalan que las familias (*otras familias*) no apoyan la autoridad del docente, siendo éste objeto de reclamos, demandas y agresiones por parte de los padres. Reconocen que el profesor ya no cuenta con estrategias para defenderse o imponer autoridad, como lo eran las amonestaciones por ejemplo; desde esta perspectiva, ven al profesor como un sujeto indefenso.

Algunas familias atribuyen estas últimas cuestiones a los cambios sociales y culturales, particularmente la pérdida de valores que se expresa en la falta de respeto hacia los mayores, la eliminación de la frontera entre la infancia y la madurez y por lo tanto el debilitamiento de la autoridad de los adultos. Y también aluden a las políticas educativas, específicamente la flexibilidad del régimen disciplinario, al hablar de la ausencia de amonestaciones.

En cambio, para las familias con bajo nivel educativo y en situación socioeconómico desfavorable, cuyos hijos asisten a una escuela secundaria rural, la mayor preocupación es contar con edificio propio y equipamiento

para la enseñanza, ya que hasta el momento la escuela secundaria comparte edificio con la escuela primaria de ese paraje rural.

También señalan otras problemáticas relacionadas a las condiciones particulares del medio rural, que influyen en la regular asistencia de los jóvenes a la escuela secundaria. Señalan la distancia que tienen que recorrer para llegar a la escuela, la inasistencia por días de lluvia, la falta de motovehículo (la mayoría usa este medio de transporte), inasistencia por acompañar a sus padres en el trabajo y porque no tienen vestimenta (zapatillas por ejemplo).

Si bien en este grupo de familias lo que predomina es una alta valoración de la escuela secundaria como una oportunidad para que sus hijos alcancen un futuro mejor, puede advertirse en sus opiniones un reclamo implícito hacia las autoridades educativas, porque no respondieron a las demandas iniciales de la comunidad, que era la de tener una escuela agrotécnica. En este sentido, algunas familias señalan la inadecuación del formato escolar vigente a la realidad de la comunidad rural, por los problemas que genera a las familias que las clases de educación física y las clases de apoyo se realicen en contraturno.

Estas familias no apuntan al docente como centro o responsable de problemáticas vinculadas a la educación secundaria, sino al sistema educativo y a las particularidades del contexto en el que residen. A diferencia del grupo de familias de la escuela urbana, valoran significativamente la escuela secundaria, entendida como oportunidad de acceso a mayor educación y como posibilidad de retención de los jóvenes en el campo: las familias tienen a sus hijos en la casa colaborando con el trabajo doméstico y rural y a la vez pueden enviarlos a estudiar.

Es posible entonces establecer una relación de correspondencia entre el nivel educativo y económico de los alumnos y las familias, y el grado de conformidad o de crítica a la escuela y el servicio que ofrece. Cambia la percepción según el contexto: las familias rurales representan a un sector social que ha ganado un derecho (el acceso a la educación secundaria sin migrar a los pueblos) y eso relativiza la crítica que pueden hacer. Las familias de la escuela urbana céntrica opinan sobre la escuela actual pero refieren al pasado en términos de pérdida. Las familias del campo también refieren al pasado pero en términos de lo que han ganado.

Algunas reflexiones a partir del cruce de perspectivas

De la comparación entre los diferentes discursos surge una multiplicidad

de sentidos que atraviesan las representaciones de los actores, y el desafío de “poner orden” o encontrar una lógica que organice esa diversidad, es decir, de encontrar sentido a lo que aparece con múltiples sentidos. Con este propósito, compartimos algunas reflexiones que surgen de la comparación, y que procuran hilvanar los diferentes “retazos” de significación que encontramos en las diferentes perspectivas.

Tal vez la idea que surge con más nitidez como un punto de coincidencia en las percepciones de los distintos actores, es que la escuela secundaria no está ofreciendo a los adolescentes y jóvenes, una experiencia escolar significativa y pertinente en términos de conocimientos, y de su adecuación a lo que los sujetos y sus comunidades demandan o necesitan. Este problema, que no es nuevo porque hace años se habla de la crisis del nivel, ha sido objeto de numerosos estudios y continúa vigente.

Desde diferentes argumentos y explicaciones consideramos que los diferentes actores aluden a aquello que Terigi (2007), tomando un concepto de Kessler, denomina “experiencia escolar de baja intensidad”. Kessler (2004:24) utiliza esta noción para caracterizar el comportamiento de jóvenes que asisten a la escuela, van de manera más o menos frecuente pero sin estudiar, sin realizar las tareas, sin llevar nada. Encontró que ese “desenganche” con las actividades escolares podía darse de un modo disciplinado o uno más indisciplinado, mostrando en el primer caso “una especie de actitud ausente en la escuela, en donde existía una suerte de “pacto de no agresión” con el profesor para que lo deje tranquilo, (mientras que) en el otro tipo de desenganche había una conflictividad mucho más fuerte”.

Terigi (2007:16) entiende que este “desenganche” se observa en muchos adolescentes que “viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje”, y plantea como desafío

comprender estas formas nuevas de relación y captar sus matices, a fin de que la identificación de estas relaciones de baja intensidad no sean funcionales a una visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes, bien como abúlicos y desentendidos, bien como peligrosos (op.cit.:16).

Nos parece pertinente esta recomendación de la autora, ya que, como

puede advertirse en el análisis del discurso de los docentes, la figura del alumno que predomina es la de aquel que no tiene deseos de estudiar, ni se compromete en ello, y frente al reconocimiento de esa dificultad, no se genera una reflexión acerca del modo en que se está trabajando el conocimiento con ellos, al no incluir en la explicación aspectos que involucran al docente en decisiones que están a su alcance.

En relación a esta cuestión de cómo se representan unos actores a otros, notamos por un lado, la atribución mutua de las responsabilidades de los problemas, y por otro, el predominio de una lectura en clave de déficit. Para ilustrarlo con algunos ejemplos:

- Para el grupo de familias con una posición más crítica acerca de la escuela secundaria, los problemas se deben a que el profesor no está cumpliendo significativamente con su tarea, y desde las opiniones de los profesores, las familias tampoco lo hacen ni se comprometen con la educación de sus hijos.

- Para los estudiantes, el problema es que los docentes no tienen deseos de enseñar, y para los docentes, el problema es que los alumnos no sienten deseos de estudiar. Unos y otros reconocen la falta de interés y motivación del otro, pero no asumen ninguna responsabilidad de ello ni de la falta de involucramiento en las tareas escolares.

- Para los funcionarios, el problema es que los docentes se resisten a cambiar el paradigma de escuela secundaria que internalizaron en su biografía escolar y su socialización profesional; mientras que para los docentes, las decisiones que toman los funcionarios, promueven el facilismo, el deterioro de la calidad, la degradación de la educación y la devaluación y desautorización del rol docente.

Encontramos una tendencia a “leer” los problemas desde una mirada que pone el énfasis en los sujetos, en sus concepciones, actitudes y comportamientos, sin considerar cuestiones de índole estructural. Esta dimensión organizacional del fenómeno no es incluida en las explicaciones. Sin embargo, transformar la mirada de los sujetos y las representaciones que tienen sobre la escuela secundaria, requiere en nuestra opinión, trabajar simultáneamente en otros niveles de producción de la experiencia escolar, no sólo en el plano individual de los sujetos. Requiere decisiones político-administrativas para modificar los patrones organizacionales, administrativos y laborales que impone el sistema educativo a las escuelas y que son parte constitutiva de la cultura que le es propia.

En relación a cómo aparece en las perspectivas de los actores la figura del docente, hemos distinguido tres imágenes recurrentes. Por un lado, la del docente como un *sujeto indefenso y desautorizado*, presente sobre todo en el discurso de los profesores, en algunas opiniones familiares y en el discurso de los alumnos, aunque en las explicaciones de éstos últimos no se incluyan cuestiones estructurales del sistema educativo y las políticas que se vienen desarrollando. Por otro lado, aparece la figura de un docente *ausente*, ya sea porque un alto porcentaje de profesores asiste irregularmente a la escuela; o tal vez porque estando presente, en su comportamiento da indicios de que no desea estar allí. Esta imagen aparece en el discurso de algunos supervisores, de los directivos y en buena parte de los estudiantes. Por último, la figura del docente como *un sujeto que se resiste al cambio*, que predomina en el discurso de los funcionarios, supervisores y directivos. Una resistencia que obedece a patrones culturales, y a la falta de preparación y vocación.

Conclusiones

Las expresiones de directivos y docentes transmiten desconcierto, ambigüedad, sentido de pérdida (de valores, de motivaciones). La escuela secundaria se presenta como un espacio organizacional que no resulta significativo o que genera como señalamos una “experiencia escolar de baja intensidad”. Un lugar donde muchos docentes y alumnos no quieren estar, no encuentran sentido de estar allí.

Nos parece que esto es muy grave y requiere ser comprendido en su complejidad para tomar decisiones que propicien otras formas de estar en la escuela. Para ello es necesario poner a dialogar a todos los actores que participen de algún modo en esa experiencia escolar.

Ahora bien, al comparar las diferentes perspectivas, notamos que las lecturas que los actores realizan de las diferentes problemáticas se encuentran muy condicionadas por la posición que ocupan y las lógicas específicas y motivaciones asociadas a ella. Sus explicaciones tienden a ser “funcionales” en el sentido de justificar las propias conductas y atribuir a factores ajenos la responsabilidad de los problemas.

La tendencia a buscar “culpables” y a la lectura en clave de déficit, tanto de los alumnos (a los que les falta apoyo familiar, motivación, valores, saberes previos) como de los docentes (les falta preparación, vocación, valores y

motivaciones), nos parece que obtura el diálogo y la iniciativa de todos los involucrados. Si pudiéramos pensar a los sujetos no sólo desde lo que les falta sino de lo que tienen, es decir, en sus potencialidades y no solamente sus déficit, tal vez sería más sencillo el trabajo colaborativo necesario para comprender e intervenir en problemas tan complejos como los que atraviesa la escuela secundaria.

Bibliografía

- Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008). Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En: Ferreti, C. et. al.: *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Santillana.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista *Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424. Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf
- Kessler, G. (2004). Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. Conferencia pronunciada el 19 de Junio de 2004 en el Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Serie *Documentos de Trabajo N°13*. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Buenos Aires, noviembre de 2004.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2008). Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/54335>
- Saforcada, F., Ambao, C. y Finvarb, L. (2011). Los docentes y la “nueva secundaria”. Un análisis de la normativa que regula la escuela secundaria obligatoria. En: D. Veiravé (ed.): *Actas del I Seminario Nacional de la Red Estrado: “Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual”*. Facultad de Humanidades, UNNE. (Cd del seminario)
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Conferencia en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas

Adriana Fontana¹

Introducción

Hace ya unos años que la cuestión de “la inclusión educativa” está en la agenda de la política pública. Y si bien en sí misma parecería haber logrado algún consenso, no cesan las discusiones: ¿la masividad va en desmedro de una buena propuesta pedagógica?. ¿Es posible conciliar inclusión y calidad? ¿Cómo sería una escuela inclusiva...ello supone entonces escuelas que no lo son? ¿Estamos, los docentes (y por qué no, las familias, la sociedad) preparados para asumir ese desafío?

En este trabajo, a partir de la investigación sobre programas socioeducativos, los que en sus propósitos refieren de modo explícito a la inclusión educativa trataré de identificar algunos indicios a fin de responder cómo se configura el trabajo docente cuando se desarrolla en el marco de estas políticas.

Consideraré algunas reflexiones que la investigación socioeducativa arroja y sostendré a modo de hipótesis que, cuando el trabajo docente se configura en el marco de políticas inclusivas, se apoya en decisiones de carácter político (contra las versiones que definen la trabajo docente desde una perspectiva neutral y tecnicista); reconoce que la tarea de enseñar se resuelve en un marco institucional (y no según la vieja leyenda “cada maestrillo con su librillo”), se basa en relaciones de confianza (y no en las de control externo o bajo amenaza) y se sostiene en una ética de la transmisión.

La presentación del trabajo está organizada en cuatro apartados.

En primer lugar se plantean dos perspectivas acerca de la inclusión educativa. Una refiere estrictamente a *las condiciones de acceso a la escuela*, la otra, la define en términos de *ampliación de universos culturales*.

¹ Universidad de Buenos Aires-Ministerio de Educación Nacional, Argentina.abefontana@gmail.com

En el segundo apartado se presenta un trabajo de investigación sobre dos programas socioeducativos que se orientó a profundizar en la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje.

El tercer apartado refiere específicamente el trabajo docente en el marco de estos estudios. Para ello, como lo he hecho en otros trabajos recurro a la voz de los protagonistas. El objetivo es dar visibilidad a procesos, estrategias, reflexiones, supuestos que los docentes expresan cuando cuentan sus experiencias.

En el último apartado, de manera muy breve subrayo los aspectos que pueden ayudar a comprender el trabajo docente en el marco de políticas inclusivas.

Perspectivas sobre la inclusión educativa

Tanto se ha dicho sobre la inclusión educativa que resulta necesario comenzar dando cuenta de la perspectiva (entre otras posibles) desde la que pienso y escribo en este trabajo. Retomo un artículo de reciente publicación en el que hemos planteado “dos modos de la inclusión educativa” (Fontana, Garay, 2015).

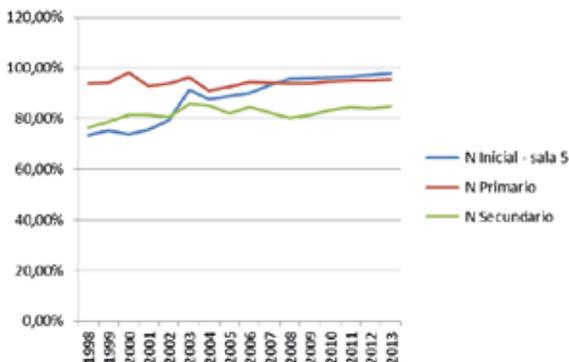
En el mencionado trabajo se propone que la inclusión educativa implica al menos dos procesos: uno, el acceso de todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes a la escuela. El otro referido a la ampliación cultural que esta situación tiene que generar. Es decir, el primer proceso refiere al hecho concreto de ir a la escuela todos los días y el segundo pone la mirada en la apropiación de los saberes que la escuela distribuye. Es decir, una escuela inclusiva no se contenta con hacer que los estudiantes asistan a ella (que lo hagan todos/as los niños/as y jóvenes que estén en edad de hacerlo y con cierta regularidad). Lo que a una escuela inclusiva principalmente la inquieta es que sus estudiantes estén realmente aprendiendo, ampliando sus horizontes culturales. Desde esta perspectiva, una escuela inclusiva está preocupada por la enseñanza; por enseñar bien y enseñar bien, como señalaba George Steiner, *es ser cómplice de una posibilidad trascendente*. Lo que estoy proponiendo es que la inclusión educativa puede analizarse considerando estos dos procesos: la inclusión en el acceso y la inclusión en tanto preocupación por la enseñanza y la distribución de saberes. Por el objetivo que he planteado para este trabajo haré una referencia muy breve a la inclusión en el acceso y consideraré principalmente el segundo proceso: la inclusión definida en términos de ampliación cultural para leer luego a través de este enfoque las

investigaciones que tenemos y analizar allí en particular lo que se dice del trabajo docente.

Inclusión en el acceso

En términos de acceso, la inclusión educativa en nuestro país ha crecido sostenidamente. La escuela primaria desde los orígenes tuvo el mandato de la inclusión (aún cuando ya han sido reconocidas también sus operaciones exclusoras) fue el nivel educativo que avanzó más rápidamente en su cobertura. Sin embargo, en los últimos años según datos del Ministerio de Educación de la Nación hubo un importante incremento en el acceso al nivel de educación inicial y a la escuela secundaria. El gráfico que incluyo en este apartado da cuenta de este incremento en la cobertura de la educación común².

Para el nivel de educación inicial, los datos muestran una expansión significativa y sostenida en los últimos 15 años. Ha alcanzado a cubrir a más del 97% de los niños de sala de 5 años (701.653 alumnos en todo el país) y alrededor del 80% (579.957 alumnos) de los niños de sala de 4. Cabe esperar un crecimiento significativo del acceso a la sala de 4 a partir del compromiso asumido por el Estado Nacional de extender la obligatoriedad y, por ende, la cobertura para esta sala.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos relevados por UNICEF y aportados por los anuarios estadísticos de la DINIECE para caso del Nivel Inicial; y de los datos relevados por SITEAL para los Niveles Primario y Medio³.

² Agradezco a Susana Weinschelbaun la actualización y presentación de los datos de este apartado

³ Disponibles en los sitios de DINIECE <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/informa->

En el nivel de educación secundaria, los datos coinciden en señalar el incremento significativo del acceso a las aulas. En el año 1993 se registraba que cerca del 47% de los jóvenes en edad de hacerlo no asistía a la escuela⁴. Desde entonces y hasta la actualidad, el acceso a la enseñanza secundaria ha experimentado un crecimiento sostenido, alcanzó el 85% de cobertura en el año 2013, lo que da cuenta de cerca de un 10% de incremento desde el año 1998 (76,58%)⁵.

Puede decirse, entonces que progresivamente más niños/as y más jóvenes acceden al sistema educativo. Reconocer este avance no implica desconocer que otros logros están pendientes en esta materia. Sabemos que algunos niños/as y jóvenes no ingresan a la escuela; o ingresan y abandonan. Y también sabemos que no todas las escuelas están en las mejores condiciones edilicias, no todas cuentan con recursos didácticos y materiales para la enseñanza que garanticen una inclusión educativa de calidad considerando las condiciones de acceso. Al mismo tiempo, hay que reconocer la enorme inversión en libros, netbook y otros recursos que en los últimos años, tanto el Estado Nacional como los Estados Provinciales distribuyeron en las escuelas, principalmente en las de zonas más vulnerables.

Inclusión como ampliación cultural.

Siguiendo a H. Arendt (1958) puede decirse que se está incluido cuando alguien nos ha recibido (Arendt, 1958)⁶. En esa misma perspectiva con Phillippe Meirieu diríamos que la inclusión se produce cuando alguien nos hace “las presentaciones” (2001:21). Tan simple como vital, que alguien nos reciba, nos sitúe, nos cuente de dónde venimos, dónde hemos nacido; nos ayude en los inicios de

[cion-y-estadistica-educativa-documentos/](#) y SITEAL http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta#

⁴ Según consta en la base de datos de SITEAL (Sistema de información de Tendencias Educativas en América Latina). Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

⁵ Nos concentramos aquí en la inclusión como acceso, por eso (y también por cuestiones de espacio) no incluimos datos de promoción y egreso. De hacerlo veríamos cómo se re-significan los datos de acceso.

⁶ “Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; como es nuevo, hay que poner atención para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es (...). Como el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, por mucho tiempo que lleve del presente” (Arendt, 1958: 299)

ese proceso de constitución de subjetividad a ir re-conociéndonos, diciendo quiénes somos, para luego poder elegir quiénes queremos ser (Fontana, Garay, 2015).

Alguien ofrece, “pasa” palabras, imágenes, lugares, olores, poesías, cuentos, números, básquet, química... una porción de mundo. Alguien nos constituye en el proceso de transmisión. Transmisión y libertad. Aprendimos con Jacques Hassoun que una transmisión lograda ofrece siempre a quien la recibe un espacio de libertad (1996). En este acto de pasaje, de transmisión, decimos que *la inclusión es ampliación el universo cultural*. Entonces es posible decir el mundo, y decirlo de otro modo; renovarlo. La escuela es un lugar privilegiado en relación con los procesos de transmisión. La escuela, según el trabajo de Masschelein y Simons (2014) es el lugar en el que conocimientos y destrezas se transforman en “bienes comunes”; la escuela tiene el

potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (op.cit.:12).

Para estos autores una comunidad de estudiantes en principio es un conjunto de personas que “(aún) no tienen nada en común pero en la confrontación de lo que es puesto sobre la mesa, sus miembros podrán experimentar lo que significa compartir algo y podrán activar su capacidad para renovar el mundo” (2014:79)

¿Puede la escuela asumir el desafío de ampliar horizontes culturales? ¿Es posible imaginar que la propuesta pedagógica que hace la escuela se combine y potencie con la que se despliega en programas o proyectos socioeducativos? ¿Puede la escuela hacer lugar a nuevas propuestas que impliquen otras formas de relación con el saber, otras formas de relación con la autoridad pedagógica? ¿Es posible que nuevas formas de lo escolar contribuyan a la ampliación del universo cultural?

Investigación sobre políticas socioeducativas

La investigación que aquí reviso fue realizada al calor de estas inquietudes. Fue solicitada a la Dirección Nacional de Información y Evaluación

⁷ Tenti Fanfani E (2015) “Políticas Socioeducativas y Saberes Escolares” en Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas. Seminario Interno DNPS.

de la Calidad Educativa⁸ (DINIECE) por la Coordinación Nacional de Programas para la Inclusión⁹ de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación de la Nación. La investigación se presenta como: “Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos”. La misma fue realizada en dos etapas consecutivas, entre los años 2012 y 2014. En la primer etapa, el estudio relevó las prácticas educativas y sociales que desarrollan las escuelas de nivel secundario en el marco de tres programas socioeducativos (PRSE): Prevención del Abandono; los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario (OrCo). En la segunda etapa el estudio profundizó en este último programa.

Finalmente en base a los resultados de ese trabajo se produjo un artículo con el objetivo de aprehender aquello que casi siempre resulta esquivo: “La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa, en el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario”.

El contexto de la investigación, los programas socioeducativos

Desde el año 2008, la DNPS ha iniciado un proceso de revisión y reformulación de los programas y líneas de acción que se implementan bajo su ámbito¹⁰. En ese marco, se han redefinido principios, metas y objetivos que atraviesan al conjunto de los programas, que al implementarse “materializan”, le dan vida real a los enunciados de las políticas socioeducativas¹¹. Como puede leerse en todos los documentos oficiales, todas las propuestas de la DNPS apuntan a la inclusión educativa en los dos modos a los que se ha hecho referencia anteriormente¹².

⁸ El equipo de investigación de la DINIECE estuvo integrado por Florencia Finnegan y Adriana Serulnikov.

⁹ En la que me desempeño como Coordinadora desde su creación en el año 2012 hasta la fecha.

¹⁰ Este proceso dio origen a un Seminario Interno en el que se desarrollaron debates alrededor de cuestiones estructurales que orientaron la reformulación de los proyectos y programas de la DNPS. Por ejemplo: ¿Las políticas socioeducativas son propuestas que solo tienen como destinatarios a los sectores más vulnerables? ¿Son políticas para pobres; son by-pass? ¿Cómo atraviesan las antinomias universales-focalizadas? Para más información ver: ME-DNPS (2012) Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas. Seminario Interno DNPS, Buenos Aires (pag.10).

¹¹ Ver ME, DNPS (2014) Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas.

¹² Ver en ME, DNPS (2014) op.cit.

Dos son los programas que han sido objeto de los estudios que refiero.

- El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario¹³ cuyo objetivo es “promover e incrementar el acceso de niños, niñas adolescentes y jóvenes a la música” (...), fortalecer las trayectorias escolares a través del estímulo, el contacto y el disfrute de la música (...)”¹⁴.
- Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), creados en 2001, reformulados y al año del estudio inscriptos en el marco del Programa Nacional de Extensión Educativa. El CAJ está destinado a jóvenes tiene como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de los estos en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar”¹⁵

El trabajo docente en el marco de las políticas inclusivas

Resultados de la primera etapa de la investigación.

La voz de las investigadoras

-Una de las contribuciones centrales que se reconoce a los proyectos socioeducativos (prse), en relación con el avance hacia la igualdad educativa, es que constituyen procesos formativos valorados por su calidad que favorecen el acceso de los estudiantes a aprendizajes, experiencias y bienes culturales no disponibles para ellos, en función de la posición subalterna que ocupan en la estructura social.

-Los talleres del CAJ y las actividades de la Orquesta, que fueron objeto de la primera etapa de la investigación, cubren la vacancia de ofertas culturales, recreativas, deportivas o educativas en localidades rurales o semirurales, así como, según el caso, la posibilidad de acceso a estas actividades para los adolescentes y jóvenes de sectores populares.

-El carácter eminentemente formativo –no solamente recreativo– que con frecuencia se atribuye a las propuestas socioeducativas, llama la atención sobre la importancia de continuar atendiendo la relevancia social y cultural que adoptan; fundamentalmente, garantizando la calidad de las actividades que despliegan.

¹³ Para mas conocimiento de este programa: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquetas-y-coros/>

¹⁴ ME-DNPS (2014)

¹⁵ <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/centro-de-actividades-juveniles/>

-Los prse plantean una serie de exigencias que, en un proceso, tienden a respetarse: la continuidad en la asistencia, la aceptación de ciertos códigos de convivencia construidos y establecidos con distintos niveles de consenso y la asunción de responsabilidades individuales y grupales en relación con producciones que requieren de la presencia, constancia y el trabajo sostenido.

-Los viajes que se diseñan en el marco de los prse se plantean como experiencias transformadoras, consideradas hitos importantes en el proceso formativo de adolescentes y jóvenes, en la proyección de sus horizontes de vida, de estudio y trabajo e incluso, de los proyectos que pueden imaginar para sus lugares de residencia. Trascender los límites de la localidad en la que se vive –situación que resulta inaugural para la mayoría de los participantes de estos programas y con frecuencia, también para sus familias– aporta experiencias que reconocen y valoran jóvenes y adultos: conocer otras localidades, la propia ciudad capital y la del país; acceder a lugares y situaciones “*inalcanzables*” como ejecutar un instrumento en una Orquesta, en un teatro de una gran ciudad; establecer vínculos con adultos y jóvenes del país o extranjeros, que luego en muchos casos se mantienen a la distancia; aprender mucho en pocos días y divirtiéndose y, fundamentalmente, la posibilidad de apropiarse (“*ser dueño*”) de esas experiencias.

-Puede considerarse que los prse contribuyen a los procesos de igualdad educativa en la medida en que las escuelas los incorporan a su propuesta formativa, para ampliarla y diversificarla. Según el caso, por esta vía parece movilizarse la posición relativa que ocupan los establecimientos en los circuitos de diferenciación educativa, sedimentados en las localidades.

-Complementariamente, en relación con los propósitos planteados para estas iniciativas, el desarrollo de los prse parece contribuir –aunque sólo tangencialmente y de un modo difícilmente identificable– con los procesos de escolarización de los estudiantes.

-Contribuirían en menor medida aún, a la modificación del formato y la dinámica dominante en la escuela secundaria. En todo caso, los prse muestran con mayor claridad, las limitaciones propias de la cultura y el formato escolar.

-Estos espacios sólo excepcionalmente se constituyen en ámbitos destinados al reingreso o al ingreso a la escuela de quienes aún están fuera de las aulas, siendo éste otro de los propósitos presente en el diseño de los prse. Los participantes que se encuentran desescolarizados son mencionados en

términos de “casos” excepcionales y no se detectaron líneas de trabajo específicamente dirigidas a sujetos y grupos de jóvenes en esta situación.

Etapas de profundización.

La voz de los jóvenes, los profesores, directores, coordinadores

-El Programa está sobre todo orientado a los chicos que tienen dificultades en la escuela y, principalmente a los que no están en la escuela. Esto es lo primero que aparece cuando vos te vas a inscribir (como docente), la fundamentación del Programa, lees esto, y decís: “Bueno, el plan no es para que yo tenga el Coro de seleccionados”, justamente ésa no es la propuesta.
Coordinador de Coros

-Nosotros también tenemos muchos problemas en cuanto a la enseñanza pero, en general, hay un porcentaje muy grande de docentes que pone en juego su pasión por lo que eligió ser, y eso me parece que es importante. El pibe cuando ve a alguien que tiene una pasión por lo que enseña, más allá de que le guste el objeto de aprendizaje o no, lo que ve es un vínculo con la enseñanza, y por lo tanto con el aprendizaje, diferente. Después, el interés del docente por si el pibe aprende o no aprende. Si no, cuando tocan, suena o no suena, y ahí también hay una responsabilidad de él; eso me parece que, también, es importante. Luego, el tener paciencia con el aprendizaje. (...)
Coordinador OR-CO.

-Y hay algunos que están todo el tiempo presentes y no aprenden, o aparentemente no aprenden, porque seguramente algo se va generando y en un momento despegan. Y esto me parece que también es importante, que hay cosas que no podemos ver; las podemos ir percibiendo, surgen algunos datos..., pero los docentes no podemos adivinar qué es lo que van a hacer con lo que nosotros les enseñamos. Hay procesos individuales a respetar y uno tiene que buscar las fórmulas para que aprendan. Coordinador Coros.

-Primero (es necesario) limpiar los prejuicios que tienen los músicos sobre el talento y demás. Segundo, que esto no es un semillero para formar en el futuro una orquesta profesional; tercero, que el objetivo de las Orquestas es justamente ése: tocar en la Orquesta. Entonces, todo lo que se hace en la enseñanza tiene el objetivo de que después toquen juntos y esto lleva, como consecuencia, a la enseñanza colectiva (...).

- Para nosotros no existe esto de enseñar de a uno mientras los otros

miran. Están todos con su instrumento, (...) y si algo particular se le indica a uno, tiene que servirle al resto. Todos los pibes tienen que estar activos.

-Mirá, y llevate esta idea: los contratos y los pagos salen tarde y acá siguen todos plantados, ninguno falta, ninguno llega tarde, y pone la misma energía si tiene plata en el bolsillo o si no la tiene. O sea, por ahí se habla de las situaciones de los alumnos, pero hay profesores que, honestamente, no la están pasando para nada bien económicamente, y están acá; o sea, evidentemente, si están acá, es porque confían en que éste es un buen proyecto y, de alguna manera, los alumnos también nos están dando, nos están dando mucho. (Director/a).

-(...). Acá nosotros como que..., digamos, venís, cantás, todo eso, y de paso, como decía, te aislás un poco de las otras cosas. Te reís..., no sé, te hacen bromas, o por ahí capaz que..., claro, estamos todo el tiempo riéndonos, todo el tiempo. Y, no es lo mismo... (Estudiante/participante).

-(...) ¿De qué nos sirve aceptar todas estas otras actividades si no hacemos un análisis de todo esto que estamos haciendo? Entonces, paramos un día y dijimos: “Solamente reunión de profesores, desde las seis de la tarde hasta las nueve de la noche, sin alumnos”. Y pusimos en la mesa el hecho de que había chicos que no avanzaban y qué íbamos a hacer con esos chicos. Yo les decía que no podíamos dejarlos fuera del proyecto, porque vienen, aunque no estudian en sus casas. “Ahí está el dilema, ¿qué hacemos?”, porque los profesores apuntan más a lo musical, y yo apunto más hacia el otro lado, hacia lo social, cómo hacemos, cómo lo estimulamos a ese chico para que estudie, para que estudie música, para que aprenda lenguaje... (Asistente Pedagógico/a).

-Una ex-colega mía del Conservatorio (...) escucha un Coro del Programa. Y me dice: “Pero eso de que no hay selección es mentira”. Entonces, le digo: “No, ¿por qué?”, “Porque cantan bien”. Me dice: “Son afinados”. Y le digo: “Sí, pero porque hay un trabajo.”, “No, no puede ser; los tienen que haber seleccionado. Sin selección, no puede existir.” (...) El talento innato..., ¡el talento! El talento..., ésa es la idea. Y..., ¡son los descubridores de talento! (Referente provincial de PRSE).

-La propuesta es: “todo el que quiera canta, no se puede hacer selección de voz ni dejarlo por esto fuera del Coro” (...) Hay riesgo, claro, porque eso es una tensión que está siempre presente: “si es muy inclusivo, no puede ser de calidad”, y “si es de calidad, no puede ser inclusivo”.

Bueno, ése es el trabajo que nosotros tratamos de hacer; a ver cómo podemos trabajar la calidad dando lugar a todos. (...) (Coordinación nacional).

-Es realmente una máxima; o sea: “todos pueden”, es así. El tema es, el tiempo y la contención para que eso suceda. Tenemos chicos de Especial, y tenemos chicos que, no sé, por ejemplo, del Barrio X, la otra vez nos enteramos que uno había estado preso, no sé qué problema había tenido, pero acá es un santo, qué sé yo, es un pibe estudioso, tranquilo. Sí, la música pone orden. (...) Sí, podés saltar esas barreras, ¿viste? (Director/a).

- Eso es lo bueno que tenemos acá, que los profesores no se cansan. Si se tienen que repetir las cosas, te las repiten, porque saben lo que cuesta al principio; te lo dicen: “Te vas a aburrir, porque vas a estar con lo mismo. Pero tenés que meterle para adelante.” Y tienen mucha razón, porque al principio yo me aburría, me aburría porque no me salía, pero ellos dicen: “Tenés que seguir, intentar y tenerte fe, y así vas a lograrlo, vas a lograr mejorar”. Y es lo que pasó, porque ahora tocamos mejor, mucho mejor, y ya te copás con el instrumento, porque podés tocar muchas cosas. Y tenían mucha razón. (Estudiante/participante 1).

-Es como que los profesores saben ponerse en tu lugar, y saben que al ser difícil, te alientan, te alientan a que sigas y no te echés para atrás. (Estudiante).

-Confían en que vos podés. (Estudiante).

-Aparte, aquí los profesores, digamos, no sólo nos enseñan a cantar, sino que nos dan la confianza, y que por ahí capaz que uno tiene un problema o algo, podemos confiar en ellos, hablar, todo eso... (Estudiante).

-Los profesores de la Orquesta es como que tienen esas ganas de enseñar, de enseñarte el instrumento, las notas... ... (Estudiante).

- Tienen mucha paciencia... ... (Estudiante)

- En cambio, en el Colegio, es como que vienen...; están medio deprimidos los profesores del Colegio, porque van y te enseñan, así nomás te enseñan. Y si aprendiste, aprendiste, y si no, no. ... fuiste. ... (Estudiante).

- Eso; acá, los profesores no tienen problema en explicarte una y otra vez, y otra y otra...

Reflexiones Finales

Según lo arroja esta investigación, ¿qué puede decirse del trabajo docente, considerando en particular la dimensión ligada a la enseñanza?

Se podría decir que son estos profesores “amateurs” (Masschelein y Simons), que aman su materia y aman al mundo. Tienen paciencia. Esperan. Reconocen las diferencias entre los jóvenes. Los respetan. Asumen su lugar de adultos, sostienen la asimetría. Les enseñan. Los miran, les dan lugar, confían. Les exigen. Saben su materia. Están convencidos de que su responsabilidad es hacer que todos aprendan. Discuten. Se “limpian de prejuicios”; se juntan, se preguntan; se dedican. Los ayudan a sumir responsabilidades, hábitos.

En un trabajo anterior en el que analizaba el trabajo de los directores que hacían lugar a la igualdad educativa (Fontana, 2014) llegaba a conclusiones similares: docentes, directivos, que asumen una posición ética y política respecto de la tarea educativa. En la educación como acontecimiento ético, Melich y Bárcena sostienen que ésta nos pone en primer lugar “ante la presencia de otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad” (2014:43).

Por lo que arroja la investigación, no parece tan difícil.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1958). La crisis en la educación. En ARENDT, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bárcena y Melich (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Fontana, Adriana (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores*. Tesis de Maestría. FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10469/6123>
- Fontana y Garay (2015). *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*. Seminario Interno Buenos Aires. ME-DNPS.
- Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: De La Flor.
- ME- DNPS (2012). *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*. Seminario Interno Buenos Aires (pag.10).
- ME - DNPS (2014). Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas.

- ME-DINIECE (2013). Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales.
- ME-DINIECE (2014). Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. Serie La Educación en Debate N°15. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2014/12/Serie-en-Debate-15-WEB.pdf>
- ME-DINIECE (2015). La enseñanza y el aprendizaje como eje de las propuesta socioeducativa.
- Meirieu, Philippe (2001). *Frankenstein educador* (1era impresión 1998). Barcelona: Editorial Laertes.
- Simons y Masschelein (2014). *La defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Steiner, George (2011). *Lecciones de los Maestros*. Editorial Siruela

Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido

Mabel Francia¹, Rosa Sotelo², Alicia Lescano³ y Pablo Naveiras⁴

Desde el Mercado de la Capacitación hacia la Formación Situada como Derecho

El Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela (PNFP), conocido como “Nuestra Escuela”, comienza a implementarse en nuestro país a partir del 29 de noviembre de 2013, fecha en la que se firmó el Acuerdo Paritario sobre Formación Docente Permanente y en Ejercicio (exp. N. 1243441/07).

Dicho acuerdo, da cuenta de que independientemente de la decisión política acerca de la generación de espacios para la formación docente permanente, la construcción de instancias formativas situadas, en el marco de las jornadas laborales y de las necesidades propias de las unidades educativas y la comunidad, es un reclamo histórico del colectivo docente y que vino a plasmarse en la paritaria. De allí, la activa participación de los sindicatos.

No solo la formación docente quedaba hasta hace poco supeditada al mercado fragmentado de ofertas de capacitación, con fines a una competencia individual meritocrática para el ascenso en la carrera docente, sino que faltaban espacios de construcción conjunta del colectivo docente. Acerca de

¹Utelpa, Argentina. mabel_francia@hotmail.com

² Utelpa, Argentina. sogos16@yahoo.com.ar

³ Utelpa, Argentina. alicialescano@hotmail.com

⁴ Utelpa, Argentina. pablo-naveiras@hotmail.com

los lineamientos institucionales, consideramos que la formación no se enmarca en el enfoque técnico aplicativo, sino en la integración de marcos teóricos e ideológicos con las prácticas y proyecciones de las instituciones educativas.

Sobre el acuerdo paritario

El acuerdo paritario nacional, fue firmado por funcionarios del Ministerio de Trabajo, del Ministerio de Educación, del propio Consejo Federal de Educación, y por representantes sindicales de la Confederación de Trabajadores de la Educación (Ctera), de la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (Amet), de la Confederación de Educadores Argentinos (Cea), de la Unión de Docentes Argentinos (Uda), y del Sindicato Argentino de Docentes Particulares (Sadop).

El mismo, se inscribe en un proceso histórico que reconoce las transformaciones educativas alcanzadas como parte de la construcción de un proyecto educativo nacional y federal, que ha asumido la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas, a partir de la recuperación de la centralidad del Estado.

Desde este marco, y como lo expresa el Acuerdo Paritario Nacional del año 2013,

la reivindicación histórica del derecho a la formación permanente de los docentes, sustentada en las luchas de los trabajadores organizados, asume la protección del derecho a la educación de niños y niñas, jóvenes y adultos, como su sentido más relevante.

Según lo establecido por la LEN 26.206, sobre el derecho de los docentes a la formación permanente y a la actualización integral, gratuita y en servicio a lo largo de toda la carrera, lo señalado en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, y en el Programa Nacional de Formación Permanente; Estado y Sindicatos acordaron que “Nuestra Escuela” reconozca a los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico, capaces de producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes; fortaleciendo así su autoridad política, ética y pedagógica. También, el reconocimiento supone que la formación permanente en ejercicio, es parte constitutiva del trabajo docente y de su jornada laboral.

Siguiendo la línea del acuerdo paritario el contenido y forma de realización del programa, atendiendo a la diversidad de escenarios y situaciones institucionales, sería decidido con participación de los sindicatos docentes, garantizando el Estado Nacional su financiamiento y asistencia, a fin de garantizar las condiciones políticas y presupuestarias de las acciones.

Características generales operativas de Nuestra Escuela

Técnicamente, la aplicación gradual destinada a los docentes de todos los niveles, se aborda desde dos componentes diferentes aunque articulados: el componente I es de corte institucional y está centrado en la unidad escolar; y el componente II, se centra en prioridades formativas de profundización de acuerdo a los puestos de trabajo y/o nuevos roles, disciplinas, niveles y modalidades vinculadas a los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Permanente. El componente II entonces, implica las propuestas específicas y los espacios que se abren desde los Sindicatos, los Institutos de nivel superior y las Universidades.

El componente I, situado, supone como ámbitos de implementación a cada una de las 45.000 unidades educativas del país. La secuencia de desarrollo, planificada a nivel nacional desde el inicio es:

- Cohorte 1 2014 – 2016: alrededor de 10.000 unidades educativas.
- Cohorte 2 2015 – 2017: alrededor de 18.000 unidades educativas.
- Cohorte 3 2016 – 2018: alrededor de 17.000 unidades educativas.

Las Instituciones cuentan con espacios y tiempos (jornadas interinstitucionales e institucionales) destinados al desarrollo de la propuesta a partir de la reflexión colectiva y de la producción sistemática de saberes pedagógicos, surgidos de las experiencias de trabajo situado, y erigiendo a los Directivos (equipos de gobierno escolar), como capacitadores-organizadores del espacio-formadores del colectivo docente, con la guía de los siguientes bloques y ejes temáticos:

- o Estado, Sociedad y Escuela: la Educación, un Derecho Social
 - Nuestra Escuela: Trabajo Docente y Saber Pedagógico
 - Estado, Escuela y Sociedad: la Educación como Derecho
 - El Derecho a la Educación en nuestra escuela
- o Evaluación Institucional Formativa y Participativa, o el Proyecto

Institucional en el centro de la escena

- Mirar para Interpretar
 - Reflexionar para Comprender y Actuar
 - Actuar para Transformar
- o Los desafíos en los niveles del Sistema Educativo
- Fortalecer las Trayectorias Escolares
 - Mejorar las condiciones de Enseñanza
 - Interpelar la Organización Institucional

Los bloques 4, 5 y 6 aún no han sido trabajados -al menos en La Pampa, puesto que se corresponden aproximadamente, y considerando la flexibilidad necesaria, con un cuatrimestre cada uno. En ellos se abordarán los siguientes tópicos:

- o La centralidad de la enseñanza en la configuración de las trayectorias escolares
- o Los temas y cuestiones de la agenda educativa que atraviesan a la escuela
- o Construyendo el proyecto, construyendo saber pedagógico

Sobre el desarrollo del PNFP en La Pampa

En La Pampa, la primera cohorte ha comenzado a llevar a cabo el proceso de implementación en 2014, a partir de una primera selección de 126 escuelas en total -10 de nivel inicial considerando por cada unidad un JIN, 57 de nivel primario, 31 de secundaria, 14 de la modalidad de adultos y 14 de nivel superior. Se estimó un total de docentes incluidos que supera los 4.000.

La elección de las instituciones de la primera cohorte, llevada a cabo por las Direcciones ministeriales específicas de cada uno de los niveles, más allá de un criterio distributivo geográfico, se basó en principio en la participación que tienen las escuelas en programas inclusivos y acordes a las nuevas políticas nacionales.

En el Nivel Primario, por ejemplo, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria decidió que - en la primera cohorte (2.014) - ingresaran escuelas que ya estaban siendo parte del Programa PIIE (Programa Integral por la Igualdad Educativa).

Es de destacar que, como estas escuelas ya venían trabajando con reuniones

ampliadas de equipos de gobierno, esto es, reuniones de varias escuelas pertenecientes a una misma coordinación, el trabajo en las jornadas de acompañamiento (previstas en el PNFP), vienen siendo – en líneas generales – de una dinámica muy rica en intercambios.

Se adoptó el criterio de unificar las líneas de acción. Es así que, líneas y programas tales como Alfabetización, Ciencias Naturales, Matemática para todos, Convivencia, se trabajan de manera articulada con el PNFP. Es decir, el Programa actúa como un gran “englobador” o articulador de las líneas de política educativa.

En el 2015, se sumaron a las 31 escuelas de secundaria, por otra parte, como segunda cohorte, 46 escuelas en principio, mas una serie de instituciones de los ciclos ruralizados y las escuelas técnicas de la provincia, lo que hace un total de 107 instituciones incluidas en el programa; en el nivel primario se sumaron 73 instituciones.

Para el año 2018, se espera que todas las instituciones y docentes del país y obviamente de nuestra provincia, hayan sido ya incluidos y hayan transitado el programa de formación permanente en su totalidad.

El lugar del Sindicato

Desde que se inició la implementación del Programa Nuestra Escuela, Utelpa (Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa) ha participado y forma parte de la construcción, puesta en acción y acompañamiento del mismo en las instancias de constitución política (comisiones de trabajo, paritarias, encuentros nacionales) y en las mismas instituciones educativas. Dicho programa redunda en la creación de espacios institucionales de formación permanente docente, en el marco de la jornada laboral, con lecturas situadas en contexto, y orientados por necesidades territoriales e institucionales específicas.

La participación gremial se viene dando a través del trabajo de cinco personas (dos incorporadas este año), asignadas como representantes gremiales con incumbencia directa en distintos niveles del sistema educativo -específicamente en los niveles primario, secundario y superior.

Se participa de la comisión ampliada de trabajo, constituida por representantes gremiales y equipo técnico de ministerio, de todos los encuentros que se han dado a nivel nacional de capacitadores, y en las reuniones específicas

de la comisión técnica paritaria de la provincia que a los efectos del seguimiento y discusión de criterios se constituyó en La Pampa.

Cabe señalar que los capacitadores – referentes acompañantes del Programa designados por el Ministerio, son personas que integran el equipo técnico provincial, son referentes de la dirección de nivel en las diferentes coordinaciones.

Dentro de cada nivel, el involucramiento implica lecturas, análisis, intercambio y encuentros, con los equipos específicos de cada Dirección de nivel. A la vez, se ofrece acompañamiento y apoyo a las instituciones educativas, tanto en las jornadas inter institucionales, como en los encuentros con directivos –equipos de gestión, en las jornadas institucionales regulares, y ante el llamado y consulta de distintas instituciones de la provincia. Se han hecho lecturas, se han sugerido textos, formatos y estrategias de trabajo y análisis de los bloques del programa, atravesados por las situaciones particulares institucionales que hacen al contexto situado, contando también con una participación en las plataformas virtuales, en calidad de veedores.

En términos globales, la relación con el equipo de trabajo del ministerio ha sido muy buena, a pesar de lo cual cabe señalar que se han hecho reclamos en la comisión paritaria, referidos a ciertas desprolijidades en la comunicación y a toma de decisiones que no han sido del todo trabajadas en conjunto, sino mas bien que vinieron del ministerio. De esto se desprende que debemos seguir trabajando el lugar y la función del sindicato, asumiendo el espacio que históricamente ha conquistado el propio gremio en virtud de sus luchas y reclamos, especialmente en relación a los espacios institucionales y situados de la formación docente.

Otra relación compleja de analizar es la de la relación jurisdicción federal. Se invierte tiempo, discusión, trabajo a nivel provincial, para avanzar en las decisiones respecto a temas muy importantes como lo pueden ser la acreditación en relación a la carrera docente, o la articulación entre componentes del programa. Mientras tanto, algunas decisiones nacionales, como lo fue la universalización de los postítulos del INFD, han obstaculizado el proceso particular de discusión que a nivel provincial se venía teniendo al respecto. Independientemente de la calidad de la oferta, y de que pueda ser justificada política y teóricamente, vino a dar por tierra el análisis y las discusiones particulares que en contexto veníamos procesando.

Sobre las políticas educativas y su relación con el programa, el gobierno

provincial viene tomando desde el inicio decisiones coherentes con respecto al tratamiento de los ejes teóricos-políticos y sobre aspectos administrativos de la implementación. Este énfasis da seguridad en los planteos y avances, y promueve una implementación que “nos pone” en situación de una de las provincias más reconocidas a nivel nacional por sus logros.

No obstante, cierta verticalidad a la vez limita la flexibilidad de acciones, especialmente en lo que se refiere a las agendas educativas. El malestar que plantean muchos compañeros docentes, tiene relación con la superposición de actividades, fechas, exigencias, que aún quienes más comprometidos están con el programa y el cambio de paradigma, terminan viviendo la experiencia con desagrado.

Más allá de los buenos vínculos que entre gremio y gobierno se puedan establecer, los posicionamientos son distintos al momento de discutir las condiciones de trabajo, los lugares políticos no son los mismos; y por lo tanto hay una tensión que por momentos del año se relaja más y pareciera no existir; y por otros, cobra fuerza o al menos se hace más evidente.

Otro rasgo de las políticas a destacar, se refiere a la fragmentación que se evidencia entre los distintos niveles de decisión, especialmente entre las distintas Direcciones de Nivel. Si bien en las reuniones generales se evidencia una discursividad coherente respecto a los principios del programa y su implementación (Inclusión Social y Educativa, Ampliación de Derechos, Producción del Saber Pedagógico por parte del colectivo docente), hemos advertido las diferencias que hay en relación a modos de funcionamiento, formatos en la toma de decisiones y circulación de la información, entre los distintos niveles educativos a nivel administrativo y burocrático.

En el marco de este programa se prevé un circuito paralelo formativo (y esperablemente afín a los lineamientos institucionales situados), constituido por ofertas particulares que puedan proponer las universidades, institutos superiores y sindicatos. En esta línea, hemos trabajado en la propuesta de un Taller, referido al Acompañamiento de las Trayectorias Escolares y Derechos Humanos. Dicho taller se puso en marcha con un grupo de aproximadamente cuarenta docentes provenientes de diferentes localidades, a partir del 13 de junio pasado. El mismo se extenderá hasta fines del mes de agosto del corriente año.

Interpelar desde adentro

El PNFP no puede comprenderse solo en base a los ejes teóricos propuestos,

ni a lo que les ocurre a los docentes con el programa en sí, sin considerar la integralidad de los procesos que se dan al interior de las instituciones (por ejemplo en relación a las discusiones curriculares y sobre evaluación, a las luchas de poder enmarcadas en los campos disciplinarios y de gestión, a las condiciones laborales)

A lo largo de un año y medio, observamos cambios positivos en relación a la mirada ideológica y las prácticas consecuentes de inclusión social y educativa, especialmente en la secundaria. En algunos casos-instituciones-colectivos, se podría hipotetizar un cambio genuino de mirada posibilitada por la generación de los espacios de análisis que ofrece el programa, las lecturas, y la puesta en acción de estrategias respecto a la obligatoriedad y el derecho social de la educación.

Esto no significa posicionarse en una ingenuidad ideológica. Sabemos que la tensión entre “calidad e inclusión” que en el fondo es una tensión entre “paradigma burgués pedagógico e inclusión de códigos culturales populares”, es una tensión que siempre está presente en nuestras representaciones, discursos, discusiones. Incluso se hacen evidentes en algunas concepciones que se vuelcan en una encuesta que hemos hecho, y en la que aparecen expresiones tales como “tenemos que hacerlos pasar de año (a los estudiantes)”, “facilismo”, “nivelar para abajo” y otras.

Pero también aparecen expresiones de mucho apoyo al programa, en valoración a los espacios de comunicación en las jornadas, que irrumpen con la tradicional forma de “hacer jornadas”, de la formación docente, del mercado de cursos dominante hasta no hace mucho tiempo.

Las expresiones de satisfacción respecto de muchos logros de inclusión pedagógica y de experiencia institucional en muchas escuelas (que incluso hace un año atrás se mostraban reticentes, ideológicamente conservadoras), hoy dan cuenta de que ciertos cambios son posibles.

Algunas miradas desde la exploración en campo

Desde Utelpa, a fines de 2014, hemos indagado exploratoriamente con un instrumento abierto, afín a recoger miradas, relatos, apreciaciones, en algunos grupos de trabajo de distintas instituciones que íbamos recorriendo, los relatos que nos acercaban los docentes de distintos niveles.

Así, en el nivel inicial, los aspectos negativos que el programa les sugiere,

se refieren según la voz de docentes, a la ausencia de respuesta del gobierno frente a algunos problemas edilicios, los asocian a esa problemática como condicionamiento. Los aspectos positivos que se destacan son: posibilidad de discusión-análisis de la propia escuela y prácticas de aula, poner en acción nuevas estrategias, favorecer vínculos institucionales, enfoques de las temáticas. El sentido pedagógico y político de la escuela, según sus palabras, consiste en afianzar-reconocer normas, valores, conocimientos. Entre los proyectos institucionales que mencionan, destacan los que son en conjunto con otras instituciones del medio, como escuelas especiales. Definen el rol docente de la siguiente manera: orientar el desarrollo integral de los alumnos desde su participación activa en el aprendizaje; y, como impactos institucionales del componente I señalan: socialización de herramientas y experiencias, se repiensen las prácticas docentes, incorporación de nuevas estrategias pedagógicas.

En el nivel primario, los aspectos negativos que señalan son: mucho tiempo entre los distintos encuentros, desarticulación entre niveles sobre lo que se trabaja en el programa. Aclaremos sobre esto último que desde el presente año se está trabajando en la comisión ampliada, acerca de una propuesta de trabajo territorial-articulador, que se pondrá en marcha a partir del 3 de agosto en dos localidades de la provincia, a modo de prueba piloto.

Los aspectos positivos que docentes de distintas escuelas de nivel primario nos han señalado son: capacitación y trabajo en red, socialización de conocimientos, intercambio entre pares, análisis de proyectos educativos, formato de jornadas. Los sentidos políticos y pedagógicos señalados son: asegurar el ingreso, permanencia y terminalidad para los alumnos, y garantizar el derecho a la educación para todos. Como proyectos y estrategias para la inclusión señalan: trabajo colectivo docente, trabajo integrado con otras instituciones del medio, trabajo con parejas pedagógicas según necesidades especiales.

En relación al rol docente: enseñar-contener-acompañar a los alumnos en sus aprendizajes, comprometerse éticamente con el derecho social de la educación para todos. Sobre el impacto del componente I: socialización de experiencias, de la historia, de proyectos institucionales, participación en la elaboración del proyecto educativo, análisis teórico de las prácticas y proyectos institucionales.

Expresando ahora las voces de docentes del nivel secundario de enseñanza, los aspectos negativos que los mismos subrayan son: viajar para los

encuentros interinstitucionales, poco tiempo para lecturas y encuentros, confusión con las jornadas institucionales establecidas por agenda del ministerio, disparidad en las formaciones previas de los docentes. Como aspectos positivos: formación permanente, gratuidad en la formación-capacitación, materiales esclarecedores, formación en el lugar de trabajo, actualización, poder de definición del espacio, posibilidad de discusión y análisis de la propia escuela y las prácticas de aula, mejora en las prácticas educativas, socialización de conocimientos. Sentidos político-pedagógicos: formar alumnos para su inserción laboral, formar alumnos para seguir estudios superiores, calidad educativa, igualdad, inclusión, obligatoriedad, democratización, aprendizaje de los alumnos desde un nuevo paradigma, inserción de la familia en la escuela, asegurar ingreso, permanencia, terminalidad de los estudiantes.

Sobre los proyectos y estrategias para la inclusión, los docentes de la secundaria nos expresan que están trabajando en: integración con maestros especiales, mediación educativa, proyectos deportivos, radios educativas, trayectorias flexibles para alumnos en riesgo de repitencia, sentidos lúdico-pedagógicos en poshoras, teatros-cines de debate, talleres ad honorem fuera del horario escolar, seguimiento personalizado de alumnos, aulas virtuales; señalan, también, la importancia de la provisión de materiales y de vestimenta a los estudiantes, el transporte gratuito, y el trabajo que hacen los docentes domiciliarios.

Relatos sobre el rol docente: construir conocimiento con el alumno, garantizar la calidad educativa, asegurar la terminalidad para los alumnos, respetar las trayectorias escolares, educar ciudadanos democráticos y críticos, guía-mediador-tutor. El impacto que los docentes evalúan del programa, redundando en el fortalecimiento del trabajo sobre las trayectorias escolares, y del derecho social de la educación.

En síntesis ...

Un sistema educativo es la expresión organizada de un Estado que genera, regula e invierte en las condiciones necesarias para que unos puedan enseñar y otros puedan aprender. Dicho de otra forma, es el modo en que el derecho social a la educación se materializa en cada territorio y, más concretamente, en cada escuela de nuestro país. De esta manera la escuela se constituye en representante del Estado en un espacio social donde

concurren y se pronuncian diferentes voces (Cuadernos de Trabajo - Serie Política Educativa - Módulo 1: Nuestra Escuela, 2013: 21)

En este proceso colectivo de formación se asume que los/las docentes formamos parte de un sistema educativo que ha logrado re articular las escuelas y lo que en ellas acontece en torno a la producción grupal.

Si cada año en el período previo al inicio formal de clases los trabajadores de la educación agrupados por zonas y/o niveles de movibilidades tuviéramos dos semanas de trabajo intensivo en esa dinámica, seguramente en poco tiempo habría transformaciones importantes en las prácticas pedagógicas e institucionales, y una socialización de experiencias que permita recuperar el conocimiento que produce el trabajo.

Ocurre que el marco político ideológico que articula la formación permanente, los espacios colectivos de construcción de conocimiento pedagógico, el derecho social de la educación, la obligatoriedad del nuevo secundario, la inclusión social y educativa, marco que en general la mayoría compartimos, está atravesado por las tensiones propias de la práctica política de enseñar y de nuestras *contradicciones de clase*. A la vez, se entrecruzan aspiraciones, intenciones, con condiciones objetivas de trabajo que suelen obstaculizar el sentido y la práctica misma.

No obstante, reconocer las transformaciones educativas como parte de la construcción de un proyecto educativo nacional que ha asumido la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas, y sentirnos-pensarnos los docentes como parte responsable y sujetos protagonistas de esta transformación, aún desde un posible descontento, resulta ser un punto de partida fundamental para la consolidación de una genuina democracia pedagógica.

Bibliografía

- Acuerdo Paritario Nacional del 29 de noviembre de 2013. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/206830010/NE-Cuadernillo#scribd> Última Consulta 18-05-2015.
- Ministerio de Educación de la Nación – Consejo Federal de Educación (2013). Cuadernos de Trabajo - Serie Política Educativa - Módulo 1: Nuestra Escuela. Pág. 21.-

Espacios de trabajo conjunto entre docentes de los colegios de la UNLP

Agustina Peláez¹ y Moira Severino²

Introducción

El presente trabajo se propone, en primer lugar, narrar una experiencia que se está llevando a cabo en tres escuelas secundarias de la UNLP en el marco del trabajo impulsado por la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la universidad, de la cual dependen dichos colegios. En segundo lugar, intenta construir una mirada reflexiva sobre el trabajo de los/as docentes pertenecientes al sistema de pregrado universitario. Esta experiencia tiene que ver con la implementación del Proyecto de “Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar” iniciado en el año 2014.

El proyecto surge como una iniciativa de los equipos directivos de los colegios a fines del 2013 ante la fuerte exposición de los/as estudiantes a agresiones verbales y físicas motorizados por una manifiesta rivalidad entre estos colegios. Los mismos encontraron viable un cambio en la modalidad de cursada de la materia Educación Física: parte de los/as alumnos/as de tercer año del Liceo “Víctor Mercante”, Colegio Nacional “Rafael Hernández” y del Bachillerato de Bellas Artes comenzaron a cursar Educación Física. Se buscó entonces que los/as estudiantes de los distintos colegios se encuentren e interactúen dentro de un espacio curricular. La elección de terceros años se sostuvo en la existencia de un programa académico similar y una carga horaria era similar

¹ UNLP, Argentina. agustina_pelaez@hotmail.com

² UNLP, Argentina. moiraseverino@yahoo.com.ar

El proyecto persigue el desarrollo de prácticas de convivencia escolar habilitando espacios educativos de sociabilidad para los/as jóvenes que les permitan construir lazos y romper con posibles prejuicios instalados. Al mismo tiempo, se propone impulsar el trabajo interinstitucional, en la confluencia de prácticas que se nutran del trabajo conjunto entre docentes de los tres colegios.

Al asumir como nueva gestión en la Prosecretaría iniciamos un trabajo de seguimiento y evaluación con el propósito de recoger evidencia que permitiera decidir acerca de su continuidad y proyectar la viabilidad de hacerlo extensivo a todos/as los/as alumnos/as de tercer año de los tres colegios. A fines del 2014 se realizó un informe de resultados compuesto de información obtenida a través de tres instrumentos (encuesta a alumnos/as, observación de clases y reportes de los/as docentes) mediante los cuales se relevó la experiencia. Frente a los resultados positivos que arrojó el informe de seguimiento, se acordó con los tres colegios: efectivizar la propuesta de ampliación de la experiencia incluyendo a todos/as los/as alumnos/as de 3er año de los colegios lo cual conllevaría articular ya no con una selección de profesores sino con todos/as los/as profesores/as responsables de Educación Física de ese año. Se trata de repensar lo que era una experiencia acotada para dar lugar a la profundización e institucionalización de la misma. El desafío consiste en afrontar un trabajo interinstitucional.

A fines del 2014 se realizó un informe de resultados compuesto de información obtenida a través de tres instrumentos (encuesta a alumnos/as, observación de clases y reportes de los/as docentes) mediante los cuales se relevó la experiencia. Frente a los resultados positivos que arrojó el informe de seguimiento, se acordó con los tres colegios: efectivizar la propuesta de ampliación de la experiencia incluyendo a todos/as los/as alumnos/as de 3er año de los colegios lo cual conllevaría articular ya no con una selección de profesores sino con todos/as los/as profesores/as responsables de Educación Física de ese año. Se trata de repensar lo que era una experiencia acotada para dar lugar a la profundización e institucionalización de la misma.

De esta manera, a fines del año 2014 se estableció junto con los/as profesores de Educación Física, coordinadores de área que participan del proyecto y los/as secretarios/as académicos/as de los tres colegios una agenda de trabajo para el comienzo de 2015. La misma implicó el armado de lo que se llamó la “ingeniería de los grupos” y la construcción del programa de estudios. En

este marco, se convocaron desde la Prosecretaría reuniones semanales de trabajo en torno a los dos temas. En el primer caso, la “ingeniería de los grupos” hace alusión a la conformación de los grupos de clase formados por alumnos/as de los distintos colegios. Esto implicaba la confluencia de horarios entre los tres colegios y el trabajo en torno a la construcción de grupos integrados por un número considerable (el total de alumnos/as es de 550) y, dentro de lo posible, equivalente de alumnos/as. En relación al programa, se sometió a discusión la posibilidad de romper con la tradición binaria de un programa para mujeres y otro para varones y confluir en la conformación de un único programa. En ese marco, se acordaron los deportes que iban a ser impartidos en el año y se discutieron otros emergentes como los relacionados a los enfoques de enseñanza, al uso y disponibilidad de los espacios, el trabajo sobre el cuerpo, los estereotipos de género, el campamentismo y los torneos.

A medida que se profundizaba en el trabajo, el proyecto comienza a dar un giro. El mismo es concebido no sólo como una posibilidad de habilitar espacios de intercambio entre alumnos/as sino que se comienza a pensar en las potencialidades de la disciplina Educación Física para romper con la estructura del trabajo docente tradicional, para ejercitar el trabajo cooperativo, y como una instancia particular de formación a través del cuerpo.

Se parte del reconocimiento de la Educación Física como una disciplina que posibilita el intercambio colectivo, la deliberación en la búsqueda de mejores tácticas y estrategias, la convivencia con el otro, el respeto y cuidado del adversario sin el cual no hay juego posible, el compromiso para el mutuo aprendizaje, el cuidado de la salud, el reconocimiento de la singularidad que cada uno/a puede aportar al trabajo colectivo y al bien común. La gimnasia, los deportes, se constituyen en ejes convocantes y motivadores para que los/as alumnos/as en la interacción con el otro/a construyan un sentimiento de cooperación reconociendo que el cuidado del otro/a, el de sí mismo/a y el sostenerse en el esfuerzo es lo que posibilita que el juego acontezca. En este contexto se consideran fundamentales las propuestas y las intervenciones docentes, las estrategias didácticas y las formas de evaluación, superando un abordaje técnico y estructurante, adhiriendo a políticas curriculares e institucionales promotoras de la integración como valor para una dimensión proyectiva de la educación. La intervención docente es clave en la construcción de la grupalidad, en promover en los/as alumnos/as la reflexión en torno a la

responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo/a, del otro y del ambiente. Promoviendo el compromiso con el desarrollo de hábitos de vida saludable y colocando al quehacer corporal como un factor fundamental en el cuidado de la salud y la constitución de la identidad.

En este contexto, nos interesa para este relato poner el foco en el trabajo docente que, a través de esta experiencia, se ve modificado por la presencia de espacios renovados de intercambio, que implican pensar las prácticas, los contenidos y reflexionar sobre formas de intervención que se sostengan en un trabajo interinstitucional. Al mismo tiempo, conlleva pensar el deporte desde una mirada que se corra de la competencia para privilegiar la cooperación tanto en el juego como en el trabajo conjunto de alumnos/as y docentes.

De esta manera, se compartirán aquellas cuestiones vinculadas con el trabajo docente, las dificultades, los obstáculos derivados de las distintas pertenencias institucionales y los desafíos en torno a la enseñanza de la disciplina. Como un ejercicio de explicitación de los saberes, prácticas y sentires de la experiencia.

La construcción de una agenda común

El proyecto de “Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar” iniciado en el año 2014, surgió como una iniciativa de los equipos directivos de los colegios a fines del 2013 ante la fuerte exposición de los/as estudiantes a agresiones verbales y físicas motorizados por una manifiesta rivalidad entre alumnos/as de estos colegios. Los mismos encontraron viable un cambio en la modalidad de cursada de la materia Educación Física: parte de los/as alumnos/as de tercer año del Liceo “Víctor Mercante”, Colegio Nacional “Rafael Hernández” y del Bachillerato de Bellas Artes comenzaron a cursar Educación Física. Se buscó entonces que los/as estudiantes de los distintos colegios se encuentren e interactúen dentro de un espacio curricular. La elección de tercer año se explica por la existencia de un programa académico y una carga horaria similar en dicho año posible de compatibilizarse en las escuelas. El proyecto persigue el desarrollo de prácticas de convivencia escolar habilitando espacios educativos de sociabilidad para los/as jóvenes que les permitan construir lazos y romper con posibles prejuicios instalados. Al mismo tiempo, se propone impulsar el trabajo interinstitucional, en la confluencia de prácticas que se nutran del trabajo conjunto entre docentes

de los tres colegios. En este contexto, desde los colegios se institucionalizó este trabajo colectivo a través, entre otras cosas, de agregar dos horas semanales a los profesores/as que participan del proyecto disponibles para las reuniones de seguimiento y ajuste del mismo.

La experiencia iniciada en el 2014 y extendida en 2015 a todos los terceros años de tres de los colegios secundarios de la UNLP resultó posible gracias a reuniones sistemáticas e intensivas en el inicio del año y sostenidas en un trabajo conjunto entre profesores/as y secretarios/as académicos/as de cada uno de los colegios. Dichas reuniones estuvieron destinadas principalmente a la organización de los grupos de alumnos/as y a la construcción del programa común. En las mismas se canalizaron dudas e inquietudes en relación a la nueva conformación de los grupos de alumnos/as en tanto, a partir de la extensión de la experiencia, el número de estudiantes se incrementaba considerablemente y al mismo tiempo implicaba una articulación mucho mayor entre los/as docentes vinculados a los distintos establecimientos. Como los/as profesores/as iban a tener en sus clases alumnos/as pertenecientes a los tres colegios, era importante afianzar los dispositivos de comunicación entre profesores/as, jefes de departamento y el conjunto de las instituciones.

El diálogo entre profesores/as de los distintos colegios, abrió un canal de comunicación e intercambio obligatorio que trajo consigo la posibilidad de conocer y dialogar sobre las semejanzas y diferencias entre las formas de trabajo de cada profesor/a y de cada colegio. Se volvió necesario construir conjuntamente protocolos de comunicación frente a casos como: días de lluvia, accidentes, diálogo entre jefes de departamentos, regentes.

En este sentido, surgieron dos temas sobre los cuales se debía converger, uno relacionado con la enseñanza de la Educación Física propiamente dicha y otro vinculado al seguimiento de las trayectorias de los/as alumnos/as donde indefectiblemente el diálogo es con otros actores de las instituciones como regentes, preceptores, secretarios académicos e integrantes del Departamento de Orientación Educativa.

Así, los intercambios se suscitan en torno a los deportes que se imparten, las prácticas de enseñanza, cuáles son las mejores estrategias para trabajar sobre las dinámicas de grupo, cómo intervenir frente a conflictos entre alumnos/as, cómo trabajar con aquellos que son reticentes a realizar deportes, cómo hacer un mejor uso de los espacios disponibles.

En relación al programa, uno de los aspectos más importantes tuvo que ver con el acuerdo en torno a los deportes que iban a ser impartidos en el año. Existía una característica común a los terceros años de los colegios que tiene que ver con la planificación para ese año de un muestreo de deportes para que en los próximos años los/as alumnos/as elijan profundizar en uno de ellos. En este marco, era necesario elegir un repertorio de alrededor de tres deportes entre todos los posibles. La necesidad de la elección de tres deportes era lo que también constituía a la particularidad de un programa común. Pero cada escuela privilegiaba una serie de deportes alrededor de los cuales se forman y especializan en los años subsiguientes. En este sentido, la selección de tres deportes en común implicó, en algunos casos, la apropiación por parte de los/as profesores/as de otros deportes que los que tradicionalmente impartían, incluso un trabajo más cercano con otros/as profesores que ya se especializaban en dicho deporte para poder afrontar mejor al mismo en su enseñanza. Si bien los/as profesores/as siempre compartieron un espacio común, el campo de deportes, esta nueva modalidad de cursada y trabajo promovió en algunos casos o institucionalizó en la gran mayoría la necesidad de trabajar de manera conjunta y cooperativa.

En torno a la fundamentación del programa también se intercambiaron ideas sobre la particular formación que se promueve desde la Educación Física. Es así que se pudieron reconocer posiciones que si bien no son excluyentes una de la otra conlleva reflexiones distintas. La primera de estas posiciones está más centrada en una enseñanza de la Educación Física que privilegie lo deportivo, es decir la apropiación de las reglas de juego de un deporte, el desarrollo de habilidades motrices, capacidades condicionales y coordinativas, etc. La segunda de las posiciones tiene que ver con lo que podríamos llamar “la educación corporal”. Esta última posición se propone no restringir la corporalidad solo a su dimensión motriz, permitiéndole superar una dimensión puramente técnica de sus haceres. En este sentido, desde la Educación Física, se puede favorecer la relación del alumno con su cuerpo, un cuerpo que le permita integrarse crítica y transformadoramente a la cultura. De esta manera, dicha disciplina puede involucrarse en la construcción de una reflexión crítica con los/as alumnos/as sobre los modelos corporales circulantes y los estereotipos de género imperantes en la sociedad para pensar las prácticas corporales y su relación con la autoestima, habilitando preguntas que rompan con representaciones nocivas para la salud. Trabajar sobre la

conciencia corporal, sobre el desarrollo de proyectos personalizados de actividad motriz y su relación con la autoestima, la imagen corporal y su constitución a partir de la aceptación de sí mismo/a, la organización y desarrollo de actividades motrices compartidas con cuidado y respeto por el/la otro/a.

Finalmente en el programa se incorporaron ambas posiciones, quizás la segunda aún está en construcción y su desarrollo requiere de espacios de profundización y formación. Cuando decimos posiciones, las entendemos dentro de lo que Southwell y Vassiliades (en prensa) llaman posiciones docentes. Esta categoría se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos maestros/as y profesores/as asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

En las mencionadas reuniones se discutieron otros emergentes como los relacionados a los enfoques de enseñanza, al uso y disponibilidad de los espacios, el trabajo sobre el cuerpo, los estereotipos de género, el campamentismo y los torneos. Se discutió la posibilidad de romper con la tradición binaria de un programa para mujeres y otro para varones y se acordó la conformación de un único programa.

Dichos temas se visualizan como necesarios de ser abordados de manera continua y acompañados por espacios de formación. Algunos de ellos como la posibilidad de que las clases de Educación Física sean mixtas, presentan ciertas resistencias o inseguridades por parte de los/as profesores/as muchas veces sostenidos en la tradición disciplinar que históricamente separó a mujeres y varones bajo argumentos fundamentados en las supuestas distintas fuerza que caracterizan los sexos y que colocan a las mujeres en un lugar de menor fuerza y mayor debilidad en relación con los varones.

El lenguaje y los términos utilizados durante las clases (de Educación Física) suponen una jerarquía, donde lo masculino se convierte en norma y modelo de qué es lo que hay que hacer y de cómo hay que hacerlo. La utilización sistemática de ciertos valores y atributos ligados imaginariamente a lo masculino refuerzan dicha situación. A la inversa, ciertos valores y atributos ligados imaginariamente a lo femenino refuerzan su carácter negativo. En ambos casos, posibilitando e imposibilitando ciertos comportamientos, gestos y actitudes (Sharagrodsky, 2001: 65).

Las prácticas de los alumnos y las alumnas en una clase de Educación Física muchas veces están avaladas, consciente o inconscientemente por las representaciones de los/as docentes. Los supuestos en torno a la masculinidad y la feminidad participan en la institucionalización de ciertas normas, ciertas prácticas y ciertas prioridades para cada género. Esto se traduce en expectativas diferentes para varones y mujeres (Sharagrodsky, 2001). En el marco de la experiencia se han sucedido encuentros de trabajo mixto posibilitados por el trabajo conjunto entre profesores/as. En este sentido, se vuelve necesario seguir trabajando de forma colectiva sobre la posibilidad de que las clases de Educación Física sean mixtas y acompañar esta idea con espacios de trabajo y formación.

Intervenciones docentes

La intervención docente es clave en la construcción de la grupalidad, en promover en los/as alumnos/as la reflexión en torno a la responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo/a, del otro y del ambiente. En este marco y como parte del seguimiento del proyecto, las observaciones de clase permiten traer a las reuniones temas vinculados a las dinámicas de trabajo, los contenidos, las intervenciones en torno al trabajo con los/as alumnos/as y la comunicación entre los colegios. En relación al trabajo docente se pueden reconocer distintas estrategias de clase posibilitadas por la participación en el proyecto pero también por razones vinculadas al espacio disponible y la coincidencia en los horarios de clase entre profesores/as. En esta línea, al coincidir en un mismo espacio y tiempo de clase, los profesores se apropiaron de nuevas formas de “asociarse” para desarrollar las clases: algunos/as docentes deciden trabajar a modo de parejas pedagógicas juntando cada docente su grupo con el de su compañero/a comulgando en una planificación única; otros/as profesores/as realizan ocasionalmente encuentros de trabajo mixto entre alumnos/as y, por último, otros hacen rotar a los/as alumnos/as. En este último caso, los/as estudiantes trabajan con cada profesor un deportes específico durante un trimestres y luego rotan al siguiente profesor; de modo que cada profesor/a imparte aquellas clases vinculadas con el deporte o disciplina en el que se especializa.

Con respecto a las parejas pedagógicas, la modalidad que adopta generalmente consiste en la co-coordinación de la clase. En este esquema, uno/a de

los/as profesores/as lleva adelante la clase y el otro/a acompaña, esta distribución tiene que ver con qué profesor/a posee mayor conocimiento del tema y la manera de enseñarlo en la clase. En todos los casos se comparten miradas sobre la enseñanza y sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos

En palabras de una profesora permite *sacar lo mejor de cada profe* y al mismo tiempo *que una profe aprenda de la otra*. Los/as profesores manifiestan que se ven enriquecidos tanto cuando rotan los/as alumnos/as como cuando trabajan en parejas pedagógicas, la posibilidad del intercambio con los/las colegas, que al mismo tiempo participan de un proyecto común, en un espacio que se organiza se piensa y es reflexionado colectivamente, les permite romper con cierta soledad que a veces acompaña la docencia y al mismo tiempo asumir una responsabilidad compartida que se sostiene en el trabajo conjunto.

Las reuniones de seguimiento del proyecto sirven de espacio de intercambio y reflexión entre pares. En las mismas, se socializan los distintos esquemas de trabajo, que los/as profesores/as por iniciativa propia llevan adelante, y se comienza a analizar los pro y contras de cada una de estas prácticas. Se pretende entonces, habilitar a este como un espacio para que los/as profesores/as puedan intercambiar y analizar sus prácticas. Discutir la propia práctica es algo a lo cual los/as profesores no están acostumbrados/as por lo cual presentan cierta resistencia, cuesta a veces flexibilizar la posición propia para hacer lugar a otro modo de hacer diferente. Este es entonces un espacio en construcción, que implica repensar los modos de hacer, ponerlo a discusión y hacer lugar a otros modos posibles. Al mismo tiempo que tomar decisiones sobre las formas de intervenir ante ciertas situaciones sostenidas en un intercambio colectivo.

El intercambio entre pares, ya sea entre los profesores para planificar y desarrollar sus clases como en las reuniones de seguimiento desanda ese camino de trabajo en soledad en las que muchas veces se encuentra el docente. El marco del proyecto interinstitucional se vio potenciado y promovido una nueva posibilidad de trabajo docente compartido.

Extensiones de la experiencia

De la experiencia se desprenden nuevos espacios de convergencia entre los estudiantes y por consiguiente de revisión de las modalidades y dinámicas.

Los torneos aparecen como un nuevo tema de reflexión y abordaje. En los torneos que hasta el momento se realizaban entre las escuelas secundarias de la UNLP los/as alumnos/as de cada colegio competían contra los de otro colegio. Desde el proyecto se pensó que esto atentaba contra el trabajo realizado para promover otro vínculo entre las instituciones, por lo que se tornó necesario pensar a los mismos desde otra lógica muy distinta a la que tradicionalmente los caracterizaba. En este sentido, se generaron encuentros con los distintos actores de la organización, fundamentalmente personal responsable de torneos dependiente de la Dirección de Deportes de la UNLP, coordinadores de área y centros de estudiantes de cada institución. Estos últimos se mostraron muy de acuerdo con el nuevo formato de los torneos ya que también ellos promueven los espacios de encuentro entre los/as estudiantes en pos de evitar rivalidades.

Es así que se comenzaron a repensar espacios de encuentro entre los/as alumnos/as, buscando promover una lógica cooperativa que predomine por sobre la competitiva, donde prime la solidaridad, el apoyo, la mutua cooperación en el logro de un objetivo. Los grupos que competirán estarán conformados por alumnos/as de los cuatro colegios (incluido Inchausti) y serán grupos mixtos.

En este marco, también se está diseñando una jornada deportiva y recreativa dirigida a alumnos/as de segundo año, como una forma de experiencia preparatoria para la nueva modalidad de cursada de tercero. Allí se desarrollará un torneo con las características antes mencionadas y se realizarán talleres con prácticas corporales alternativas al deporte, talleres artísticos y recreativos. En los torneos los equipos se conforman por alumnos/as de los cuatro colegios (incluido Inchausti que aunque por la distancia no participan del proyecto si lo hacen de los encuentros) y son grupos mixtos. Esto último permite ir imaginando entre todos/as la posibilidad de que las clases de Educación Física estén integradas por todos los géneros.

Otro de los aspectos que de alguna manera constituyen la experiencia pero la trasciende (de ahí que los llamamos extensiones) es la necesidad de trabajar en las intervenciones docentes sobre el funcionamiento e integración de los grupos. En este sentido, desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos se está programando un seminario de posgrado para los/as profesores de Educación Física que participan del proyecto. El mismo se piensa como un

espacio formativo en torno a la enseñanza de la Educación Física, el trabajo con grupos, género, juegos alternativos.

Los torneos, las jornadas, los espacios de formación, las reuniones periódicas, los encuentros en el campo de deportes, se constituyen en espacios de trabajo conjunto entre los/as docentes y revitalizan la reflexión sobre el trabajo de enseñanza.

Proyección

A partir de la experiencia se están pensando en otras alternativas que posibiliten el intercambio más fluido entre escuelas. En este contexto, y con la intención de enriquecer la oferta de las escuelas es que se está trabajando junto con las mismas en la posibilidad de que los/as estudiantes puedan cursar juntos los seminarios optativos de los últimos años. Es decir que los/as alumnos/as puedan elegir qué materias cursar dentro de un abanico más amplio de posibilidades que rompan con los límites de las instituciones y otorguen una mayor heterogeneidad de la oferta. En un momento en que los/as estudiantes están tomando decisiones en torno a su futuro resulta interesante que sus posibilidades de elección se vean ampliadas.

Esto involucra un esfuerzo mayor en el trabajo interinstitucional y en la reflexión junto con los/as profesores de las formas de abordaje de estas instancias, que entre otras cosas, enriquezcan las diferentes trayectorias escolares de los/as estudiantes.

A modo de cierre

Se trata de pensar la experiencia en un contexto de una universidad nacional que no sólo abandona un modelo elitista de la educación hacia una educación inclusiva y sensible a las demandas de la época.

La presente experiencia parte de reconocer a la Educación Física como una disciplina que, a través de las prácticas corporales posibilita la construcción de espacios que favorecen aprendizajes reflexivos, de participación responsable y creativa. Jerarquizar la disciplina Educación Física como cuerpo de conocimiento entre otras cosas, implica reconocer que las clases pueden favorecer experiencias de convivencia democráticas cuando son concebidas como espacio de encuentro para aprender, donde se construyen grupos que se interrelacionen e interactúen entre sí, con un objetivo y metas comunes

que permitan la participación de todos/as; donde sea prioritario el aportes del otro/a para conseguir las metas propias; y se promueva la necesidad de crear y respetar normas y reglas; tener conciencia grupal, desempeñar distintos roles, organizarse en forma participativa, asumir compromisos, argumentar decisiones y alcanzar conciencia crítica.

De esta manera, podemos decir que lo que nació como respuesta a un problema (trabajar en torno a la rivalidad entre los/as alumnos/as de la escuelas) se convirtió en una oportunidad para desarrollar un cambio en la formas de relacionarnos, para promover un mayor trabajo entre las instituciones y enriquecer las posibilidad que se les brindan a los/as estudiantes. Es decir, se produce un giro del primer propósito que inauguró el proyecto para dar lugar a otras significaciones en torno a las potencialidades de la experiencia, a otras posibles integraciones.

Bibliografía

- Scharagrodsky, P. A. (2001). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Nómadas*, (14), 142-154.
- Southwell, M.y Vassiliades, A. (en prensa). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Revista *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

La importancia de los concursos públicos de antecedentes y oposición en el sistema educativo de la provincia de La Pampa

Rosana Claudia Gugliara¹ y Claudia Calderón²

Introducción

Nuestro punto de partida inicia tomando lo planteado por Marta Suarez: LA DOCENCIA ES UN TRABAJO.

TRABAJO, en tanto podamos hacer de nuestra producción, un saber pedagógico comunicable, podamos dar cuenta de un saber construido (provisorio), como proceso colectivo de la Institución TRABAJO, en tanto podamos problematizar nuestro hacer para la puesta en palabra (pública) de la resignificación del contraste con diversas posturas político-sociales.

TRABAJO, en tanto podamos disputar el diseño y la reconstrucción de propuestas, con regularidades que no deja en manos solo de los “especialistas” la producción y reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión política para aportar en la transformación real del país.

La formación permanente como constitutiva del trabajo docente

La formación permanente de los educadores es un componente inescindible del proceso de trabajo docente. En el desarrollo de su trabajo los docentes construyen conocimiento sobre la enseñanza cuando:

- realizan las previsiones de su planificación.

¹ rosanagugliara@hotmail.com

² ccalderon10@hotmail.com.ar

- hacen de esas previsiones acciones estratégicas para enseñar provocando aprendizajes.
- efectúan la reflexión sobre el proceso desarrollado necesaria para su continuidad.

Sin embargo al haber sido históricamente invisibilizado este proceso de construcción de conocimiento sobre la enseñanza para efectuar cotidianamente su trabajo, se ha naturalizado que necesariamente su “capacitación” debía ser efectuada desde afuera de la escuela, fuera de su “horario laboral” y efectuada por aquellos expertos que “construyen el conocimiento pedagógico” o aquellos que “han accedido al conocimiento disciplinar” que debe ser “enseñado” a los estudiantes.

Nos reconocemos como trabajadores de la educación productores de conocimiento pedagógico sobre la enseñanza en nuestro proceso de trabajo, entendiendo esta producción como el primer estadio de la formación permanente.

La formación docente es constitutiva del trabajo esto implica generar que la misma se realicen durante la jornada de trabajo, para lo cual se generaron condiciones de posibilidad.

En este sentido desde la UTELPa (Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa) sostenemos que una cuestión fundamental es la **formación** docente para la conformación del gobierno de las escuelas, ya que es un derecho de trabajadores y trabajadoras de la educación acceder a la formación permanente en servicio, gratuita, garantizada por el Estado, según lo prevé la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 2511, por eso en el **ámbito paritario**, se acuerda –en el año 2011– el llamado a Concurso Público de Antecedentes y Oposición (hecho que no ocurría desde hace décadas en la Provincia de La Pampa, incumpliendo la ley 1124 Estatuto del Trabajador de la Educación) se acuerda además la licencia de 29 días, cada dos encuentros (cuatro encuentros en total) que cada docente puede utilizar mientras concursa, a fin de permitirle tener el tiempo necesario para la cursada de los cuatro ejes, visitas a las escuelas, realización de la evaluación domiciliaria de manera grupal y por otro lado, garantizar el desarrollo de las clases designando suplentes.

Desde noviembre de 2014 se está llevando a cabo el tercer llamado a dichos concursos para cargos de ascenso en los distintos niveles y modalidades del sistema Educativo Pampeano. En esta oportunidad la UNIPE (Universidad

Pedagógica) tiene a su cargo la formación. El Ministerio de Educación la convoca puesto que había presentado proyecto oportunamente junto con la Universidad Nacional de La Pampa, quien dicta la formación durante 2012 y 2013; para el llamado 2014 rescinde el contrato y es convocada la UNIFE que junto a CTERA asumen esta tarea. De esta manera, Universidad y Sindicatos Docentes se proponen potenciar la formación desde una perspectiva del trabajo docente.

Comprender y significar la complejidad del trabajo docente, es un modo de superar la disociación existente entre la formación teórica de los docentes y la realidad en la que se desenvuelve su práctica cotidiana.

La propuesta promueve interrogarse cuáles son los sentidos y significados que se agotan en la categoría: conducción política pedagógica y su lugar en el Estado como parte del gobierno escolar. Qué conflictos desaparecen y qué nuevos problemas y conflictos caracterizan el proceso de trabajo de estos espacios de conducción.

Pensarlo así, surge como consecuencia de procesos históricos, políticos y sociales de las relaciones construidas desde el Estado y los cargos jerárquicos y su consecuente reflexión sobre la identidad docente.

Desde este espacio, se recupera los procesos de trabajo del gobierno escolar como una categoría analítica, es decir, se lo considera proveedor de sentido. Lo consideramos como constitutivo del sujeto. La acción de trabajar otorga valor, se convierte en el signo que lo identifica como trabajador. Signo, más no sentido, ya que el valor de ese trabajo puede estar vaciado de contenidos simbólicos y materiales.

El trabajo docente converge en múltiples relaciones de posiciones, especialmente cuando este tiene relación de dependencia con el Estado, y, el mismo se desarrolla en una escuela estatal y pública. Este trabajo está relacionado con la producción social del conocimiento, y su especificidad es la producción de conocimiento político pedagógico.

Supone una posición crítica al modelo neoliberal y se ubica en los esfuerzos por construir sociedades inclusivas y solidarias tanto en lo económico, como en social y en lo cultural.

Al pensar acerca de la conducción de instituciones de educación obligatoria, consideramos que es esencial pensar la cuestión desde una perspectiva que construya sentidos y significados sobre la educación como derecho social, en

los que intervienen diversas variables que poseen, a su vez, diferentes relaciones entre sí. Desde esta perspectiva se considera al sujeto social y político en un proceso histórico que disputa la ampliación de derechos.

Se trata de un abordaje que asume el desafío planteado por los cambios ocurridos en el mundo actual, así como el impacto que ellos han tenido tanto sobre las condiciones de funcionamiento de los sistemas educativos, sobre el trabajo docente, las prácticas y sus implicancias en la institución escolar. También teniendo en cuenta la relación de la escuela con la comunidad en un entramado social que le da identidad en el territorio.

De esta manera se observa que, como elementos centrales, la educación y la cultura pueden profundizar la integración de la ciudadanía en el marco de los procesos democráticos que están en consolidación y que aun enfrentan una importante deuda social, caracterizada por la pobreza y la fragmentación de los lazos sociales como consecuencia del predominio de las políticas de corte neoliberal de las últimas décadas. Por ello es muy necesario que quienes concursan a cargos de gobierno escolar puedan analizar la realidad de la escuela y la comunidad interpelando las prácticas tanto individuales como colectivas para desnaturalizar lo naturalizado ya que, por lo general, se responde a mandatos fundantes que poco ayudan a construir lazos democráticos.

En este marco una de las primeras cuestiones que los docentes concursantes plantean es la necesidad de enlazar la teoría con la práctica para poder pensar nuevas formas de abordar el gobierno escolar, por lo cual es indispensable cuestionar la **autoridad** sostenida por un conocimiento – donde los educadores son meros repetidores – y comenzar a desmarañar representaciones, prejuicios, mitos, falacias, a fin de generar procesos de construcción colectiva del conocimiento. Esto requiere, sin dudas, de una autoridad diferente que intente modificar la relación con el saber abandonando las certezas. Quienes concursan pueden establecer la vinculación entre el marco teórico y la práctica, al tener que ir a las escuelas a registrar procesos, indagar marcas que hablen de la identidad y de la relación enseñanza y aprendizaje, del currículo, creando una actitud investigativa para producir una relación de pensamiento que permita interpelar, pensar las tradiciones, los autores, las disciplinas y no ser pensado por ellas.

Todo esto debe dar elementos para construir líneas de acción que se puedan entrecruzar con los diferentes autores propuestos a la hora de elaborar los

trabajos prácticos propios de la formación y de esta manera poder producir una síntesis problematizando y analizando dichas visitas.

Esta modalidad dentro de la cursada no se había dado en los llamados anteriores y es rescatado como muy valioso, por todo lo expuesto anteriormente. En este sentido, en el marco de los Concursos Públicos de Antecedentes y Oposición para cargos de Ascenso en Sistema Educativo Pampeano Cohorte 2014, se recupera la voz de una docente: “la verdad es que esta formación te lleva a pensar, a rever tu práctica docente, y a decir, bueno... hay más. Sería bueno que todos pudiéramos acceder, cuando digo todos, me refiero a los docentes en general, a este tipo de capacitaciones, donde tenes una bibliografía diferente, donde los interrogantes te dan vuelta también, y te movilizan a consultar, a investigar y después eso lo llevas en la práctica [...] más allá del resultado es otro tiempo el que viene, en beneficio de los chicos y de la escuela pública” (Andrea, concursante para directora de una escuela primaria, modalidad común).

Esta cuestión de la permanente ida y vuelta entre lo teórico, lo práctico, genera la necesidad de pensar desde otro lugar el trabajo, lo que lo hace movilizante, esperanzador y transformador a la vez.

Otro tema no menor es el de la evaluación de quienes concursan a cargos directivos, puesto que planteada únicamente en términos de la acreditación de las dimensiones en las que se divide el concurso (dimensiones política, cultural, curricular e institucional) organizadas en cuatro módulos, se inhabilita la posibilidad de abordar un proceso de construcción colectiva del conocimiento, por lo cual, si bien se respeta la normativa a través de la que se está llevando a cabo (decreto 111/11 y sus modificatorias) adonde en su punto 31 dice que la aprobación de cada módulo habilita al concursante para las otras pruebas de oposición, se hace hincapié tanto en las prácticas en las escuelas, como en el trabajo grupal y la utilización del material bibliográfico, filmico etc., a fin de sistematizar y fundamentar cada dimensión antes mencionada y a su vez relacionarlas en ejes comunes de análisis. Aquí se observa una marcada diferencia entre las propuestas y el posicionamiento de la Universidad Nacional de La Pampa y la UNIPE junto a la CTERA puesto que realizar todo el trayecto formativo, es una decisión política de estos últimos, más allá del cumplimiento de la normativa, no se trata de desaprobar a los y las compañeras durante el transcurso de la formación, sino por el contrario, se piensa

la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, de un modo formativo, participativo y se la concibe en una construcción colectiva dentro del formato presentado.

Algunas consideraciones sobre la evaluación en el marco de la capacitación para concursos públicos de antecedentes y oposición para cargos de ascenso en el sistema educativo pampeano:

consideramos esta capacitación como una instancia de formación de los aspirantes a cargos de conducción, que puedan transitar este espacio acompañados, orientados, por los profesores capacitadores.

Esto implica desarrollar actividades presenciales que permitan la apropiación de conceptos y concepciones sobre la conducción educativa.

Reconocemos que la formación es una construcción colectiva, pero que el desarrollo que implica esa formación es individual.

La evaluación de cada módulo tiene como premisa que haya una instancia colectiva que acompañe el desarrollo individual.

Cada participante del concurso dará cuenta grupal e individualmente por escrito de la resolución de actividad evaluativa de cada módulo recortando una problemática de la visita a la institución escolar.

Cada aspirante será acompañado en esta instancia mediante tutorías virtuales hasta la presentación del escrito, según fija el cronograma.

Las diferentes instancias de evaluación se definen desde su función formativa, en este sentido se orientarán a brindar a los aspirante oportunidades para interpelar lo naturalizado.

Se entiende este proceso formativo como continuo y no estará orientado a la selección por eliminación de aspirantes, sino al establecimiento de un orden de mérito para la cobertura de los cargos vacantes. Según Yolanda, “este es un trayecto muy interesante porque se hace un recorrido, nosotros iniciamos un recorrido desde las cuatro dimensiones en las que se puede mirar y pensar una escuela... En el transcurso de los cuatro módulos se produce un trabajo colectivo, que es lo más difícil de evaluar pero que es tan valioso que, más allá de los resultados, de quien llegue a los cargos, ya hemos ganado... no somos los mismos. Estoy gratificada” (Yolanda, concursante del nivel inicial).

Por otra parte, cada módulo tiene una devolución de la evaluación por parte del equipo formador con los aspectos a destacar del proceso realizado con el grupo que concursa y para cada grupo de trabajo, lo que permite ir

construyendo un recorrido de aprendizaje y complejizándolo en las distintas dimensiones. Para Norma, “se observan, en toda la capacitación, bien delimitadas dos instancias, la primera de formación, de volver a mirar las prácticas, de analizar puntos de vista, de transitar la escuela buscando marcas y relacionarlo con el material teórico, del trabajo colectivo y por otro lado la cuestión del ascenso, y como se va a reflejar lo aprendido, cuando tenga que defender su proyecto o plan de acción ante el jurado” (Norma, concursante del nivel secundario).

Quienes concursan realizan los cuatro módulos, que son considerados cuerpos teóricos que se sintetizan en los trabajos prácticos y llegan a la instancia final, en la cual presentan un plan de acción de intervención para una escuela o zona seleccionando una problemática, primero en forma escrita, ante un jurado compuesto por un miembro del Centro de Formación, un representante del ministerio de educación de la provincia y un representante elegido por los concursante por voto directo, finalmente, en forma oral, defienden dicha producción,

Este proceso de formación basado en lo anteriormente señalado, contribuye a repensar el trabajo docente pudiendo analizar que si bien se habla de un trabajo colaborativo y de la importancia del trabajo conjunto de maestros y profesores, lo cierto que en la realidad, los puestos de trabajo, la propia formación apuntan a un trabajo de tipo individual (Terigi, 2008) por lo que es necesario pensar en un trabajo de carácter político, institucional, colectivo y colaborativo. Y allí la función de quienes asumen cargos en el gobierno escolar cobra relevancia porque tienen que pensar en la construcción de una escuela democrática, donde se escuchen todas las voces, donde se puedan sistematizar. También es importante, analizar, en este marco cual es la relación de docente con el saber, ya que se transmiten saberes que no se han ayudado a producir y por lo tanto en la transmisión se genera un saber de esa transmisión que no es genuino.

De esta manera puesto que recrear la autoridad pedagógica entendiendo, en este aspecto que los y las docentes tenemos que construir las bases de nuestra autoridad, estando absolutamente convencidos de que queremos y tenemos algo para enseñar, pensar en un proyecto educativo democrático e inclusivo adonde la experiencia histórico social de nuestro pueblo tenga en los y las docentes, adultos capaces de transmitirlos no para que los más jóvenes

las reproduzcan sino para que puedan crear las propias generando cambios fundamentales para el crecimiento de la sociedad y en la participación activa de la escuela como organización dentro la comunidad, siendo parte importante de la construcción colectiva de los procesos sociales. En este sentido es fundamental ejercitar, por parte de los que concursan, una trayectoria donde la construcción del proyecto, plan de acción, se constituye grupalmente, y de esta manera, se fortalece la perspectiva de otro tipo de evaluación, que tiene que darse hacia el interior de la escuela, con el colectivo docente.

Finalmente podemos decir que esta formación se trata de un proceso complejo, arduo pero profundamente colectivo, reflexivo, no despojado para nada de la teoría y de la política, que tiene que permitir que el conocimiento no sea algo para ser consumido sino algo para ser creado y recreado permanentemente.

Bibliografía

CTERA (2009). Documento para la Discusión Formación Permanente.

CTERA-UNIFE (2014). Documento de Trabajo Interno.

Suarez, Marta (2013). La Docencia es un trabajo. Revista UEPC.

Terigi, Flavia (2008). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación – Organización de los Estados Americanos.

PARTE III

A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Santa Inês/MA

Teixeira Eriveth Silva¹ y Nascimento Glenda Jordania Rocha²

Introdução

Este trabalho apresenta resultados finais da pesquisa “a qualidade da educação básica no plano de ações articuladas (par) no município de santa inês/ma: os desafios da formação continuada de professores”, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque, do Departamento de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O projeto foi desenvolvido na rede pública municipal de ensino de Santa Inês/MA, no âmbito da secretaria municipal de educação e de duas escolas pertencentes à rede de ensino deste município. A pesquisa teve o objetivo de analisar as contribuições da formação continuada de professores dentro do PAR, para a melhoria da qualidade da educação na rede pública de ensino desse município. Em sua especificidade, o trabalho apresenta uma análise dos dados relativos ao Plano de Trabalho “A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Município de Santa Inês/MA”, cujo objetivo foi o de analisar a implantação das ações de formação continuada de professores, no âmbito do PAR, no município.

Foram considerados, para a análise da pesquisa, os depoimentos da secretária de educação, da coordenadora da equipe técnica diretamente ligada

¹ UEMA, Brasil erivethsilvateixeira@gmail.com

² UEMA, Brasil glendarocha7.gr@gmail.com

ao PAR desse município, bem como de professores, coordenadores e gestores escolares pertencentes à rede municipal de ensino, além de documentos coletados junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A análise apoiou-se nos estudos teóricos e empíricos que deram suporte conceitual à compreensão do fenômeno estudado, bem como à discussão e análise dos dados coletados junto às instâncias investigadas. Entre os autores, destacam-se Albuquerque (2012/2013), Saviani (2009), entre outros. Também foram utilizados documentos oficiais por meio dos quais foi possível compreender a Política do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja materialização dá-se por meio do Plano de Ações Articuladas.

A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, estudando a implantação das ações do PAR voltadas para a formação continuada de professores no município de Santa Inês/MA, buscando compreender se houve e foram implantadas ações de formação continuada para professores deste município, bem como se trouxeram contribuições para a melhoria da qualidade da educação escolar. A pesquisa utilizou-se dos procedimentos: Análise documental; entrevistas semiestruturadas; observação sistemática. As instituições investigadas foram a secretaria municipal de educação e escolas pertencentes à rede pública de ensino. Participaram desta pesquisa secretária de educação, coordenadora da equipe técnica ligada ao PAR, professores coordenadores e Gestores escolares do município de Santa Inês/MA.

Formação continuada de professores e Plano de Ações Articuladas: breves aproximações

O trabalho docente é de suma importância para o processo ensino-aprendizagem, pois contempla a formação que vai além de conhecimentos curriculares, potencializando uma visão crítica e participativa de sociedade. O docente para continuar apto a transmitir esse conhecimento necessita participar de formação continuada, pois por meio dela se adquire novas possibilidades de aprendizagem com o objetivo de desenvolver uma metodologia renovadora de práticas docentes construtivistas por meio de uma proposta calcada na formação continuada, como está bem implícito nas 28 diretrizes do PDE, pautadas em resultados de avaliação, de qualidade e de rendimentos dos estudantes, por meio de práticas que visem despertar o interesse e a curiosidade do educando, mediante procedimentos que apontem para uma educação transformadora.

Em Albuquerque (2012), encontramos a afirmação de que a formação continuada de professores contribui substancialmente para a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista, segundo o autor, que a formação continuada se consiste de grande relevância para o trabalho docente e para o processo ensino-aprendizagem, pois contempla a formação que vai além de conhecimentos curriculares, perpassando os muros da escola em busca de uma visão crítica de mundo, de sociedade, e de educação escolar.

Entre os autores, que vêm discutindo a temática, podem-se destacar (Albuquerque, 2012/2013), (Imbernón, 2010), (Saviane, 2009). Esses autores asseveram que o docente para continuar apto a realizar seu trabalho necessita participar de formação continuada, pois por meio dela adquirir novas possibilidades de aprendizagem, calcadas em conhecimentos teórico-práticos, com vistas a desenvolver metodologias renovadoras que reflitam em práticas transformadoras.

Para Imbernón (2010), a formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas encontradas em sala de aula, necessariamente requer investir na sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança. Na ótica deste autor, a formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola.

Albuquerque (2012), ao discutir sobre as políticas públicas educacionais voltadas para melhorar o atendimento das redes públicas de ensino, enfatiza que estas têm estabelecido uma relação direta entre formação continuada de professores com o trabalho docente e a melhoria da qualidade da educação. Um exemplo dessa afirmação é a atual política do PDE, do Ministério da Educação (MEC), cuja proposta se apresenta calcada em 28 diretrizes, todas pautadas em resultados de avaliação, de qualidade e de rendimentos dos estudantes, aferido pelo IDEB. No âmbito desta política, a formação continuada de professores apresenta-se como ação importante para alcançar os objetivos propostos (Brasil, 2007).

Saviani (2009), ao discutir sobre essa política do MEC aponta que para atingir a materialidade da política do PDE, o PAR foi criado para dar funcionalidade às 28 Diretrizes instituídas no Plano, que foi instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. As diretrizes instituídas pelo PDE devem ser desenvolvidas até 2021, ano em que o país deverá apresentar resultados favoráveis

quanto à evolução do atendimento educacional, a ser avaliado pelo IDEB, cuja meta para o ensino fundamental nos anos iniciais de 6.0, o que significa que todas as diretrizes deverão ser postas em prática por meio do PAR das redes públicas de ensino do país. Entre as diretrizes instituídas no PDE, a formação continuada de professores se constitui de fundamental importância para lograr a qualidade da educação.

Ao tratar do PAR, sua elaboração baseia-se no diagnóstico da situação do atendimento educacional das redes públicas de ensino dos estados e municípios. Sua estrutura compreende quatro dimensões, que são:

- I – gestão educacional;
- II – formação de profissionais de educação;
- III – práticas pedagógicas e avaliação;
- IV – infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Albuquerque (2012), afirma que, Tanto estados quanto municípios precisam do diagnóstico situacional para elaborar cada dimensão dentro de suas estruturas, recursos e necessidades. O processo, tanto da construção do diagnóstico quanto de elaboração do PAR deve contar com técnicos da SEMED, juntamente com os coordenadores, gestores e professores, além da comunidade escolar e membros da sociedade civil. A elaboração do PAR deve contar, também, com ajuda dos técnicos enviados pelo MEC e com parcerias com universidades públicas. A participação desses sujeitos, de acordo com o documento do PDE, ajuda o município a retratar a realidade do atendimento da sua rede de ensino, que deve corresponder às reais necessidades do seu atendimento (Brasil, 2007).

Esse autor aponta que todos estados e municípios para participarem do PAR, celebraram um acordo nos termos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007. No acordo celebrado em regime de colaboração entre União, estados e municípios, todos os entes federativos assumiram o compromisso de por em prática ações e programas para elevar a qualidade da educação das redes públicas de ensino. Entre os programas previstos no PAR dos municípios, a formação continuada constitui-se em importante ação para garantir a consecução desse objetivo. A verificação do cumprimento das metas estabelecidas na política do PDE é feita por meio do desempenho atingido por

cada escola, aferido pelo IDEB, índice que conjuga os resultados da Prova Brasil e os resultados apresentados pela escola, no que se refere à aprovação, reprovação e abandono (Albuquerque, 2012).

Analisando a política do PDE, Saviani (2009: 01), expressa que “o PDE foi saudado como plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esses problemas, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país”. Além de fazer valer 28 diretrizes impostas pelo PDE, os municípios precisam de ajuda do MEC. É nesse sentido que o PAR se apresenta como um planejamento plurianual e multidimensional da política da educação que os municípios, estados e o Distrito Federal devem fazer num período de quatro anos, mediante sua reestruturação e seu monitoramento para saber do andamento das ações.

Albuquerque (2013), assevera que nas bases que sustenta o PDE, o Plano de Ações Articuladas apresenta-se como planejamento estratégico cujo objetivo é desenvolver em todas as redes públicas de ensino do país, ações e programas voltados para elevação dos indicadores da qualidade da educação básica, medida pelo IDEB. Gatti (2009: 202), reforça o dizer de Albuquerque, acrescentando que “A articulação de ações de educação continuada avança, também, com a expansão do Plano de Ações Articuladas (PAR)” e aponta um percentual em torno de 75% dos municípios brasileiros que já estão com seus planos de ações elaborados. Entre as ações contempladas no PAR dos sistemas públicos de ensino a formação continuada de professores ocupa centralidade por ser considerada importante estratégia para assegurar a melhoria da qualidade da educação básica do país.

A pesquisa propriamente dita: resultados e análises

A análise dos dados colhidos por meio de documentos e de entrevistas com a secretária de educação e com a coordenadora e técnica ligada ao PAR, permitiu não somente identificar o processo pelo qual as ações do PAR estão sendo praticadas, mas, também, estabelecer relação entre o PAR elaborado e o processo de execução das ações voltadas para a formação continuada da rede municipal de ensino de Santa Inês e assim fazer um cruzamento com as falas dos sujeitos envolvidos, em relação ao que diz os documentos e o que elas responderam nas entrevistas.

Constatamos na pesquisa que a secretária não participou do processo de

elaboração e implementação do PAR, e, também, que o pessoal que compunha a equipe técnica do PAR no município foi mudado e o processo de monitoramento, fase em que se encontrava o PAR até o momento da realização da entrevista é acompanhado pela coordenadora técnica ligada ao PAR e pelo coordenador de gestão escolar.

Quando perguntamos sobre a chegada do PAR, a primeira constatação foi a de que a atual equipe de gestão não sabe sobre a implantação dessa política. Isso fica patente quando a secretária informou que, efetivamente, as ações tiveram início em 2013. Isso pode apontar para o que Albuquerque (2013), nos informa que não há memória institucional, aspecto este fortemente caracterizado pela descontinuidade das políticas públicas.

Vale ressaltar o que compreende o PAR municipal. O documento (MEC, 2007) informa que é com base no diagnóstico realizado pelos municípios, vem à elaboração do PAR e seu envio para o MEC, tempo em que os municípios ficam esperando a aprovação das ações. Logo após sua aprovação, o repasse de recursos é feito de forma direta, ou seja, o dinheiro vem diretamente do MEC para a empresa que ganhou a licitação sem passar pelas contas das prefeituras. Todavia, para que esse repasse aconteça o PAR deve ser elaborado colocando as necessidades dentro de quatro dimensões que o constitui, e, além disso, as prefeituras contam com o suporte do MEC na sua elaboração.

Todo esse processo, como afirma a Coordenadora e Técnica do PAR do Município de Santa Inês, “tem encontros nos município com os técnicos da Universidade Federal do Maranhão(UFMA) na orientação até o prazo da entrega, além de encontros na UFMA de São Luís caso haja necessidades por parte dos coordenadores do PAR”. E mesmo após essa elaboração é preciso, secundo a coordenadora e técnica do PAR do município de Santa Inês “que uma pessoa fique responsável por acompanhar o monitoramento do PAR todos os dias, para não perder os prazos nem os recursos. Segundo respondeu, “o MEC faz esses alertas constantemente”. Acrescenta que “se o município deixar de acompanhar perde muitos recursos”. “Aqui no município de Santa Inês os responsáveis são a coordenadora da equipe técnica ligada ao PAR e o coordenador de gestão escolar”.

Foi possível colher informações junto à secretaria de educação, por meio de documentos e de depoimentos da coordenadora técnica do PAR, que importantes ações foram realizadas e que outras ainda estão em andamento. En-

tre essas ações destacam-se: implantação do PNAIC, voltado para a formação continuada de professores, além de formação para membros de conselheiros e de gestores escolares. Além dessas ações, também estão em andamento a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) e a Proposta Pedagógica, ou Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, sendo que os técnicos da SEMED irão dar suporte e formação aos gestores, coordenadores e professores para a revisão dos já existentes, assim como na elaboração e implantação das escolas que ainda não o fizeram. Todas essas últimas ações estão ainda por ser concluídas.

Quando perguntamos a coordenadora e técnica do PAR sobre o período inicial da implantação do PAR (2007-2011) esta respondeu apenas ao que se referia ao PAR (2013-2014) anos que corresponde a sua atuação como coordenadora, ela afirmou que as dimensões I, II e III, estão sendo contempladas em parte pelo MEC, não por o MEC não querer atender as necessidades das demandas, mais sim, por uma falta de compromisso e de incoerência da coordenadora anterior da gestão do PAR do município que não contemplou todas as necessidades, ficando para a atual coordenadora e técnica do PAR fazer uma solicitação para a correção do monitoramento do PAR. Na devolutiva, somente a dimensão IV foi enviada e, com isso, o município de Santa Inês não será contemplado de forma satisfatória com as ações das dimensões I, II e III, mas somente com a dimensão IV que prevê justamente a parte da infraestrutura física e recursos pedagógicos, informou a coordenadora.

Ao se referir às ações de formação continuada de professores, a coordenadora informou também que, no âmbito das ações do PAR, estão sendo feitas parcerias com a Fundação Itaú social na formação continuada para diretores e coordenadores escolares, e com o Instituto Airton Sena, com os Programas “Se liga” e “Acelera”, voltados para a correção do fluxo de alunos que estão em defasagem. Segundo a coordenadora e técnica do PAR “os profissionais que levam essa formação continuada são os próprios que atuam na SEMED.” [...] eles recebem a capacitação e passam aos gestores e professores nas especificidades de cada um.

Em entrevista com os coordenadores professores e gestores escolar de duas escolas pertencentes à rede pública de ensino do município de Santa Inês ficou evidente que os professores na sua maioria não conhecem o PAR, os coordenadores e gestores já ouviram falar. Em depoimento um professor

fala [...] “já foi falado pra gente, que é justamente esses programas que são iniciados na escola, é o que faz parte do PAR mais até agora não veio”.

No que se refere a participação na elaboração do PAR do município, a maioria dos professores, os coordenadores e gestores responderam que nunca foram chamados para participar.

Ao serem indagados se há formação continuada no município e qual a periodicidade do encontro? Todos responderam que está acontecendo duas vezes por mês o PNAIC, para todos os professores dos 1º ao 3º ano e Alfabetização e Linguagem uma vez ao mês para os professores do 1º ao 5º ano. Em relação a participação das pautas, nenhum dos entrevistados participam, segundo eles a pauta já vem pronta. Quando tratado do foco principal da formação continuada oferecida pela sua rede de ensino, a maioria respondeu que é a alfabetização.

Quando perguntado se a formação continuada por meio do PAR tem contribuído para a qualificação do trabalho docente e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade da educação, Eles responderam mais ou menos e em parte. As respostas para essa questão, objetivo principal do projeto de pesquisa, demonstra que as ações de formação continuada desenvolvidas nesse município não traduzem as reais necessidades dos professores, tanto porque são poucas as ações nesse sentido, como pela maneira como são desenvolvidas no âmbito dos professores.

E, na última questão, pedimos para o professor se manifestar com algo que não foi perguntado. Para essa questão, tivemos algumas respostas como depoimentos e selecionamos duas que caracterizam o manifesto dos professores:

[...] a formação continuada é sempre viável para o profissional, porque o professor ou qualquer outro profissional, tem que tá sempre em contato com pessoas e se capacitando, buscando aprendizagem, por que quem trabalha com aluno tem sempre que levar algo diferente, lúdico, para despertar mais a curiosidade e o interesse dele pra sala de aula, o interesse de ficar na escola, pois tudo lá fora é mais atraente.

[...] assim, porque nós estamos sendo retirados das salas de aula em dias úteis, justo o horário. Lógico que tem que ser dias úteis né? Mas no horário conforme tipo, você tem que liberar o aluno pra participar, aí vem à questão da cobrança dos pais, por que tanto falta a aula apesar que é só uma vez todo mês, mais por conta das duas formações também, sendo PNAIC dois dias

consecutivos e a formação continuada tá sendo apenas um né, e cada professor vai no seu horário.

Esses últimos depoimentos são reveladores da insatisfação e, ao mesmo tempo, no desejo manifestado pelos professores por políticas que verdadeiramente contemplem a escola, duas demandas e as reais necessidades dos professores. Não levar em conta esses fatores é minimizar a questão da qualidade da educação, limitando-a somente ao aumento do IDEB por outro lado, é importante discutir que a falta de continuidade nas ações quando se muda de gestão no poder público neutraliza ações que podem trazer reais contribuições para a melhoria do atendimento escolar. Resta, pois, saber se a atual gestão priorizará ações de formação continuada que venham a atender aos reais interesses dos docentes.

Não levar em conta esses fatores e minimizar a questão da qualidade da educação, limitando-a somente ao aumento do IDEB por outro lado, é importante discutir que a falta de continuidade nas ações quando se muda de gestão no poder público neutraliza ações que podem trazer reais contribuições para a melhoria do atendimento escolar. Resta, pois, saber se a atual gestão priorizará ações de formação continuada que venham a atender aos reais interesses dos docentes.

Considerações finais

A partir dos dados apresentados a pesquisa conclui que o estágio atual do PAR, levando em conta os dados obtidos, a análise é reveladora de que a implantação das ações do PAR sofreu prejuízos na implantação inicial das ações, a cargo da gestão anterior, que não contemplou todas as dimensões, importantes para dar significativo incremento no atendimento da rede pública municipal de ensino de Santa Inês. Essa falta de compromisso da coordenadora anterior, revelada nos depoimentos colhidos, prejudicou o andamento das ações do PAR, não tendo demanda as dimensões I, II e III, que foram severamente prejudicadas, por não serem contempladas na versão inicial do PAR.

A pesquisa permite afirmar que das ações implantadas algumas já tiveram respostas, enquanto que outras de suma importância não foram priorizadas. Embora o PAR do município tenha sido contemplado com algumas ações voltadas para a formação de professores, alguns segmentos desses profissionais não tiveram oportunidades de participar de formação continuada, uma vez que

foi priorizada somente a formação voltada para professores alfabetizadores.

A comunidade escolar não sabe o que é o PAR, e não teve participação na sua elaboração. Outra revelação da pesquisa é a de que o PAR foi construído somente pelos técnicos da SEMED e segundo Albuquerque (2012), o processo, tanto da construção do diagnóstico quanto de elaboração do PAR deve contar com técnicos da SEMED juntamente com os coordenadores, gestores, professores e membros da sociedade civil. Com a participação da comunidade ficam mais evidentes as necessidades de cada escola, pois somente quem está vivenciando o processo de construção de uma escola no seu dia-a-dia é capaz de falar de suas reais necessidades.

A sensação é a de que a mudança de gestão produz uma descontinuidade no andamento das políticas públicas, particularmente àquelas voltadas para a educação. Isso a pesquisa evidenciou, quando ouviu a atual coordenadora do PAR, quando aponta falhas na elaboração inicial do PAR no período de 2007-2011. Ao afirmar que ações importantes deixaram de ser contempladas, torna invisíveis ações que por ventura tenham sido desenvolvidas. Além disso, deixa claro que a elaboração inicial do PAR, bem como as escolhas feitas por meio dele, desqualifica o propósito da política do PDE. De igual modo, a formação continuada carece de ações que vem a ser implantadas no sentido de melhorar as práticas pedagógicas docentes de modo a contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação, não limitando esta ao aumento do IDEB.

Referências

- Albuquerque, S. V. & Fonseca, M. (2012) O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. In Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. N.34, p. 61-74, (jul./dez. 2012). Campo Grande: UCDB.
- Albuquerque, S. V. (2013). *Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)*. Brasília.
- Brasil. Decreto nº 6 094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de abr. 2007. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato_2007/Decreto/D6094.htm >. Acesso em 31/jan./2008.

- Brasil. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas. Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE).
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: ARTMED.
- Plano de Ações Articuladas (PAR) Analítico do Município: Santa Inês – MA. SIMEC. Sistema Integrado de Ministério da Educação. Ministério da Educação/ SE – Secretaria Executiva 2013. Disponível em <http://simec.mec.gov.br/par.php?modulo=relatório/impressão>.
- Acesso em: 07/04/14 – 15:41:18.
- Saviani, D. PDE. (2009). *Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise crítica da política do MEC*. (coleção Polêmicas do nosso tempo, 99). Campinas: Editores Associados

Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores

Lea F. Vezub¹

Introducción

La problemática de los saberes docentes ocupa un lugar privilegiado en la escena educativa y atraviesa la preocupación del Estado por mejorar la formación de los profesores. En primer lugar, porque el conocimiento y el saber son elementos clave de la acción educativa y de la tarea de los docentes; es decir, constituyen parte de la materia prima con la que trabajan. Los sujetos que forman aprenden determinados contenidos que la sociedad ha seleccionado, jerarquizado, ordenado, sistematizado, que considera relevantes para que estén públicamente disponibles y que todos los ciudadanos se los apropien. En segundo lugar, porque para relacionarse con los estudiantes y lograr que estos orienten su capacidad de aprender hacia el currículum escolar, los docentes, tienen que poseer ciertas estrategias y medios propios fundados en el conocimiento de la pedagogía, de la didáctica, del currículum y de la comunicación. En tercer lugar, porque los saberes cada vez importan más: los acelerados cambios sociales y tecnológicos, las transformaciones en las formas de producción han colocado al conocimiento –y sobre todo a la capacidad de acceder, buscar y generar nuevos saberes– en un lugar de privilegio y de poder para el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos.

Actualmente los contextos, las instituciones y los sujetos de enseñanza han trasmutado notablemente; mientras que la formación parece hacerlo más lentamente. Los docentes suelen reiterar que se sienten desprovistos de herramientas para enfrentar los nuevos contextos y situaciones que se les presentan

¹ IICE, FFyL - UBA, Argentina. leitiv@gmail.com

en la escolarización. La formación (inicial o continua) siempre parece insuficiente y en consecuencia, es preciso renovar el debate acerca de qué tiene que conocer y saber hacer un docente.

El vehículo principal de la acción docente, el objeto de la enseñanza es la construcción y circulación de saber, de conocimiento. Por ello recuperar el valor de la escuela, implica poner en el primer plano a la enseñanza y a la transmisión, entendida de manera no unidireccional, ni mecánica.

A partir de estas preocupaciones, el proyecto de investigación UBACYT 2011-2014², se orientó a indagar el saber docente desde la perspectiva de los profesores en ejercicio y de los formadores de docentes; confrontándolo a su vez, con el discurso del saber experto (Alliaud y Vezub, 2015; Alliaud, 2013). En esta oportunidad compartiremos los resultados obtenidos acerca de los conocimientos que los profesores de Institutos de Formación Docente (IFD) privilegian para ejercer su tarea en el contexto actual. Interesa además, examinar de qué manera se percibe la incidencia de los cambios recientes y de las nuevas políticas orientadas a transformar aspectos clave del nivel superior y del curriculum de la formación docente.

Metodología y actores consultados

Los datos que se analizan a continuación fueron recogidos mediante métodos cualitativos. Se examinaron por una parte, fuentes documentales, lineamientos curriculares y resoluciones del Consejo Federal de Educación y, por otra parte, entre octubre y noviembre de 2013 se realizaron entrevistas semi-estructuradas con preguntas abiertas a ocho profesores formadores de institutos de la Ciudad de Buenos Aires cuya información es objeto de análisis en esta ponencia. Las entrevistas fueron categorizadas con la ayuda del software Atlas-Ti para el análisis de datos cualitativos en Ciencias Sociales. A continuación se describen los datos de base obtenidos, las características sociodemográficas y la formación académica de los profesores, información que permite contextualizar luego, las respuestas obtenidas.

La edad promedio de los entrevistados es de 49 años, los profesores se ubican en el rango que va de los 41 a los 58 años; por lo que constituye un grupo de formadores con una experiencia profesional promedio que ronda

² Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación”, dirigido por Andrea Alliaud. Subsidio UBACyT 2011-2014, Grupos Consolidados.

los 25 años de servicio. Estudios previos han establecido que en el conjunto del sistema educativo los profesores de IFD son los que presentan más edad (Terigi, 2007; Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008; Tenti, 2009); a nivel nacional, la mayor proporción (33%) corresponde a los formadores con 40 a 49 años (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008). La antigüedad docente también corrobora la mayor experiencia de los formadores en el sistema: en promedio los entrevistados han ejercido la docencia desde hace 25 años y presentan entre 17 y 32 años de antigüedad total; aunque la antigüedad en el nivel superior de la formación docente es menor, entre 11 y 20 años, aproximadamente. Los datos coinciden lo corroborado en otros estudios (Aguerrondo y Vezub, 2011; Acosta, 2009) en el sentido de que la mayoría de los formadores que trabajan en Institutos previamente se han iniciado como docentes en otros niveles³.

Tabla 1: Formadores entrevistados según niveles y tipos de Instituciones en los que trabajan

Niveles e instituciones	Trabajan en...	Ejercen cargos de gestión
Formación Docente, IFD solamente	4	3
Formación Docente, IFD + Prof. de Secundaria	2	1
Formación Docente/IFD + Universidad	3	
Formación Docente/IFD + Nivel Primario	1	1
TOTAL	10	6

Nota: la suma es mayor al total de entrevistados ya que algunos presentan más de una de las situaciones descritas

Para los entrevistados esto se corrobora en 7 casos, la mitad comenzó como maestros de nivel primario y la otra mitad como profesores del secundario. Tres de ellos actualmente ejercen cargos de gestión en IFD, dos son rectores / regentes del nivel y el tercero, es coordinador de las Prácticas Docentes. Estos tres formadores concentran sus horas y trabajo docente de manera exclusiva en los IFD. La mitad trabaja exclusivamente en Institutos

³ El estudio de carácter muestral coordinado por Tenti (2009) en cinco regiones del país y sobre un total de 744 encuestados, arroja antigüedades similares: en promedio los formadores tienen 20 años de antigüedad docente total y 13 años de antigüedad en la formación docente. No obstante la brecha entre antigüedad total en la docencia y como formador tiende a reducirse en el caso de los grupos etarios más jóvenes con hasta 34 años (Acosta, 2009).

de Formación Docente (ver Tabla 1) mientras que los demás comparten la formación docente con el desempeño en otros niveles del sistema educativo (universidad, secundaria y primaria), ya sea como docentes o en cargos de conducción de los establecimientos (dos casos).

Por último, se destaca que es un grupo de formadores con altas calificaciones académicas: todos han acumulado más de un título, la mayoría posee uno o varios postítulos y especializaciones universitarias (en tecnología educativa, en didáctica, en investigación educativa, constructivismo y educación) y cinco entrevistados han cursado maestrías.

Los saberes de los formadores

Al preguntar a los profesores de IFD por los saberes y características que debe reunir un “buen formador de docentes”, se obtuvieron una serie de respuestas y reflexiones que he agrupado en torno a cuatro categorías (ver Tabla 2): (1) el acompañamiento, la comunicación y el vínculo con los estudiantes; (2) la experiencia y práctica docente previa; (3) las disposiciones personales y profesionales; (4) los conocimientos formales y académicos.

Tabla 2: Síntesis de categorías – Saberes de los formadores

Acompañamiento, vínculo con estudiantes	Experiencia Docente en el sistema	Disposiciones personales, profesionales	Conocimientos académicos, formales
Saber escuchar Saber hablar con los estudiantes Captar sus necesidades Acompañar a los estudiantes y sus dificultades Disentir, discutir, debatir	Haber ejercido la docencia Tener experiencia en diversas escuelas Haber vivido la docencia con alumnos del nivel para el que se forma	Valores, ética Respecto por la profesión Seguir formándose Deseo de enseñar Participar en actividades culturales, políticas Tener un pensamiento flexible Apertura al cambio	Disciplinares De las didácticas específicas De la pedagogía Ser buenos generalistas Formación teórica Conocer los debates actuales

Si bien –dado lo limitado de la muestra– no es posible establecer una jerarquía en los tipos de saberes que los formadores rescatan y valorizan para ejercer su rol, el orden en que se presentan se corresponde con los énfasis dados por los entrevistados a cada tipo de saber y con la secuencia de aparición que generalmente tienen en sus respuestas. La cuestiones referidas a la importancia de interactuar con el otro / el estudiante que llega junto con los conocimientos derivados de la experiencia y de la práctica docente, aparecen en primer lugar y, entre los más mencionados.

Los formadores otorgan una importancia creciente a los saberes referidos al **acompañamiento, la comunicación y generación del vínculo pedagógico** que ellos mantienen con los estudiantes / futuros docentes. Es posible que el reconocimiento de este tipo de saber esté relacionado con el escenario actual caracterizado por los cambios en los alumnos / aspirantes a docentes. Los entrevistados señalan que muchos estudiantes trabajan, por lo cual se les dificulta la realización de los períodos y actividades de prácticas establecidas y la posibilidad de mantener el ritmo y régimen de cursada intensivo al que obliga la cuatrimestralización de materias efectuada en el curriculum de la Ciudad de Buenos Aires. Frente a esto, cobra mayor relevancia la capacidad de escucha, la captación de las necesidades de los estudiantes para producir un andamiaje pedagógico que acompañe y asegure la trayectoria académica. De este modo, la formación parte del reconocimiento del otro, de su autonomía, creatividad y circunstancias: “Partimos de la base de que quien enseña, aprende; y quien aprende también enseña (...) siempre **teniendo en cuenta la subjetividad de los estudiantes, su situación de cursada concreta**, es decir, en qué escuela está, en qué grado trabaja o qué curso de media y en qué grupo trabaja viendo **cuales son las historias** escolares de los que tienen como alumnos y las propias **de los practicantes** y tratando de, sobre esa base, ir ampliando horizontes, enriqueciendo con recursos nuevos, pero fundamentalmente dando ocasión a que en el diseño de **los proyectos, [de las planificaciones] se exprese al autor**, generando las condiciones para que los autores de los proyectos sean los estudiantes”(P2:F1).

Son estos saberes los que permiten la construcción de un vínculo pedagógico sustentado principalmente en la figura del *acompañamiento*. Los formadores, sobre todo los de práctica, se visualizan a sí mismos en esta tarea en la cual enseñar a enseñar, implica sostener al otro, realizar un trabajo personal que reconoce las subjetividades y alteridades puestas en juego:

“Hay un **acompañamiento muy sostenido**... hay algo que tiene que ver con la posibilidad de acompañar y de ser referente y de la mirada sobre los alumnos. En este instituto en particular, se da, desde el inicio al no ser un instituto muy grande. Este profesorado tiene una serie de encuentros introductorios en las primeras semanas donde se empieza a conocer a los estudiantes...” (P5: F11).

Se trata de un aprendizaje situado, en contexto, basado en la actividad. Al respecto, los estudios de Chaiklin y Lave (2001) reconocen cuatro premisas en las perspectivas del aprendizaje situado: (1) el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado; (2) el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo; (3) lo que se aprende es siempre problemático; (4) la adquisición de conocimiento va más allá de la simple “absorción”, ya que supone la comprensión y ésta es un proceso siempre parcial y de final abierto. Los formadores rescatan en la constitución de su oficio, justamente estos saberes que les permiten generar un aprendizaje situado; desde su propia experiencia y convicciones adhieren a un modelo formativo situado, en los términos conceptualizados y teorizados por el discurso experto:

“Tratamos de enseñar desde un lugar de mucha escucha y de generar en el otro espacios de autonomía. Tratamos de tener también una mirada en serio hacia la diversidad, ¿no? Entonces, ésta es como una premisa fundamental ¿no?... el enseñar a partir del respeto por el otro, enseñar a partir de la diversidad, el enseñar dejando que el otro sea creativo, que el otro sea autónomo” (P1: F2).

Una de las entrevistadas señala que es necesario aceptar y *trabajar con el estudiante que “llega, que “nos toca”*: y esto supone efectuar un reposicionamiento en el tradicional rol del profesor de IFD, ya que este reconocimiento del otro, del estudiante con todas sus características implica para los formadores el esfuerzo por “trabajar desde la posibilidad y no desde la dificultad”, porque muchas veces sucede que los profesores ponen el acento en lo que el estudiante “no puede” en lugar de considerar lo que “sí puede” (P6: F13).

En este punto me interesa recurrir a la obra de Sennet (2009) cuando analiza el trabajo del artesano y la función que cumplen las reparaciones. Para el autor hacer y reparar forman un todo indisoluble, quienes logran hacer ambas cosas poseen un conocimiento que les permite ver más allá de la técnica, otorgando finalidad y coherencia a su tarea: “a menudo es la reparación de las cosas lo que nos permite comprender su funcionamiento” (246). Es en las reparaciones donde las herramientas son puestas a prueba y donde podemos

comprender y desarrollar mejor nuestras habilidades y capacidades imaginativas. En nuestro caso, se trata de una doble apuesta, al pretender desarrollar tanto las capacidades de los estudiantes de la formación docente / futuros maestros o profesores como también, las de los grupos escolares donde se realizan las prácticas). Los entrevistados afirman que: “El que está formando está pensando en **que sostenga** (...) Ahí también va entrando un buen profesor de práctica, un buen hacer o un buen saber de un profesor de práctica, va acompañando para la próxima vez: les dice, lo que está fortalecido y lo que no... ‘fíjate que en la gestión de clase esto no te está saliendo, que estás en el grupo de diez y los otros no te siguen...’ Todo eso es un buen profesor de práctica. Hay una instancia del pre, que es planificar, plantear los problemas, pero luego hay que entrar a la clase y **acompañarlos si hay obstáculos**” (P4: F7).

El trabajo con la dificultad del otro, ya sea en el terreno de las prácticas o en los demás campos de la formación, es lo que coloca a los formadores en los límites de su propia práctica. Sus estrategias y herramientas pedagógicas son desafiadas cuando hay que corregir / reparar la planificación que los practicantes hicieron o ayudarlos a que sostengan y sean coherentes con su planificación en el ámbito del aula y del grupo-clase que les tocó. En todos esos momentos los formadores se sitúan, como el artesano de Sennet, en los límites de su oficio: tienen que explorar las herramientas de las que disponen, enfrentarse a las limitaciones de sus estrategias, imaginar nuevos usos, cambiar la función de alguna herramienta, crear nuevas técnicas, usarlas de manera “sublime” para enfrentarse y resolver la dificultad. Cuando el formador se encuentra con obstáculos y logra comprometerse y resolverlos, está haciendo bien su trabajo: “El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (ibid: 32), aspecto que uno de los entrevistados menciona y valora especialmente: “La capacidad de escucha es fundamental. Otra característica que me parece fundamental es el **compromiso con la tarea**, el tener un compromiso real, un compromiso que tenga que ver con el preparar las clases, con el actualizarse, con el acompañar, con el generar el andamiaje necesario para el otro... el compromiso me parece como un condimento indispensable (...) **el escucharnos, el disentir, el discutir, el comprometernos**, eso no tiene que estar desde el discurso, sino desde la acción, y es lo que intentamos” (P1:F2).

El segundo grupo de saberes que los formadores valoran, es el de su

experiencia previa como docentes en otros niveles del sistema. Casi todos los entrevistados mencionan la relevancia que para ellos tiene la experiencia en el aula, “*haberse manchado con tiza... haber escrito muchos pizarrones*”. La mayoría considera que éste es un requisito excluyente, mientras que los menos, lo circunscriben a los profesores que tienen los espacios de práctica docente y las asignaturas didácticas, de enseñanza de las disciplinas.

“Para mí un buen formador de docentes **tiene que ser docente**. Parece una pavada lo que te estoy diciendo, pero a veces no es tan habitual que en TODAS las instancias de la formación muchas de las personas hayan sido maestros o docentes. Hay grandes, muy buenos especialistas, muy popes en las ciencias naturales y qué sé yo, que por ahí de aula saben muy poco; los saberes se construyen en la práctica y son tan válidos como los saberes teóricos y disciplinares. Para mí, es parte de lo que tiene que tener un docente que forme maestros” (P3:F5).

“Para mí un buen formador de docentes **tiene que ser docente** (...) Tenés que poder entender qué pasa. Entonces, **si no lo viviste, si no lo experimentaste, si no lo practicaste, no lo podés saber**. Yo tengo esto, por lo menos tengo esta idea, de que hay cosas que no las podrías explicar nunca teóricamente, es un saber que lo construiste vos en tu experiencia y que tenés que poder transmitirlo, pero habiéndolo vivido. Entonces vos podés ser un genio, me ha pasado... y vos lo escuchás hablar y decís ‘no tenés idea lo que es un aula de primaria, no tenés idea’. Podrás saber mucho, te habrás capacitado, habrás visto clases, no sé... pero nunca diste una clase” (P3: F5).

Los entrevistados demandan que los formadores tengan “mucho experiencia”, basada en el ejercicio de la docencia directa (en los niveles del sistema para los que están formando). Sin embargo, las respuestas no profundizan acerca de las cualidades, ni del contenido relevante de esa experiencia. ¿Qué es lo que se debió aprender como resultante de esa experiencia? Se asume que el pasaje por las aulas y el haber estado al frente de un grupo de niños o adolescentes, de por sí ha sido algo formativo y trascendental. Pareciera existir una sobrevaluación de la práctica en el aula *per se*, ante lo cual es posible preguntar, a qué tipo de experiencias se alude y si todas serían igualmente valiosas y relevantes para la formación de docentes.

Desde el discurso especializado se afirma que no hay que confundir los años de antigüedad, de ejercicio profesional con la *expertise*, y que de no mediar una

práctica reflexiva, difícilmente el docente aprenda de su experiencia. Los años de experiencia docente no bastan para convertirse en un “buen docente”, ni tampoco para producir un buen formador. Además debemos considerar los profundos cambios ocurridos en los contextos de la escolarización y en los sujetos de aprendizaje; motivos por los cuales la experiencia de ser maestro o profesor hace 15 o 20 años atrás, resulta insuficiente, dislocada o atemporal para comprender lo que actualmente sucede en las instituciones y aulas. Una de las entrevistadas avanza un poco al pensar qué es lo que otorga la experiencia, cuál es ese plus de saber que confiere. En este caso se considera que haber estado en el aula en algún momento es imprescindible porque se han atendido situaciones diversas que van más allá de la planificación y ejecución de proyectos de enseñanza y que por lo tanto se posee una mirada más amplia de las problemáticas que se trabajan en la formación de docentes (P5: F11). Por el contrario los demás formadores son rotundos y taxativos al exigir: “Que tengan inserción en la práctica de escuela media o del área donde se esté formando. Nadie puede enseñar a dar clases en la escuela media, o hablar de la escuela media si no ha pisado sus aulas en algún momento, no creo que alguien pueda enseñar a enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria si jamás pisó una escuela primaria” (P7: F3).

Sin desmerecer o quitar relevancia a los saberes de la práctica, sobre los cuales investigamos y alentamos firmemente para que se produzca su sistematización y transmisión en los espacios de la formación docente (Alliaud y Vezub, 2015; Vezub, 2006), en el caso de estos entrevistados se produce cierto fundamentalismo de la práctica. Es probable que ello ocurra en virtud de que la tarea de formación se asume todavía en su faceta individual, sin pensarla y ejecutarla de manera colectiva. No parece acertado afirmar que un buen experto en su disciplina no tenga nada que brindar respecto de cómo se aprende y enseña su materia en otros niveles del sistema educativo. Sin duda que el conocimiento teórico de un campo resulta insuficiente, pero si la formación descansa en los equipos de formadores, es posible la integración y el diálogo de perspectivas y formaciones de base diversas, en pos de pensar los objetos de enseñanza y otras problemáticas que hacen a la formación de los docentes. Nuevamente, no alcanza la experiencia del teórico o experto en su campo, habrá que ver cuánto es capaz de reflexionar sobre su conocimiento y experiencia para que ésta se convierta en algo de valor para la formación de docentes y la enseñanza en otros niveles.

Las disposiciones personales y profesionales, constituyen el tercer grupo de rasgos y conocimientos que los formadores entrevistados mencionaron. En esta categoría se incluyen las siguientes cuestiones: el respeto por la profesión, las condiciones éticas y valorativas, el compromiso con la tarea, las ganas de enseñar; la actualización y el estudio permanentemente; la flexibilidad de pensamiento, las inquietudes intelectuales y culturales, la actitud de apertura frente al cambio.

“Otra cosa que me parece fundamental es el compromiso con la tarea, el tener un compromiso real, un compromiso que tenga que ver con el preparar las clases, con el actualizarse, con el acompañar... el compromiso me parece como un condimento indispensable. Y por supuesto, la capacitación para el área que sea de su incumbencia, ¿no?, su disciplina (P1: F2).

Estos rasgos de tipo ético y moral de los que tiene que disponer un formador, se amalgaman con el enfoque dado a la formación (un formador capaz de problematizar, de sembrar dudas) y con el tipo de docentes, la **identidad profesional** que se desea formar (democrático, capaz de enseñar en la diversidad y de construir una escuela incluyente).

“Entonces formar un buen maestro implica eso y es un trabajo cuerpo a cuerpo con prácticas curriculares. Un maestro que esté comprometido con una política, que discute mucho la relación teoría y práctica... e implica ser un docente que sea capaz de democratizar un aula porque él la ha atravesado por su formación, ha tenido muchos espacios de discusión democrática” (P4: F7).

Parecería que algo de la integridad profesional del formador, resulta necesaria a la hora de formar a otros: “Digamos que horas y años y esfuerzos gigantescos de especialización disciplinar no son sustituibles por **vocaciones democráticas** (...) creo que se enseña aprendiendo a generar prácticas participativas y de indagación crítica” (P2: F1).

“Haberse formado mucho y haberse especializado tanto en la disciplina de referencia como en la formación docente y eventualmente en la capacitación, haber hecho trabajos de investigación referidos a lo educativo, ser un sujeto activo en el ámbito de la cultura en general, una persona que lee, que está activo, que va al teatro, que escucha recitales, que participa de los movimientos sociales, de los movimientos culturales” (P2: F1).

Hemos dejado en cuarto y último lugar, los saberes clásicos y tradicionales que se asignan tanto a los docentes como a los formadores. Nos referimos

a los **conocimientos teóricos, académicos y formales adquiridos** como producto de los estudios, titulaciones obtenidas y de la formación permanente.

“También formación teórica, enriquecimiento en torno a algunos debates actuales” (P5: F11).

“En las materias relacionadas con la práctica creo que tiene que haber inserción y manejo de conocimientos pedagógico didácticos, me parece que son esenciales” (P7: F3)

“Tener una amplia formación teórica” (P8: F4).

Los entrevistados mencionan la necesidad de que los formadores dispongan de conocimientos académicos, didácticos y teóricos correspondientes a su disciplina. Este tipo de saberes se menciona generalmente al final, ya que se considera a la cuestión casi como una obviedad, algo que es un requisito de larga data e indiscutible.

Los cambios en las políticas y su impacto en el trabajo de los formadores

Los saberes reconstruidos, recortados y valorados por los formadores para ejercer su tarea, se desarrollan, modifican, cuestionan y enriquecen en el marco de políticas que han procurado transformar y mejorar la formación docente. Desde el 2007 en adelante se ha extendido y jerarquizado la formación de los docentes del nivel inicial y primario, se han revalorizado y aumentado progresivamente la carga horaria y el tipo de experiencias de prácticas docentes que se realizaban⁴, se han establecido lineamientos nacionales para la formación continua⁵, dando lugar al actual Programa Nacional de Formación Permanente⁶. Entre los cambios, a nivel de los diseños curriculares, se delimitaron los campos de la formación, estableciendo jerarquías para cada uno e intentando que estos se articulen en el perfil de los egresados. Algunos IFD han avanzado en este sentido: “Algo que proponemos que me parece interesante (...) es trabajar en una integración con la disciplina. Porque si no, son campos muy compartimentados y estancos. Tenés la formación general por un lado, como que ‘Política y Sistema Educativo’ es una cosa que quedó por

⁴ Al respecto puede consultarse la Res. Consejo Federal de Educación N°24, Anexo I.

⁵ Res. Consejo Federal de Educación N°30 de 2007, Anexo II.

⁶ Res. Consejo Federal de Educación N°201 de 2013.

allá y después voy a la escuela y no importa si eso lo veo o no lo veo. Estás estudiando Matemática, Historia o la materia que sea y ves la disciplina por un lado y después pensás la práctica sin pensar la disciplina que vas a enseñar. Entonces una de las propuestas que hacemos es el trabajo con pareja pedagógica, más integrado desde lo disciplinar con la práctica” (P7: F3).

No obstante, los formadores también aluden a las históricas disputas entre la importancia de la formación pedagógica, versus el peso de lo disciplinar, que reaparecen en el contexto de los cambios y de las nuevas regulaciones de los planes docentes.

“Esto es una discusión acá por ejemplo en el profesorado, porque la gente de Historia cree que tiene que ser siempre disciplinar, por ahí es el área que más peso le da a su disciplina, como revalorización” (P7: F3).

Los entrevistados valoran de manera positiva el cambio efectuado en las prácticas docentes, la ampliación de las horas de práctica y el carácter simultáneo que tiene la formación práctica a través de los talleres, la posibilidad de que los alumnos se acerquen a las escuelas y a la construcción de su rol docente desde el primer año de la carrera.

“Una de las cosas buenas que tiene el plan es que al principio de la carrera hay contacto con lo que tiene que ver con la práctica. Sea observando, sea haciendo una pasantía, ya tenés el meterse en el aula para entender qué pasa ahí. Y hasta que no estás, como todo saber práctico, hasta que no practicás, hasta que no estás metido ahí, no existe. Entonces, bueno, lo vas construyendo en esas instancias que yo creo que son una de las principales, del núcleo, del nodo de la formación” (P3: F5).

Al respecto también se señalan las limitaciones que generan las condiciones actuales en que se ejerce la formación para un adecuado desarrollo de los talleres de prácticas y residencia. En primer lugar, según los formadores, dada la elevada carga horaria de las prácticas y la situación de trabajo de muchos estudiantes, el cumplimiento de estas experiencias en contraturno se ve seriamente limitado. Segundo, los profesores tienen un número de estudiantes que no siempre pueden seguir adecuadamente, en cuanto a intensidad de las observaciones, apoyos y acompañamiento en las escuelas de práctica. Tercero, se menciona una resolución de 2003 del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en base a la cual los estudiantes que ya están trabajando como docentes suplentes, tienen derecho a solicitar la acre-

ditación de los talleres V y VI de las prácticas en los grados e instituciones donde se desempeñan. De este modo, aumenta la dispersión de los residentes a ser observados y se vuelve más difícil que los formadores lleguen a hacerlo efectivamente; tampoco es posible la llegada de los asesores (formadores) por disciplina para orientar y mejorar a los estudiantes en las escuelas. Esto rompe con el dispositivo de trabajo pensado para las prácticas docentes..

“Nosotros hemos tenido dos cambios de planes en los últimos 10 años... la carrera pasa, a partir del 2003/2004 a tres años y a partir del 2009 pasa a cuatro años y además cambia también en el campo de las prácticas que comienzan a hacerse talleres en simultáneo con las cursadas (...) Esto es positivo, poder dialogar teoría y práctica en simultáneo y poder llevar, a su vez lo que pasa en la práctica una vez que uno termina de cursar un taller porque sigue cursando materias teóricas, se puede revisar la teoría desde la mirada de las prácticas y viceversa”

“Desde el punto de vista teórico y formativo resulta muy interesante, pero al mismo tiempo implica también una cursada en contraturnos muy intensiva a lo largo de toda la carrera, de los tres años, ahora cuatro desde 2009 que implica una disponibilidad horaria muy amplia con la que realmente los chicos, los estudiantes no cuentan, entonces lo que nosotros empezamos a observar a partir del 2003 es una baja en la matrícula, en todos los IFD, que tiene que ver justamente con esto, no solamente con el alargamiento de la carrera, sino -y creo que fundamentalmente- con la cursada a contraturno de las prácticas” (P1: F2).

Se observan contradicciones y tensiones entre el modelo propuesto por el diseño curricular y su implementación, concreción en los IFD. Por ejemplo, se autoriza y reconoce a un estudiante en formación, que todavía no ha terminado sus estudios a estar frente al aula, desconociendo los dispositivos de acompañamiento, reflexión y análisis de las prácticas normados por el propio curriculum de la formación.

Entre las problemáticas que más mencionan los formadores, se encuentran las referidas a los estudiantes que trabajan y las que surgen en el desarrollo y organización de las prácticas docentes. La realización de las prácticas en el contraturno en que se cursa la carrera (mañana o tarde) para los estudiantes que trabajan y estudian en el turno vespertino constituye un obstáculo difícil de sortear. Esto a su vez repercute en el descenso de la matrícula de los IFD, dado que muchos estudiantes abandonan.

“En relación a los obstáculos de los alumnos es que trabajan, tienen su vida, no tienen ayuda para realizar la carrera, se les extiende, les demanda mucho tiempo de vida, por ejemplo yo sé que tengo clase el lunes les pido la planificación el jueves para ir viéndola y sé que no está, que tampoco llegan al viernes, bueno el domingo a la noche las leo o lunes a las 5 de la mañana, ahí nos adecuamos la dificultad. Pero hay chicos que no pueden entrar al ritmo de la residencia. Las planificaciones no llegan a lo que se espera de la enseñanza de las áreas” (P6: F13).

Otra dificultad señalada por los profesores es el porcentaje de asistencia que deben cumplir, esto constituye un problema ya que “los estudiantes trabajan, estudian y tienen familia”. Ante esto las instituciones tratan de flexibilizar la normativa y evalúan cada caso en particular.

Sobre las prácticas docentes uno de los problemas se presenta con los estudiantes que no logran construir sus capacidades docentes en la acción concreta del aula, que aun siendo buenos estudiantes, en el aula “no lo puede sostener... cómo pararse frente a un grupo, no hay una autonomía para poner un buen límite, no puede manejarse entre todos los chicos...” (P4: F7). Frente a esto una de las instituciones actúa en equipo, los profesores informan a las autoridades, realizan los señalamientos a los alumnos a medida que estos aparecen, sin esperar al momento final del período de prácticas. En la otra cara de la moneda, muchas veces la formación diversa de los profesores a cargo de las prácticas dificulta el ponerse de acuerdo y trabajar conjuntamente.

Los entrevistados con cargos de gestión en los IFD mencionan las **dificultades** que tienen para reunir a los **formadores** en equipos, debido a que los docentes tienen muchas horas cátedra, repartidas en distintas instituciones. Esto reciente los proyectos y el trabajo institucional. Es imposible hacer reuniones con todos los profesores, pero también sumamente complicado reunir a cátedras afines, o de un mismo campo de la formación o a docentes que dictan el mismo espacio curricular del plan en distintos cursos.

También se señalan cuestiones derivadas de la desactualización y falta de capacitación de algunos docentes en relación con los cambios curriculares implementados en el nivel primario y secundario. En el primero, más específicamente, no todos los docentes conocen o adhieren a los cambios efectuados en los nuevos enfoques de la enseñanza de las matemáticas y ciencias naturales; produciéndose un desajuste entre lo que los estudiantes en formación

tienen que enseñar en las escuelas durante las prácticas y luego ya recibidos, y lo que han estudiado al respecto en la formación inicial. Quienes trabajan en los profesorados para el secundario, aluden a la misma cuestión, la desarticulación y desconocimiento que algunos docentes del IFD tienen respecto de los cambios realizados en los nuevos diseños curriculares para el nivel medio, sobre todo los de la provincia de Buenos Aires, que muchas veces es uno de los primeros espacios de inserción laboral de los egresados de la CABA.

“El diseño curricular de la carrera docente, digamos, provee de los ámbitos como para incursionar en experiencias formativas de alta calidad, depende de la disposición de los estudiantes y de los docentes formadores, depende de las condiciones laborales, depende de los tiempos disponibles por las condiciones de vida...porque el 90% de los profesores tienen horas acá y allá y más allá y bueno, eso genera unas condiciones para pensar proyectos. El 90% de los estudiantes tienen sus trabajos, tienen sus prácticas y sus residencias, tienen sus horas de cursada, tienen sus novios o novias o sus militancias y sus familias y bueno, y tienen que trabajar para estudiar” (P2: F1).

En síntesis, las denominadas condiciones de trabajo y de vida, tanto para los propios formadores como para los estudiantes / futuros docentes son los principales factores que limitan la implementación de los recientes cambios y enfoques de la formación.

Consideraciones finales

Dado lo acotado del trabajo de campo, no se pretende generalizar ni atribuir los hallazgos discutidos a lo largo de este trabajo al conjunto de los formadores; se debe considerar además, las particularidades que este grupo profesional tiene en el caso de los Institutos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aunque no se considera posible tampoco hacer extensivo los resultados a toda la jurisdicción, consideramos que las opiniones y perspectivas se encuentran en una parte de los formadores de CABA. En esta pequeña muestra, los entrevistados evidencian un nivel de reflexión y toma de conciencia sobre su tarea y una significativa actualización en las concepciones referidas a la formación.

A modo de síntesis una de las entrevistadas decía que los formadores tienen que disponer de “la experiencia, la formación y el compromiso”; reuniendo en su respuesta a las diferentes dimensiones o categorías trabajadas aquí. Del análisis realizado surge que los saberes que los formadores destacan para

su desempeño, incluyen tanto conocimientos (formales, académicos, teóricos sobre sus disciplinas), como conocimientos prácticos, un saber-hacer adquirido en el transcurso de la experiencia y trayectoria profesional docente. En este punto retomamos las distinciones efectuadas por Altet (2005) y Legroux, quienes proponen que el saber se sitúa entre los dos polos y en la interfaz o articulación que los sujetos producen a partir de la información (exterior al sujeto y de orden social) y, el conocimiento (interiorizado y de orden personal). El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. Ambos son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan en sus ambientes de trabajo, al recuperar lo estudiado / adquirido en la formación inicial para la interpretación / solución de los desafíos y problemas que enfrentan cotidianamente en su oficio.

Los saberes prácticos, *de la práctica*, son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en la situación de trabajo (Altet, 2005). Los resultados obtenidos muestran que para este grupo de formadores este tipo de saberes de la práctica cobra gran relevancia. Ubicamos aquí, a dos tipos de conocimiento analizados: los que provienen de la experiencia docente anterior, en otros niveles del sistema y, los referidos al establecimiento de vínculos, la capacidad de escucha, el trabajo con el otro, etc. que se apoyan en estrategias y procedimientos interiorizados a partir del uso, de la acción pedagógica. Son saberes situacionales y contextualizados, adaptados a una finalidad y construidos en base a interpretaciones de las situaciones anteriormente vividas.

En la configuración de la identidad profesional de los formadores se agrega un tercer tipo de saber o dimensión que proporciona sentido al oficio, nos referimos a las cuestiones personales, profesionales y morales destacadas por los entrevistados, pero también redescubiertas por los expertos (Esteve, 2006). Formar a un docente implica un triple compromiso, al decir de uno de los entrevistados, “personal, profesional y social”. En esta triple dimensión se juega el compromiso con el oficio, la apuesta por hacer el trabajo lo mejor posible, rasgo que distingue y enorgullece a los buenos artesanos.

Bibliografía

- Acosta, F. (2009). Los formadores de docentes. En: Tenti, E. Coord. *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones*

- y *expectativas*. Serie Estudios Nacionales N°03. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Aguerrondo, I. Vezub, L. y Clucellas, M. (2008). *Los formadores de docentes del nivel terciario en la Argentina. Datos del censo nacional de Docentes 2004*. IPE – UNESCO, Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L.; Altet, M. Charlier, E. y Perrenoud, Ph. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015, en prensa). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N°9, Año 10. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario: Laborde Editor.
- Chaiklin, S. y Lave, J. Comps. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Esteve Zarazaga, J. (2006). La emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Teoría Educativa*, n°18, 85-107. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Tenti, E. Coord. (2009). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Serie Estudios Nacionales N°03. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2007). Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria en base al Censo nacional de Docentes 2004. IPE – Ministerio de Educación de la Nación.
- Vezub, L. (2006). La Documentación de experiencias pedagógicas: reconstruir el saber y las prácticas docentes. En: *La integración de las TIC en la escuela Experiencias de la Pampa en el Proyecto Integra*. Subsecretaría de Coordinación, Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa. 17-23.

Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula

Angela Maria da Silva Figueredo y Mónica Orfilia Baez Flamini¹

Introdução

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (Ferreiro, 1985:26)

A crença no sujeito. A compreensão de *sujeito de aprendizagem enquanto sujeito cognoscente* (Ferreiro, 1985:28), que busca adquirir conhecimento, ou seja, o olhar para o sujeito sob a lente da teoria de Piaget possibilitou uma revolução na maneira de compreender a gênese do conhecimento em geral e, uma revolução na maneira de compreender, especificamente, a construção do conhecimento da leitura e da escrita. Com as lentes da Teoria Piagetiana, Ferreiro investigou o processo de construção de conhecimento da leitura e da escrita e revolucionou o modo de compreender, de aprender e de ensinar a ler e a escrever, possibilitando a ampliação de tais conhecimentos às outras ciências e outras áreas de conhecimento.

Compreender que conhecimento se constrói - não se recebe ou se transmite por alguém que o detém e, compreender como se dá esse processo, contribuiu muito para o avanço de novas investigações que favoreceram, favorecem

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina brinc_dance@hotmail.com

e favorecerão a garantia do direito da criança de se alfabetizar. Nesta concepção, como afirma Weisz (2014):

o sujeito adquire, se apropria, constrói, ou melhor, reconstrói para si mesmo este objeto de conhecimento. Uma descrição psicogenética é, necessariamente, feita do ponto de vista do aprendiz. É a descrição: 1) do seu processo de apropriação do objeto, de como o aprendiz vai avançando de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento; 2) da sua ação de transformação sobre este objeto, isto é, de como o aprendiz transforma/deforma conceitualmente o objeto para poder progressivamente compreendê-lo; 3) da filiação de suas ideias sobre a natureza e o modo de funcionamento dele. (pp.159-160)

A partir da psicolinguística foi possível compreender como se aprende a ler e a escrever, além de compreender como se constroem conhecimentos matemáticos, científicos, etc. Esta teoria permitiu compreender a gênese do conhecimento não somente das crianças, mas também do adulto e influenciou, especialmente, na didática da alfabetização.

A presente investigação justifica-se pela necessidade de se avançar na compreensão de três aspectos que interferem no modo de conceber o sujeito alfabetizado atual: o avanço das TIC, a evolução das práticas da edição de textos publicitários e as pesquisas de base psicolinguísticas. A evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – especialmente o surgimento do teclado – e suas consequências no conceito de alfabetização coloca ao escritor possibilidades que antes não lhe eram inerentes como publicar textos em tempo real, escrever compartilhadamente (há muitas mãos) através de recursos que salvam arquivos diretamente nas nuvens, buscar significados de palavras ou seus sinônimos no próprio documento, revisar o texto com diversos recursos, pesquisar e inserir imagens, entre outros; o processo histórico e a evolução da prática da edição de textos – especialmente os publicitários– provocou mudanças no conceito de leitor e de escritor; o avanço na compreensão da psicolinguística e da compreensão de práticas sociais como objeto de ensino – influenciou a didática da alfabetização. Esses fatores articulados provocaram mudanças significativas que interferem na concepção sobre o que é ser alfabetizado hoje, e, sobre como as TICs podem ser incorporadas a favor do processo de alfabetização.

Quando se articulam os três aspectos envolvidos nesta investigação observa-se que há muitas indagações a serem respondidas e muitos problemas a resolver. Esta investigação situa-se principalmente no processo de aprendizagem do professor. Com a seguinte pergunta: Como o professor transforma um saber próprio em saber didático? Ou: Como ocorre a transposição didática (Bronckart, 2010)

Por olhar a criança e – nesta investigação mais especificamente, o professor – como sujeito cognoscente, que constrói conhecimento na interação com o objeto e com outros sujeitos; por considerar a escrita e a leitura como práticas sociais – e, neste contexto, o uso das TICs se impõe, bem como do texto publicitário com características discursivas e textuais específicas, – e, ainda, por considerar a alfabetização da maneira dita por Ferreiro (2013): “Eu não posso falar de alfabetização no vazio, mas em um espaço-tempo determinado. [...] Falo de alfabetização simplesmente. A que corresponde ao nosso espaço e tempo”, é possível acreditar na necessidade e na potência desta investigação que – está em processo – a qual compartilharemos neste espaço os avanços possíveis até o presente momento.

Contexto

A escola enfrenta muitos desafios. Aqueles de sempre como a diversidade cultural e a diversidade de tempo e formas de aprendizagem pelos diferentes sujeitos, a formação continuada de professores, entre outros. Enfrenta também, os novos desafios, como as atuais práticas de leitura e escrita, desde a difusão massiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Se, à escola – como instituição responsável pelo ensino da língua escrita – cabe tomar as práticas sociais de leitura e escrita como objeto de ensino (Lerner, 2002), cabe também tomar a evolução tecnológica como um aspecto a ser considerado ao ensinar a ler e a escrever. Daí a necessidade de uma reflexão sobre o conceito de alfabetização que sustenta a escola no contexto da evolução tecnológica que o século XXI nos brinda. A existência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especialmente do teclado, coloca ao sujeito alfabetizado hoje a possibilidade de desenvolver funções que antes eram dissociadas sendo que para cada uma delas havia profissionais específicos, entre elas a edição de textos. Se “la segmentación do texto para acomoda-lo nas superficies de realização é inerente ao ato mesmo da escrita” (Ferreiro e Kraitsausky, 2003), a tarefa

de editar um texto não é alheia à história das transformações gráficas, textuais e socioculturais que contribuíram para o surgimento dos gêneros discursivos. Essas transformações, por sua vez, configuram as práticas de escrita e leitura atuais, assim como as noções de leitor e escritor que hoje sustentamos e nos parecem “naturais”. (Baez; Ferreiro, 2008). Neste sentido, como aponta Chartier (1994:30) “los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos, manuscritos, grabados, impresos (hoy electrónicos)”, nessa interface entre autor/texto / leitor/texto, aparece a tarefa de editor².

Antecedentes específicos

Esta investigação amplia a pesquisa realizada por Baez (2008), orientada por Ferreiro a respeito da edição de textos publicitários no monitor do computador empregando recursos informáticos, por crianças que, organizadas em duplas, puderam demonstrar que são sujeitos cognoscentes, e que não dependem de alguém que, *por um ato de benevolência*, lhes transmita conhecimentos. Pelo contrário, ao se depararem com a tarefa de editar um texto demonstraram que agem sobre os objetos que estão no mundo e que, diante da tarefa de editar um texto no monitor, apresentaram saberes (sobre tipografia, distribuição no espaço gráfico, legibilidade, entre outros) antes impensáveis para uma criança. Outros antecedentes acerca dos processos e recursos gráficos e linguísticos que utilizam as crianças de 7 a 11 anos encontram-se em Baez, 2009; Baez Ferreiro, 2013; Ferreiro e Kritzkauský, 2003. O avanço que se pretende com esta investigação é possibilitar a compreensão sobre modos de interpretação que os professores colocam em jogo ao editarem um texto publicitário na tela do computador, planejar uma situação didática envolvendo a mesma tarefa e implementar didaticamente a tarefa proposta nesta pesquisa.

Atualmente todo sujeito alfabetizado assume a função de editar um texto – de sua própria autoria e de outros – recolocando-os em novos contextos de publicação (principalmente na internet). O interesse deste estudo radica na necessidade de produzir situações didáticas que coloquem professores e alunos em situações de leitura e escrita inerentes à cultura letrada atual, seu objeto de investigação é a aprendizagem do professor e a transposição didática (Bronckart,

² Excerto da Tese de Mestrado EDIÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NA TELA DO COMPUTADOR: DA APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES À PRÁTICA NA SALA DE AULA, em andamento. Figueredo, Angela Maria da Silva, UNLP.

2010), no planejamento e implementação de uma situação didática específica.

Os aportes gerais são de investigações construtivistas de caráter didático (Lerner, 2001, 2012; Castedo, 1997, 2000, 2004) e de tipo psicolinguística (Ferreiro e Teberosky, 1979; Ferreiro, 1990); serão considerados os aportes da história da cultura escrita e os critérios que surgem da teoria da enunciação e da análise do discurso para interpretar os procedimentos textuais e gráficos utilizados por docentes.

A formação de docentes que atuam no ensino da leitura e da escrita é um tema vastamente investigado em vários países. No Brasil as pesquisas fundamentam-se a partir de referências como: Ministério de Educação, 1997, 2001; Lerner, 2007; Nóvoa, 1992, 1995, 2009; Pimenta, 2002; Scarpa, 1998; Schön, 2000; Tardif, 2002, entre outros.

Considera-se que esta investigação contribuirá para a história da alfabetização: primeiro, sobre o processo de aprendizagem do professor alfabetizador e a transposição didática, e, em segundo lugar, como as TIC interferem no conceito de alfabetização e nos saberes dos alunos.

O texto publicitário

Definir a propaganda é uma complexa tarefa devido às suas características discursivas e, também, devido aos distintos suportes em que podem circular, aspectos que dificultam sua definição. Como afirma Baez, 2013:

Ao longo da história da publicidade se evidencia que os discursos publicitários podem adotar distintos suportes para sua inscrição. Diferentemente de outros textos, a publicidade não responde a um formato gráfico consensual e sua variabilidade torna difícil definir este gênero. (p.p.365)

Uma forte característica da publicidade é que ela se remete ao caráter público, contrapondo-se ao privado; não se explicita a autoria, com exceção de alguns tipos de campanhas, nas quais a autoria é assumida por uma entidade corporativa, ou seja, a agência responsável pela mesma.

É importante ressaltar o caráter dialógico do discurso, característica fundamental para a propaganda, que, segundo Filinich:

Isso significa que entre o “fazer” do destinador e o do destinatário estende-se o amplo campo das modalidades, o verdadeiro terreno da manipulação. Para que o discurso exerça sua eficácia, este deve afetar primeiramente o querer,

o dever, o poder e o saber fazer do outro. (Filinich, 2005:67-86).

Para esta investigação foi utilizado o *folheto*³, um tipo de propaganda que pressupõe variados espaços de circulação social, bem como práticas de leitura, muito diferentes dos livros.

As propagandas abordadas na primeira etapa desta pesquisa colocavam problemas discursivos e textuais específicos.

Os dois textos apresentados aos professores eram, supostamente, desconhecido para eles, e foram apresentados na tela do computador, transcritos do original, em uma página configurada em A4, com tipografia Arial 12, espaçamento 1,5 entre linhas, de maneira contínua, com espaços entre as palavras, letras maiúsculas no início dos nomes próprios e somente com o ponto como sinal de pontuação. Foi solicitado a eles que editassem o texto como um folheto para serem impressos e distribuídos em um local público.

A seleção destes textos se justifica por apresentarem problemas diferentes que devem resolver o editor:

- Sobre a postura enunciativa tem diferenças, um deles procura seduzir ao enunciatário e outro é imperativo; além disso, um coloca três espaços discursivos diferenciados e outro somente dois de caráter expositivo;
- Sobre os destinatários colocam contrastes, um apela a um leitor consumidor de certos alimentos e outro a um cidadão comprometido e honesto;
- Sobre os espaços de circulação, um se distribui nos supermercados e outro em diferentes locais públicos.

Propaganda 1 –Original– Ovo Colonial Cocoricó	Propaganda 2 – Original – Telefônica
	

³ No marco deste trabalho optaremos por chamar de folheto aquele tipo de propaganda que circula em folha solta, que é distribuído nas ruas (comércio, locais públicos, entre outros), de caráter publicitário e comercial.

Propaganda 1 - Texto apresentado na tela do computador	Propaganda 2 - Texto apresentado na tela do computador
<p>Novidade Ovo Colonial Cocoricó a hora de comer ficou mais divertida o Ovo Colonial Cocoricó é produzido no sistema Ecologicamente Correto em que as aves são criadas em semi-confinamento com pastagem em ambiente externo livres recebem alimentação exclusivamente vegetal à base de milho farelo de soja farelo de trigo complementos vitamínicos e minerais e não recebem nenhum tipo de antibiótico ou estimulador de crescimento inclua este produto diferenciado de alto teor nutricional e 100% saudável na alimentação da criançada CULTURA 2012 © FPA CULTURA Label Rouge Ecologicamente Correto</p>	<p>Não deixe escolas hospitais e delegacias sem voz se você perceber alguma atitude suspeita nos postes da sua vizinhança denuncie ajude a Telefônica a acabar com o furto de cabos telefônicos para denunciar ligue 0800 144 444 a ligação é anônima e gratuita www.telefonica.com.br</p>

Condições postas para a coleta de dados

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira: Grupo Piloto e a segunda: Grupo Referência.

O Grupo Piloto foi selecionado a partir de condições contextuais, ou seja, professores que se aproximavam das condições propostas para a realização da pesquisa (que serão descritas em seguida) e, principalmente, aqueles que se disponibilizaram a participar espontaneamente do Teste Piloto e que tinham disponibilidade de horário para realizar as atividades propostas. Para o Grupo Referência foram selecionados professores que atendiam às seguintes condições: disponibilidade de horário, adesão espontânea, atuar com alunos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; participar por, no mínimo, três (3) anos do Programa Ler e Escrever da Rede Estadual de Educação – SP – Brasil; ter boa frequência (no mínimo 85%) dos horários coletivos de formação na unidade escolar e apresentar disponibilidade para incorporar as TICs em sala de aula.

O Grupo Referência foi composto por professores do município de Itaquaquecetuba⁴, estado de São Paulo – Brasil, que atuam na Rede Estadual de

⁴ Pertencente as regiões metropolitana e mesorregião de São Paulo, a cidade é localizada na microrregião de Mogi das Cruzes.^{3 11} Distante 42,5 quilômetros a sudoeste da cidade de São Paulo, capital estadual. Acidade desenvolveu-se próximo às margens da região do Alto Tietê, fundado aproximadamente entre 1560 e 1563 por jesuítas liderados pelo padre José de Anchieta, os pri-

Educação, pertencentes à Diretoria de Ensino de Itaquaquecetuba.

Foram envolvidos vinte professores no Grupo Referência sendo que, sete participaram da primeira etapa em 2014, dos quais dois continuaram em 2015 e onze participaram das três etapas no ano de 2015, totalizando treze professores que concluíram as três etapas da pesquisa.

Os dados mais relevantes serão analisados e organizados por categorias específicas.

Aos professores, organizados em duplas por proximidade de ano/turma em que atuam/atuavam (quando possível), foi proposta a tarefa de editar um texto na tela do computador.

A opção pelo trabalho em dupla de professores se deu por acreditar que a interação é própria do processo de aprendizagem e, esta organização trará elementos importantes para a análise dos conteúdos da pesquisa.

Recursos tecnológicos utilizados para a coleta de dados

Para desenvolver a pesquisa foi utilizado o programa a *Tube Catcher*⁵ que permitiu gravar a tela do computador enquanto os professores editavam o texto. Todas as alterações realizadas por eles na tela do computador foram gravadas através deste programa, bem como, a todo diálogo colocado no contexto da situação colocada. Com a utilização deste recurso tecnológico, a tarefa de coletar dados para esta pesquisa ficou mais fácil e mais fidedigna. Antes deste recurso o procedimento utilizado para acompanhar o processo de uma tarefa como editar um texto (ou produzir, revisar, escrever uma lista, etc) era salvar cada alteração realizada através do recurso “salvar como”, renomeando cada etapa. A utilização do progra-

mórdios do município se baseiam na capela católica de Nossa Senhora d’Ajuda que foi fundada pelo próprio padre.^{13 14 15}. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município no censo de 2010 é estimado por tendo 321 770 habitantes, sendo o vigésimo município mais populoso de São Paulo, com uma área de 82,622 km², o que resulta numa densidade demográfica de 3 895,24 hab/km. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Itaquaquecetuba>)

⁵ A Tube Catcher. A alternativa definitiva para download de vídeos da internet chegou e pulverizou a concorrência. O aTube Catcher baixa gravações de dezenas de páginas e ainda pode convertê-los automaticamente para diferentes formatos logo após o download. Às vezes, ele pode fazer o papel de um editor, baixando várias filmagens e juntando todos em um único arquivo. O programa serve ainda como um conversor para os conteúdos multimídia que você já tem. E isso não é tudo, ele também consegue gravar CDs e DVDs, gravar tudo o que está acontecendo na tela do seu PC e está traduzido para o português. Ou seja, uma excelente ferramenta para quem quer aumentar e organizar sua coleção de vídeos. <http://www.baixaki.com.br/download/atube-catcher.htm> (13/08/2015)

ma do a *Tube Catcher* (ou outro programa que ofereça as mesmas possibilidades de outros como *Camtasia* ⁶ou *QuickTime*⁷ *Player*) demonstra como a tecnologia pode contribuir para a investigação didática no campo da leitura e da escrita. Outro programa que favoreceu esta investigação foi a utilização do aplicativo *Print Scren*⁸ que permitiu capturar imagens estáveis da tela dos vídeos realizados com o programa a *Tube Catcher* para a realização de uma análise mais detalhada.

Vale destacar, que a utilização dos recursos tecnológicos nesta pesquisa já sofreram mudanças em relação aos seus antecedentes e que a decisão de utilizar o programa a *Tube Catcher* se deu em função da sugestão realizada pela Dr^a Flora Perelman no Seminário Interno da Maestria em Escrita y Alfabetización da Universidade Naciona de La Plata (UNLP).

Análise da etapa 1 edição de texto na tela do computador pelo professor

Na primeira etapa da pesquisa o texto da propaganda de ovos Cocoricó foi apresentado aos professores na tela do computador e foi proposta e eles, oralmente, a seguinte consigna:

Proporei uma atividade de investigação sobre possíveis modos de formação docente.

Perguntarei (com o texto apresentado no projetor e no monitor de cada computador):

⁶ O Camtasia Studio é um aplicativo completo para a criação e edição de vídeos a partir do ambiente de trabalho do Windows. Com ele, você cria diversos tipos de vídeos explicativos sem dificuldades, como tutoriais de programas, apresentações e atividades comuns no computador. O programa permite gravar a tela e já fazer todos os ajustes necessários sem precisar recorrer a dois softwares para isso.

Adicionalmente, ele traz uma série de clipes, temas e outros materiais que podem ser empregados para a ilustração visual do seu trabalho. <http://www.baixaki.com.br/download/camtasia-studio.htm> (13/08/2015)

⁷ O QuickTime 10 para Mac tem uma novidade interessante, ele permite gravar tudo que é feito dentro do ambiente Mac. Esse recurso é muito importante e prático, por isso o TechTudo preparou esse tutorial para mostrar como usá-lo. <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2012/08/como-gravar-video-das-telas-do-mac-usando-o-quicktime.html> (13/08/2015)

⁸ Gadwin PrintScreen é um aplicativo que permite a você tirar screenshots do seu computador — seja da Área de trabalho inteira, de uma determinada janela ativa ou de uma área retangular específica da tela.

Assim como a maioria dos softwares da sua categoria, este programa permite que você execute as capturas de imagem a partir de uma única tecla (a tradicional “PrintScreen”) ou de combinações que executam ações pré-determinadas.

- a) O que é isto?
- b) O que precisam fazer para que possam imprimir como folheto de propaganda?
- c) Usem os recursos do computador para realizar o trabalho

O quadro abaixo demonstra o texto inicial apresentado na tela do computador para ser editado pelos professores e, ao lado, o texto final editado por uma das duplas.

Texto dado inicialmente	Texto editado por uma dupla de professores
	

Analisando o material coletado de uma dupla, foi possível observar algumas questões.

Trecho da transcrição do diálogo da dupla G:

P13 – Como colocar na linha eu sei. Como fazer o panfletinho eu sei, agora vamos pensar como a gente vai fazer o texto.

P 14 – Se é um anúncio, então... Novidade. Novidade tem que vir assim, encima.

P13 – Primeiro lugar?

P14 – É.

P13- Inserir... Procurando no monitor os recursos para colocar o texto em forma de colunas (duas colunas).

[...]

P13 – Pronto. Vamos fazer primeiro o rascunho?

P14 – Vamos.

P13 – Você falou primeiro a novidade.

P14 – Alguma coisa que vai chamar a atenção. Já que não pode tirar da ordem, então novidade vem em primeiro lugar.

P13 – Novidade só ou novidade Ovo Colonial Cocoricó?

P14 – Não.

P13 – É só “novidade”?

P14 – É.

P13 – Então no caso aqui..Olha.

(Coloca um espaço entre a palavra novidade e o resto do texto e centraliza a palavra).

Certo? Destaca essa novidade? Escolhe uma fonte e volta a centralizar a palavra.

P14 – Ovo Colonial também tem que estar destacado, por quê? Porque a propaganda é do ovo certo?

P13- Certo.

P14 – Então ele tem que tá. A novidade é pra chamar atenção. E o nome do que está sendo feita a propaganda...

P13 – Mai ainda.

P14 – mais atenção ainda.

P13- Quer que coloca de outra cor o deixa assim?

P14 – Ah, seria interessante uma outra cor?

P13 – Assim? (Coloca vermelho).

P14 –É. E também. (apontando para na tela para a linha debaixo)

P13 – Pra baixo?

P14 – É.

A análise deste trecho da edição texto pela dupla G permite observar que esta tarefa proporcionou aos professores envolvidos a participação e a contribuição de cada um a partir de suas possibilidades e de seus conhecimentos. A professora P13, que dominava mais os recursos de edição, assumiu o papel de manusear o mouse e escrever no teclado, enquanto que a P14 fazia suas considerações sobre aspectos discursivos, pragmáticos, textuais, gramaticais e notacionais. O trabalho em dupla proporcionou a explicitação do uso dos recur-

dos do computador no contexto (editar o texto dado, com finalidade definida, gênero definido) bem como, das diferentes situações de leitura, etc. No entanto a atividade proporcionou também a alternância de papéis, mesmo não estando com o teclado e o mouse na mão a P14 discutia questões referentes às possibilidades criadas pelo uso destas ferramentas. E o contrário também, a P13 discutia, o tempo todo, as questões referentes ao gênero, à finalidade proposta, à finalidade do texto. A necessidade de justificar ao outro suas decisões criou a condição de circulação de informações de sistematização das reflexões suscitadas e mobilizou diferentes conhecimentos em diferentes momentos.

Considerando que se aprende em colaboração com o outro, por aproximações sucessivas do objeto de conhecimento, por imitação e por um processo não linear, mas que pressupõe avanços e recuos (Bräkling, 2008), pode-se afirmar que a tarefa proposta atende às necessidades de coleta de dados para a pesquisa, e atende, também, aos propósitos didáticos e de formação de professores.

Foi, ainda, possível observar que a atividade levantou outras indagações aos professores, por exemplo, qual a diferença entre edição e reescrita? O que é ler? E o que é compreender um texto? Que recursos a propaganda usa para atingir seus objetivos?

Comentários finais

O pressuposto deste trabalho é a crença no sujeito. Um sujeito que age ativamente para compreender o mundo que o rodeia e busca resolver as indagações que este mundo provoca.

O mundo atual está permeado pelo avanço das TIC e pelos textos publicitários, por isso, buscamos colocar o professor, adulto alfabetizado, como sujeito, diante da tarefa de editar um texto publicitário na tela do computador. A análise preliminar dos dados coletados aponta que, tal qual a criança, o professor atua no mundo para desvendar as indagações que ele lhe coloca. Assim, a tarefa proposta possibilitou compreender que, mesmo não tendo se debruçado diante de textos do gênero, o professor conhece algumas de suas características.

Quanto ao uso das ferramentas da informática, na dupla analisada observou-se que os professores têm saberes que possibilitaram a edição do texto, mas principalmente, observou-se que a necessidade posta pela tarefa mobiliza os conhecimentos que favoreceram a sua realização.

O trabalho em parceria, neste caso, duplas, parece ter sido um aspecto

muito relevante para garantir a sua realização.

Nos antecedentes apontados a tarefa de editar um texto foi colocada para um grupo de crianças, as quais não utilizaram o recurso das imagens. No contexto da pesquisa atual, foi necessária a utilização da imagem e desta forma incluiu-se a utilização dos buscadores, como outro aspecto a ser discutido, ou seja, tanto o uso dos buscadores da internet, como a relação do texto verbal com o texto não verbal, no contexto colocado pela tarefa proposta, são questões que permearão a continuidade desta pesquisa.

Outro desafio a ser enfrentado é a organização de categorias para análise dos dados e a relação entre as três etapas da pesquisa.

Precisamos de leitores críticos, que duvidem da veracidade do texto e imagem visíveis tanto no papel como se desdobrando no monitor. [...] Leitores e produtores da língua inteligentes, alertas e críticos. O que sempre buscamos. Difícil tarefa, antes e agora. Não cabe dúvida de que a internet ajuda. Os livros e as bibliotecas também. (Ferreiro, 2013:469)

Referências bibliográficas

- Baez, Mónica Orfilia (2009). *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos*. (Tesis de Doctorado) DIE/CINVESTAV, México, D.F.
- Baez, Mónica Orfilia (2013). Nuevas herramientas para viejas operaciones: la edición de textos. En Goldín, D.; Kriscautzky, M y Perelman (coord.) *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano Travesía, 2012
- Bräkling Kátia Lomba (2008). Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. Fundação Padre Anchieta; Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT.
- Bräkling Kátia Lomba (1997). Leitura do mundo, leitura da palavra, qual é a coisa que este nome chama? Revista *Aprender Juntos*. São Paulo: Edições SM, 2008, no prelo.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura - MEC (2001). Parâmetros Curriculares Nacionais – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura – MEC (2001). Parâmetros Curriculares Nacionais – Programa de Formação de Professores

- Alfabetizadores (PROFA). Brasília, DF: MEC/SEF.
- Clevallard, Yves (1998). *La transposición didáctica del saber sábio ao saber enseñado*. Aique Grupo Editor.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (Org.) (1990). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre (RS): Artmed.
- Ferreiro, Emilia (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito. Seleção do texto de pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, Emilia y Kriscautzky, Marina (2003a). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, III, 1, 91-107. Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa, Roma.
- Filínich, Maria Isabel (2005). Figuras da manipulação. *Revista Galáxia*, N° 10, 67-86.
- Lerner, D., Lotito, L., Lorente, E., Levy, H., Lobello, S. y Natale, N. (1996). Documentos de actualización curricular”, *Lengua*, N° 2 y N° 4 (1997), Dirección de Curriculum, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, Delia (2002). *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Nemirovsky, M. (2004). La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 36, 105-112.
- Perelman, F. Bivort, M. R., Estévez, V., Mancinelli, F., Ornique, M., Bertachini, R. y Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre (RS): Artmed.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*, 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Scarpa, Regina (1998). *Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Weisz, Telma (1999). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Weisz, Telma (2006). Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos. In *Reescrevendo a Educação*. São Paulo: Scipione.

Aproximaciones a las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las políticas de formación continua

Mariano Alejandro Alu¹

Introducción

En la Ciudad de Buenos Aires, 92 institutos ofrecen carreras docentes (DINIECE: 2009), de los cuales 30 son de gestión estatal y 62 de gestión privada, aunque esta preponderancia del sector privado se licúa al considerar el tamaño de los institutos: el 53% de las horas cátedra dictadas pertenecen al sector estatal. En cuanto a los docentes, de los 3285 cargos registrados en la jurisdicción entre directivos y docentes, el 44,8%, es decir, 1474 profesionales de la educación revistan en el sector de gestión estatal. Estos números nos acercan a las características del sistema de formación docente tanto en cantidad de actores como en el carácter de la gestión de las instituciones que los albergan.

Este trabajo, parte de una tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales con sede en FLACSO, se plantea indagar en las ideas que sostienen los formadores de docentes a la hora de dotar de sentido a sus trayectorias laborales, especialmente en relación con la profesionalización, la capacitación continua y las políticas dirigidas al sector en los últimos años.

Un paso previo implica recorrer los trabajos recientes sobre este sector de los educadores para establecer si es posible hablar de una identidad concreta, compartida y claramente definida de formador de docentes. Las distintas respuestas a esta pregunta no invalidan las indagaciones posteriores, sino que pueden ayudar a explicar el abanico de representaciones

¹ FLACSO, Argentina. marianoalu@gmail.com

portadas por los docentes objeto de este estudio. Ellos toman decisiones cotidianamente acerca de su carrera profesional: dónde buscar trabajo, a qué concursos aplicar, a qué instituciones renunciar o pedir licencia; pero también eligen alternativas para seguir formándose de entre una oferta que va desde actividades cortas y/o virtuales, hasta posgrados con años de duración. Otros eligen no seguir formándose, pero todos, a partir de la capacidad reflexiva que portan en tanto actores sociales, deciden su curso de acción partiendo de ideas que construyen sobre las alternativas y los objetivos.

Compartimos como punto de partida el de Dolores Calvo cuando plantea que “toda investigación en el campo de las ciencias sociales supone una determinada teoría de la acción social y, por lo tanto, una determinada manera de encarar la explicación de la acción” (2006: 27). En este trabajo nos interesa construir un objeto de estudio a partir del punto de vista relacional en el que se intersectan las decisiones de los actores con el entramado de relaciones sociales en las que están insertos. Esto permite superar tanto las concepciones objetivistas, que desdibujan al agente y lo describen como un mero epifenómeno del contexto, como al subjetivismo que magnifica la acción consciente y la desliga de cualquier materialidad. La posición equidistante supone concebir a la estructura como una dualidad, cuyas propiedades estructurales son medios para las prácticas sociales a la vez que resultado de las mismas. El concepto de agencia se pone en el centro de este esquema, donde el actor produce y reproduce a la sociedad con sus decisiones. Esas decisiones no son meras reacciones cuasi instintivas, sino fruto del registro reflexivo de los actores (Giddens, 1993:40).

La posición de los actores a la hora de poner en marcha esa capacidad reflexiva se nos revela crucial. Pero es preciso no pensarla como un puro aquí y ahora sino como el resultado de un recorrido a través de distintas redes y circuitos sociales, diversas experiencias; el concepto se vuelve así disposición, dando sentido a lo que Pierre Bourdieu denominó *habitus*. En sus propias palabras, lo define como

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin

suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio de las operaciones necesarias para alcanzarlos (...) y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (1990:92).

Habrá, por lo tanto, ciertas disposiciones que la mirada atenta podrá descubrir al analizar los recorridos de los formadores, fruto de una serie de significados compartidos que derivan en una lectura similar del espacio y de sus propias posibilidades y herramientas. En palabras del propio Bourdieu “los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división” (1997:20). Hablar de una arena específica en la que ponen en acto esas disposiciones, es hablar de un campo determinado. Es una senda que muchas investigaciones han seguido en distintas disciplinas, dando cuenta de su utilidad, la que combina el concepto de habitus con el de campo, que el mismo Bourdieu define como “un espacio estructurado de posiciones cuyas propiedades pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes” (1990:112) y también como “un sistema de relaciones objetivas socialmente estructurado dentro del cual los agentes luchan en función de la posición específica que ocupan en ese espacio social” (1990:113).

Con estas herramientas teóricas buscamos avanzar en la caracterización de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y conocer con la mayor profundidad posible las ideas que portan sobre las políticas de formación continua y desarrollo profesional.

Acerca de los formadores de docentes y su labor

Una serie de estudios recientes han indagado en el sector de los formadores de docentes, aportando a su caracterización tanto desde una óptica cuantitativa (número de docentes, cantidad de horas y cargos, franjas etarias, títulos y credenciales, etc.) como cualitativa (definiciones sobre el trabajo en el nivel superior, sobre los institutos, sobre los estudiantes, sobre la propia práctica, etc.). Entre estos podemos mencionar los de Emilio Tenti Fanfani (2006, 2010), Flavia Terigi (2010) y Lea Vezub (2008, 2009, 2010).

Sobre el ejercicio de la docencia propiamente dicho en estos espacios, lo primero que salta a la luz es la similitud con el nivel para el cual se forman

los futuros maestros y profesores: el currículum está compuesto por una serie de instancias curriculares o materias (que pueden tomar el formato de una asignatura tradicional o bien de taller o seminario de investigación o de práctica) cada una a cargo de un docente. En algunos pocos casos existe la figura del ayudante de cátedra o de prácticos, aunque por lo general es un solo docente el que está a cargo de la comisión en un horario determinado. Las responsabilidades de este docente van desde el diseño del programa y definición del material y de las planificaciones, hasta la acreditación, a través de un examen final o de la promoción vía exámenes parciales. No existen casi instancias de intercambio con pares o superiores previstas en el esquema de trabajo cotidiano de este docente que, tal como los profesores del nivel medio, son contratados por hora cátedra dictada. Esta situación, ya mencionada y cuestionada hasta el hartazgo en todo tipo de análisis y diagnósticos, ha movilizó distintas experiencias. En ese sentido, actualmente existe el programa “Profesor por Cargo” para algunas escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, ya en el nivel terciario, en la pcia. de Buenos Aires a través de la instancia llamada “Taller de Integración Interdepartamental” o TAIN. En ambos casos, la novedad consiste en que los docentes son remunerados con una o más horas extra por semana, para ser dedicadas tanto al trabajo integrado con otros docentes como al asesoramiento, evaluación y apoyo de los alumnos (Perazza, 2014:113). Sin embargo, una transformación de este esquema de trabajo para todo el sistema implicaría una reorganización de tal magnitud, así como un aumento del presupuesto destinado no sólo a los sueldos sino también a la infraestructura necesaria para tal fin, a la que ninguna autoridad jurisdiccional ni nacional se ha asomado en los últimos años, más allá de alguna experiencia exploratoria de alcance limitado como las que hemos mencionado anteriormente. Para graficar esta situación, basta mencionar que la mayoría de los formadores de la ciudad, un 62% según el estudio de Tenti Fanfani (2010: 56), no tiene en los Institutos otra tarea más allá del dictado de su cátedra.

Los formadores, más allá de la utilización de un vocablo de género masculino, forman un grupo con 71% de mujeres y 29% de varones, que más allá de la obvia mayoría femenina, muestra sin embargo una mayor presencia de varones que los otros niveles del sistema. Un cruce con el nivel socioeconómico muestra que de los porcentajes de 31% de nivel alto, 45,2% medio

y 23,8% bajo, hay una mayor concentración de varones en el nivel medio mientras que la relación mujeres/hombres aumenta en los extremos.

En lo que respecta a la titulación de los formadores, la mayoría posee un título de profesorado no universitario (65%) frente a quienes tienen profesorado de origen universitarios (33%). Un porcentaje elevado ostenta títulos universitarios (39%) que en su mayoría se complementan con alguna de las dos opciones anteriores. Un dato de importancia es que 35% de los formadores son actualmente alumnos del sistema universitario, conjunto que engloba tanto a quienes cursan estudios de grado como de posgrado.

En un contexto en el que la formación docente ha estado separada del ámbito universitario y encarnada en una abigarrada red de institutos (que supera el número de 1200 a lo largo del país) no es sorprendente el origen de la formación de los docentes de este grupo, aunque la brecha se viene reduciendo en virtud del desarrollo de las áreas y tramos de formación docente de las distintas carreras de grado universitario. No es menor el papel que ocupa la docencia como fuente de actividad y de ingresos alternativa o complementaria para profesionales universitarios, que aunque no es el tema principal de este estudio, se hace presente cuando se analiza la inserción de los formadores en otras áreas de trabajo.

En relación con la identidad de los formadores, las investigaciones verifican rasgos que tanto pueden apoyar la delimitación clara de un carácter de docente formador, como poner en duda su propia existencia. Entre las primeras, podemos citar a Vezub (2008: 11) y su definición de “trayectorias típicas” que engloba a alrededor de las tres cuartas partes de los formadores y que está formada por los docentes que llegan a desempeñar este rol en los institutos luego de varios años de trabajo en los niveles primario y medio. Las características particulares del trabajo en el nivel superior, así como su tamaño reducido en relación con los otros niveles, permiten comprender que la experiencia acumulada no sólo brinda algunas de las herramientas necesarias para formar a los futuros docentes, sino también permite poner en juego un valor adicional en la competencia por el acceso a las cátedras de los institutos.

En ese estudio también se hacía mención a la alta valoración que los docentes formadores tienen acerca del nivel. Concretamente, en las entrevistas en profundidad la totalidad de los docentes definieron el trabajo en superior como un ascenso en su carrera profesional, al vincular la actividad de la formación

con un tratamiento más profundo de los temas y una necesidad estar más capacitado para cumplir con las exigencias de la tarea.

Sin embargo, no es menor la evidencia que cuestiona la posibilidad de hablar de una identidad específica de los formadores. En primer lugar porque sólo un 10% de estos se desempeña únicamente en el nivel superior (Tenti, 2010: 79). Casi la mitad de los encargados de formar a los futuros docentes, un 47% es a la vez docente del nivel medio; un 17% por ciento, prácticamente uno de cada 5, pertenece también al nivel primario y un 21% tiene una actividad remunerada fuera del sistema educativo. Si bien la presencia en los distintos niveles de enseñanza permite a los formadores ajustar mejor su actividad en los institutos, también es cierto que la propia identidad profesional se construirá a partir de un mosaico de realidades, vivencias y necesidades que no siempre obedecen a la situación particular del nivel superior. Un dato que potencia esta situación es que en promedio los formadores trabajan 13 horas semanales en el nivel superior, mientras que su carga de trabajo en otros niveles casi duplica esta cantidad. En virtud de esta evidencia, es difícil pensar que más allá de la alta valoración que los docentes asignan al desempeño en el sector superior, esa adscripción es la que define su identidad y sus decisiones profesionales.

En relación con el contexto en que laboran los formadores, y antes de profundizar en componentes más subjetivos de la identidad de este grupo, es importante describir el panorama de ofertas de formación continua que se abre ante ellos. Existe un documento del CIPPEC (Coria y Mezzadra: 2013) que analizó las políticas de formación docente continua de 17 provincias, incluyendo a la Ciudad Autónoma y a la provincia de Buenos Aires: un denominador común apareció en la preocupación por dismantelar el mercado de capacitación en el que múltiples actores (el propio Estado en sus distintos niveles, organizaciones sindicales, institutos privados, etc.) competían por captar la demanda docente y que se convirtió en el tipo de oferta predominante de la década de los '90. En este sentido, también el formato de curso corto orientado hacia el docente individual, más allá de su adscripción a una institución o colectivo profesional determinado, empieza a ser revisado aunque con menos fuerza. Iniciativas estatales de este tipo pasan a ser subsumidas dentro de trayectos más amplios como por ejemplo el Postítulo Especialización Docente en Educación y TIC que alcanzó 40000 inscriptos en su cuarta

cohorte en 2014. Otro trabajo que identifica tanto rupturas como continuidades respecto del tipo de formación docente impuesto hace dos décadas es el de Myriam Feldfeber (2010). Para la autora

más allá de una retórica que en general se asienta en el respeto por la diversidad, las políticas implementadas en los últimos años para el sector docente evidencian un tratamiento homogeneizante, a partir de los temas que circulan en una agenda globalmente estructurada para la educación, e individualizante, en tanto las regulaciones de la formación y el trabajo docente interpelan básicamente al docente en forma individual antes que como parte de un colectivo (Feldfeber, 2010:28).

A esta descripción de las continuidades, basada en temas de agenda temática y de sujeto al que interpela, se oponen en el texto las novedades que trae la construcción de espacios como las Mesas Federales o los encuentros en los que los docentes tienen la palabra para exponer las realidades e iniciativas de sus instituciones. De esta forma se rompe la lógica descendente que *bajaba saberes* de los expertos hacia las instituciones y docentes, reemplazándola por espacios de participación en los que las demandas de los protagonistas (situadas en contexto, heterogéneas, fuertemente vinculadas con las realidades sociales en las que se inscriben) son las que definen las estrategias y contenidos de la formación. En el momento de escribir ese artículo, el amplio grado de incertidumbre acerca de la forma en la que se efectivizarían esas políticas llevaba a la autora a preguntarse si no sería una mera estrategia discursiva. Sin embargo, una investigación posterior como la citada de Mezzadra y Coria da cuenta del incipiente despegue de las iniciativas de nueva generación.

Esta línea, que los autores mencionados veían dibujarse a partir de proyectos y políticas, se ubica en el sendero que enmarca la normativa definida en ese tiempo. Concretamente una serie de iniciativas como la Ley de Financiamiento Educativo (2005), la Ley Nacional de Educación y la Ley de creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2006) recuperan el protagonismo del Estado, especialmente en su nivel nacional, a la hora de promover la mejora del campo educativo. En lo que respecta a la formación docente, ya sea inicial o continua, la existencia de una institución de nivel nacional orientada a la promoción y articulación de políticas de fortalecimiento

alteró radicalmente el lugar que tenía el “ministerio sin escuelas” como habitualmente se describía a la cartera nacional de educación.

En el marco de estas políticas y como corolario a esta recuperación de la centralidad del Estado se aprobó por resolución del Consejo Federal de Educación 167/12 el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (MEN 2012). Esta iniciativa propone intervenir en seis líneas de trabajo que van desde el planeamiento federal del Sistema Nacional de Formación Docente, promoviendo la articulación de la fragmentada y numerosa oferta a nivel nacional, hasta el fortalecimiento y evaluación de las distintas etapas de la carrera docente.

En un trabajo anterior (Alu, 2014) analizamos las seis líneas del plan y los avances que se verificaron luego de un bienio y especialmente la mayor o menor adhesión que los formadores entrevistados tenían con respecto a cada una.

De entre estas líneas nos interesa sobre todo destacar la que se propone el “fortalecimiento de la formación continua y la investigación” por presentarse en tanto “política que supera la oferta de cursos dictados por expertos (...) para darle protagonismo al propio docente, a sus necesidades, su saber y su experiencia” (Men, 2012: 5). El espacio identificado para sustentar este fortalecimiento es el propio Instituto, lo que muestra que se abre paso una forma de interpelar al docente destinatario de las políticas como parte de un colectivo institucional y no únicamente como un profesional independiente del contexto en el que se desempeña.

El Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, originado en la Resolución N°201 del CFE (Agosto 2013) retoma esos lineamientos y aporta la novedad de incluir como actores clave a los Institutos, las universidades y los sindicatos.

Uno de los componentes específicos del Plan es la convocatoria anual a proyectos de investigación de Institutos Superiores de Formación Docente, así como al sector universitario y sindical. Es posible leer esta iniciativa en el contexto del nuevo protagonismo otorgado no sólo a los docentes sino también a las instituciones que los albergan, reconociéndolos como actores clave del sistema con la capacidad de generar conocimiento acerca de la realidad del nivel superior y también de los demás niveles con los cuales se articula.

Todos estos elementos conforman la estructura del campo y las condiciones objetivas en que los sujetos se movilizan y desarrollan su trayectoria.

Es dentro de estos marcos que los actores perciben referencias que limitan y otras que posibilitan y habilitan ciertas disposiciones y recorridos. Es evidente que algunos recorridos, que durante los años '90 no eran reconocidos o no recibían atención por parte del Estado, son en la actualidad promovidos por las nuevas leyes e instituciones que intervienen sobre el campo educativo. La pregunta que sigue es en qué medida los docentes formadores se sienten interpelados por estos cambios en las políticas de formación. ¿Conocen los formadores las políticas vigentes de formación continua? ¿Participan de los trayectos propuestos por las nuevas normativas? ¿Se ubican en una posición de implementadores, de investigadores o de receptores de dichas iniciativas?

Las miradas sobre la tarea y la trayectoria

El trabajo de campo de esta investigación se basa en entrevistas en profundidad realizadas a docentes de distintos institutos, correspondientes a una muestra aleatoria que se corresponde con las proporciones y características del nivel superior no universitario, en términos de porcentaje de varones/mujeres, formación para el nivel inicial, primario o secundario, tipo de carrera e instituto. El único corte arbitrario se refiere a no incluir en la muestra a docentes que se encuentren a cinco o menos años de la edad de jubilación, por entender que las decisiones sobre su trayectoria profesional puedan estar muy signadas por la proximidad del pasaje a la situación de retiro.

En los comienzos del trabajo de campo, la indagación se centró en la afinidad de los formadores con las seis líneas de trabajo propuestas por el Plan Nacional de Formación Docente. Los hallazgos describían a los formadores muy de acuerdo e involucrados con las líneas correspondientes a la revisión y fortalecimiento de los desarrollos curriculares, de la formación continua y de la investigación. Los procesos de revisión de los diseños tuvieron una alta participación de los Institutos, que también recibieron por parte de los docentes un importante caudal de proyectos de investigación financiados por una línea del Instituto Nacional de Formación Docente.

Por otro lado, las líneas referidas al fortalecimiento de las trayectorias de los estudiantes y a la consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales mostraban un grado de involucramiento mucho menor por parte de los formadores. Ante la indagación sobre estas actitudes, se daban respuestas que tienen que ver con el escaso tiempo de los docentes en el instituto (a lo

que se suma el tipo de contratación por hora cátedra dictada en la gran mayoría de los casos) para atender las necesidades específicas y particulares de los alumnos, así como la poca familiaridad que tienen con el recurso informático como herramienta de clase más allá de la proyección de videos o presentaciones de slides.

Finalmente, las líneas que parecen estar más rezagadas son las dos primeras, que se refieren a la planificación y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente y a la evaluación integral de la misma.

Ambas iniciativas tienen mucho menos de técnicas que de políticas: planificar la oferta y articular un sistema nacional, con más de 1200 institutos y 24 jurisdicciones que vienen de una historia de décadas de descentralización no es tarea sencilla. En algunas partes del país, donde los institutos componen casi la única oferta de educación superior, las dos alternativas son promover la sobreabundancia de docentes formados que no pueden ser incluidos por el sistema o bien clausurar la posibilidad de seguir estudiando localmente para los habitantes. Otros distritos más densamente poblados, hacen que cualquier modificación relacionada con la oferta de carreras implique la reorganización de muchos puestos de trabajo en el ámbito de la formación, con el consiguiente nivel de conflictividad que pueda implicar. Por eso a las cuestiones técnicas de la planificación, se suman dilemas de desarrollo social, de normativa laboral y de ética ciudadana.

La cultura de la evaluación, por su parte, aparece como el punto que mayores rispideces genera: definir quién y cómo evaluará, y sobre todo para qué se evaluará, requiere la conciliación entre actores estatales de nivel nacional, jurisdiccional, las instituciones, los sindicatos y los formadores. Particularmente difícil parece ser acercar posiciones en un momento político en el que la polarización entre las fuerzas mayoritarias dificulta la construcción de acuerdos que puedan ir más allá de la duración de uno o dos períodos presidenciales.

Estos resultados de las entrevistas pueden leerse como concordantes con los hallazgos de estudios que indagaron en las representaciones de los formadores. Tenti (2010: 57) relevó, a partir de una escala de 1 a 10, el grado de satisfacción de los docentes en 9 puntos, lo que se corresponde con una escasa propensión a evaluar una tarea sobre la cual se tiene tal grado de aceptación.

Por otro lado, y en relación con las líneas que más aceptación cosechan entre los formadores entrevistados, el mencionado estudio recogió un 81% de

aceptación con la idea de que los formadores deben producir investigaciones, correspondiéndose de esta manera la percepción sobre la importancia de la actividad académica con el efectivo involucramiento de los docentes en las políticas de formación.

Desde la presentación de esos resultados en 2014 hemos avanzado en el trabajo de campo, reafirmando estas tendencias en torno a los intereses y resistencias de los formadores con las políticas planteadas. Pero también el crecimiento del volumen de datos permite generar algunas nuevas ideas que precisen la mirada.

En principio hemos encontrado que un porcentaje pequeño de los formadores no está interiorizado de las oportunidades de formación continua y desarrollo profesional que, englobadas en el PNFP se dictan en Institutos, Universidades o directamente por parte de la red virtual del INFD. Llamativamente, esta situación de lejanía con respecto a la oferta no siempre se corresponde con formadores que tengan poca inserción en el nivel superior. Antes bien, se da sólo en los casos extremos: quienes tienen muy poca cantidad de horas o (en un pequeño porcentaje) los que cuentan con una amplia carga horaria en el nivel. Una posible explicación de este último grupo, cuya falta de interés en la actualización en una primera mirada puede parecer un desvío, es precisamente la situación de estar fuertemente anclados en el nivel, a lo que se suma la inexistencia de supervisiones o de instancias de revalidación de los cargos docentes. Si a esto suma el alto nivel de conformidad con la propia tarea que se observa para los formadores en general, podemos ubicar a este grupo como poco interesado en cualquier instancia de actualización y desarrollo profesional. En contraste con el poco conocimiento de las políticas de formación continua en el marco de la normativa e instituciones educativas, estos docentes conocen y en su mayoría han transitado, algún trayecto corto de los ofrecidos por universidades públicas (especialmente la Universidad Nacional de La Plata) o privadas (FLACSO, Universidad Torcuato Di Tella o Universidad de San Andrés).

La gran mayoría de los formadores entrevistados conoce con bastante detalle alguna instancia o tramo de las propuestas bajo el paraguas del Programa Nacional de Formación Permanente, aunque no está claro para todos el hilo conductor que los relaciona con el INFD, el CFE y la política nacional. De todos modos, este grupo también tenía reservada una sorpresa para

nuestro análisis y es que si bien el grado de conocimiento y familiaridad con las propuestas oscila entre los niveles entre medio y alto, el carácter en el que se sienten interpelados es muy específico. Ninguno de los entrevistados se definió a sí mismo como un posible receptor o destinatario de esas propuestas de formación continua o desarrollo profesional. Antes bien, se ubicaron en un abanico de roles pero siempre en el lado de la oferta: como implementadores, capacitadores, coordinadores de ambos o incluso como diseñadores y evaluadores de la oferta. Sin embargo, y a pesar de existir una línea específica llamada “Trayectos formativos para docentes del nivel superior” con siete propuestas de carácter virtual, ninguno de los entrevistados la mencionó ni mucho menos marcó algún tipo de interés en recorrerlos.

Creemos que en estas últimas características de nuestra muestra se puede esconder la clave que permita evaluar con mayor precisión las políticas de formación continua y desarrollo profesional, al menos en la parte de ellas que apunta al fortalecimiento de los formadores de los futuros maestros y profesores. Explicar por qué una propuesta de carácter nacional, con un grado de alcance nunca antes visto (el PNFP se propone en el período 2014-2016 alcanzar a todas las instituciones y sus directivos con el Componente I, de carácter presencial, y a todos los docentes de los distintos niveles con el Componente II, de carácter virtual, individual y con puntaje) no ha calado hondo en los formadores, o al menos no lo ha hecho de la forma en la que Plan se lo proponía, permitirá no sólo conocer mejor y más profundamente a los encargados de la formación en los Institutos, sino también potenciar los resultados de las políticas que desde el sector terciario se derramen hacia los otros niveles.

Algunas líneas para pensar el futuro inmediato

Retomando algunas de las características principales de la identidad de los formadores, que tienen que ver con a) cierta trayectoria profesional (antigüedad en el sistema), b) altas posibilidades (39% o más) de haber transitado estudios de grado, especialización o posgrado en el sistema universitario, c) estar adscripto a otras tareas más allá de la presencia en el Instituto, y d) una alta posibilidad (35%) de encontrarse actualmente cursando en el sistema universitario, es posible que este cúmulo de características ubique a las miradas de los formadores en el horizonte de la propia universidad como espacio de formación continua, mientras que el sistema educativo no universitario

sería más bien el espacio en el que ellos puedan involucrarse desde el rol de oferentes o facilitadores antes que sujetos de la formación.

Hay otras evidencias que abonan esta hipótesis sobre lo aspiracional que la formación universitaria representa para los formadores: dos de cada tres (65%) se mostró interesado en transformar la formación de los profesorado en licenciaturas y un porcentaje superior se aprueba la idea de promover la concentración institucional, transformar a la investigación en una tarea clave de los institutos y convertir a los estudios de posgrado en el estándar para los profesores formadores.

Una interesante y extensa serie de posibilidades se abren en el horizonte para perseguir a la esquiva categoría de la “identidad del formador de docentes”. Como mencionaba Pierre Bourdieu (2003: 27) en su célebre estudio sobre los estudiantes universitarios franceses de la década del '60, a veces es necesario escapar de un principio de definición que permita salvaguardar la idea de que la condición (en este caso, de “formador”) es una, unificada y unificadora.

La dificultad para aprehender y definir la identidad de los formadores puede y debe transformarse así en un incentivo para nuestras búsquedas, preguntas y, en el mejor de los casos, nuestros hallazgos.

Bibliografía

- Aguerrondo, Inés; Clucellas, Mariana y Vezub, Lea (2008). *Proliferación y heterogeneidad de las instituciones terciarias de formación de profesores. Análisis descriptivo sobre datos del Relevamiento Anual 2004*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Fundación Lúminis.
- Alu, M. (2014). Aproximaciones a los perfiles de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las trayectorias típicas frente a las políticas de formación. En *Actas IV Jornadas nacionales II Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en formación-IICE-UBA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calvo, D. (2006). *Exclusión y política. Estudio sociológico sobre la*

- experiencia de la Federación de trabajadores por la Tierra, la Vivienda y el Hábitat (1998-2002)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Coria, J. y Mezzadra, F. (2013). *La formación docente continua. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales*. Documento de Trabajo N°104. Buenos Aires: CIPPEC.
- DiNIECE, Anuario estadístico 2009.
- Feldfeber, Myriam (2010). Las políticas de formación docente. Revista *Voces en el Fénix*, N°3, 27-29.
- Giddens, Anthony (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación (2012) Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Resolución CFE N° 167/12 y Anexo I.
- Perazza, R (2014). *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente en el Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. coord. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente*. Serie Estudios Nacionales, N°03, INFD.
- Terigi, Flavia (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento N° 50 del GTD-PREAL. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Vezub, L. (2008). *Trayectoria profesional y experiencia laboral de los profesores de terciaria en VII Seminario de la Red ESTRADO Nuevas regulaciones en América Latina*.
- Vezub, L. (2009). *Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina*. Revista *Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, N°42.
- Vezub, L. (2010). *¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?* En Alliaud, A. y D. Suárez (comp.) *El saber de la experiencia*. Buenos Aires: CLACSO.

Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente

Stella Maris Abate¹ y Verónica Orellano²

[...] hay infinitos expertos que tienen oído para las necesidades del hombre y de la sociedad pero no por ser expertos sino porque son hombres con un sentido abierto y un sentimiento de responsabilidad de la humanidad y su destino.

Hans-Georg Gadamer

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito compartir reflexiones sobre el papel de la mirada pedagógica en los procesos de develamiento y construcción de horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente. Particularmente anclaremos en la docencia universitaria en tanto ámbito de actuación de sus autoras.

El mismo se estructura alrededor de una serie de preguntas que interpe-lan a quienes integramos distintos espacios pedagógicos ante la posibilidad de construir cada nueva propuesta de formación. ¿Cómo vincular escenarios y propuestas de formación con políticas curriculares de distintos anclajes territoriales?, ¿Qué puede aportar la formación pedagógica a los docentes que están enseñando en las aulas de nuestra Universidad?, ¿Qué lugar deberían tener las cuestiones sociales y éticas en la formación de profesionales para una sociedad justa como la anhelada en el actual contexto social? Se trata sin duda de preguntas que nos colocan ante la necesidad de ofrecer experiencias formativas que aun reconociendo lo diverso permitan

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. smabate@ing.unlp.edu.ar

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. vero_8294@hotmail.com

construir lo común articulando individualidades en acciones colectivas.

Quienes enseñan en nuestra universidad, provienen de distintas áreas disciplinares, y han sido formados por lo general en las Facultades en que ejercen la actividad docente, eligieron la docencia por motivos diferentes, y se han acercado a ella también a partir de diversos recorridos, participado en espacios de formación más o menos formalizados, siendo portadores de trayectorias académicas y profesionales variadas. Sin embargo, entendemos que hay cuestiones comunes a todos ellos, vinculadas al ejercicio de la docencia universitaria.

En este sentido podemos sostener que si hay algo común que nos define como docentes, es la enseñanza y su proyección ideológica. La enseñanza no sólo tiene consecuencias sobre la vida de las personas, sino también sobre el devenir de las sociedades y el destino de las naciones, en tanto contribuye a formar un tipo de hombre y un tipo de sociedad. Al enseñar nos posicionamos, consciente o inconscientemente, en una manera de entender la sociedad y las funciones de la educación. Esto significa que transmitimos mucho más que saberes (científicos, académicos), y que al hacerlo habilitamos u obturamos la posibilidad de que más estudiantes aprendan más y mejor.

A continuación compartimos algunas herramientas conceptuales para invitarnos e invitar a los colegas docentes a construir horizontes de sentido. Disponernos a construir estos horizontes implica, utilizando las palabras de Gadamer, evocar la experiencia viva que todos conocemos.

La mirada está dirigida hacia el infinito de la lejanía, y este infinito retrocede ante nosotros con cada esfuerzo, por grande que sea, y con cada paso, por grande que sea, se abren siempre otros nuevos horizontes. El mundo es en este sentido para nosotros un espacio sin límites en medio del cual estamos y buscamos nuestra modesta orientación (Gadamer 1997:118).

Activar el deseo de lo común

... fortalecer y cuidar el deseo de lo común en las personas
que se quiere formar, al mismo tiempo que se instituye
una idea de ese común en las prácticas mismas de formación.

Gabriel D'Iorio

Creemos que la posibilidad de mejorar nuestras prácticas docentes tiene

como condición develar, explicitar, los modos en que interpretamos, leemos, la realidad en los actos cotidianos. Esto es, en otros términos, que no es posible mejorar los procesos educativos sin problematizar la docencia universitaria. Una tarea necesaria y común a todos los que enseñamos, y que lo hacemos con una población estudiantil cada vez más numerosa y diversa que ejerce su derecho universal a la educación.

Este develamiento y este problematizar la docencia implica debatir la función social de la universidad en torno al modelo de nación que pretendemos construir; desde el punto de vista ético, implica que la universidad asuma el desafío político de cambiarse a sí misma para contribuir a una sociedad diferente (Gentile, 2011).

A su vez, conlleva entender a la formación como una aventura ética y política, como “una aventura intelectual que obliga a imaginar mundos subjetivamente posibles en el corazón de situaciones objetivamente imposibles” (D’Iorio, 2013)

En este sentido la posibilidad de articular representación y concreción de un proyecto educativo permite enlazar las búsquedas y las realizaciones personales y colectivas de los docentes movilizándolo no sólo saberes, sino pasiones, resistencias y modos de ser y estar en la universidad.

La docencia universitaria en tanto ámbito de actuación que nos pone en diálogo con testimonios reales de las problemáticas de las unidades académicas permite complementar, tensar y homologar datos e interpretaciones sobre nuestra realidad universitaria. Conviven en ella prácticas tradicionales y tendencias de cambio globales, con miradas e intervenciones institucionales singulares con claras consignas de propuestas formativas progresistas propias de un contexto latinoamericano.

En el escenario actual se pueden identificar heterogeneidades institucionales con relación a las interpretaciones de las políticas de cambio, centralmente en lo que refiere a las estrategias de inclusión cuya densidad política y epistemológica permite observar aquello con claridad. Si bien ciertas caracterizaciones actúan como restricción, en tanto es difícil incidir en ellas, no es menos cierto que para pensar cambios es necesario poder visualizar las posibilidades de incidir en este contexto. De allí la necesidad de detenernos en esta realidad, con vistas al desarrollo de propuestas con proyección de cambio. Este sentirse parte de los problemas de la universidad y analizar qué

nos pasa con las cosas que acontecen en nuestras instituciones es central para poder/saber proyectarnos.

Acordamos con D'Iorio (op. cit.) acerca del valor formativo de poner el peso de la crítica en los vínculos institucionales que producen la naturalización en un grado que va más allá del que necesitan las instituciones para sostenerse. Es decir este posicionamiento nos obliga a escudriñar los estilos de trabajo juntos a otros, las relaciones de poder implícitas en los formatos de clase, etc.

Preguntarnos sobre la docencia para qué universidad colabora a activar el deseo de lo común entendido como deseo de vivir en nación y, a instituir una idea de ese común en las prácticas mismas de formación.

Compromiso e implicación

La implicación no solamente no es ruido o un obstáculo,
sino que se vuelve una manera de conocimiento
Ardoino

Pensar la docencia orientados por horizontes de sentidos sociales de cambio implica recuperar la posibilidad de imaginar alternativas con poder instituyente. Intervenir en las prácticas concretas es trabajar sobre un proceso complejo, sobre un doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre situaciones instituidas e instituyentes. Esto nos coloca ante el desafío de visualizar procesos que se están gestando, que van a devenir en un futuro en nuevas prácticas. Desde este punto de vista la implicación no remite (o no lo hace solamente) al compromiso en tanto adhesión consciente a una causa sino a una actitud de admitir que soy objetivado por lo que pretendo objetivar: fenómenos, acontecimientos, grupos, ideas, etc. (Lourau, 1978) Es decir, esas implicaciones condicionan nuestros juicios y nuestras decisiones.

El docente universitario como intelectual “implicado” se define al mismo tiempo por la voluntad subjetiva de analizar a fondo las implicaciones de sus pertenencias y referencias institucionales, y por el carácter objetivo de ese conjunto de determinaciones. Estar implicado para Lourau, no es ni bueno ni malo, simplemente existe. No se trata de eliminar la implicación sino de analizarla y ese es el desafío profesional y ético para todos. (Acevedo, 2002)

También nos es útil como herramienta conceptual la distinción que realiza este autor entre la implicación institucional a la que define como “el

conjunto de relaciones conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional” y la implicación práctica que “indica las relaciones reales que este (actor) mantiene con la base material de las instituciones”. (Lourau, 1970)

La realidad compleja requiere y exige modalidades de lectura diferentes. Desde esta perspectiva el compromiso sería para reconocer esas implicaciones y actuar de modo prudente, toda vez que participar de manera auténtica en instancias de cambio y formación conlleva reconocer nuestras implicaciones primeras. La implicación se vuelve entonces “una manera de conocimiento”. (Ardoino, 1988)

La inclusión en tanto reconocimiento de la educación universitaria como derecho constituye hoy un núcleo de debate que interpela directamente nuestras implicaciones con el estudiante imaginado o idealizado. Las tensiones entre el estudiante ideal y el estudiante real forman parte de los asuntos que obligan a los docentes universitarios a revisar sus propios imaginarios en tanto tiene implicancias sobre la confianza y la posibilidad del vínculo pedagógico.

En este sentido, en tanto categoría ética y política, la confianza como el hecho de tomar un riesgo cuando hay alguien que se presenta como desconocido, moviliza una idea del otro que se pone en juego.

Dice Cornu (1999) recuperando a Simmel que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, una apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. Establecemos relaciones y al hacerlo nos representamos al otro. La confianza en la relación pedagógica es necesaria para hacer posible el vínculo entre profesores y estudiantes a la vez que pone en escena en los distintos espacios de formación de docentes la representación respecto del saber pedagógico.

El creciente reconocimiento de la mediación pedagógica como condición para que los estudiantes puedan apropiarse de conocimientos complejos se inscribe en un doble movimiento reflexivo: se trata de indagar los desafíos que involucra el creciente reconocimiento de la educación universitaria como derecho, a la vez que asumimos la responsabilidad de reconsiderar las propias intenciones a la luz de este desafío.

Pensar a la educación universitaria como bien público y como derecho universal implica pensar cómo acompañar la ampliación de las oportunidades de acceso formal a estas instituciones con estrategias que atiendan a la inclusión efectiva de los estudiantes, asumir la responsabilidad ética de la tarea

docente comprometiéndonos en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para aquellos que deciden habitar sus aulas.

En la relación educativa siempre media el conocimiento, pero lo que hace justa esta relación es lo que siempre la precede y no puede ser reducido a ella: la interpelación ética del otro en cuanto otro. Por eso la educación es acogida del otro en cuanto otro, es hospitalidad, es ser capaces de “responder” a la interpelación ética del otro, es decir, responsabilidad (Cullen, 2011)

La pregunta por el valor de ser docente en el actual contexto universitario es una apuesta a que los docentes puedan interrogar los saberes de los que son portadores y relacionar el ejercicio de interrogación con la reflexión sobre el papel que jugamos en el campo profesional al cual adscribimos o del que somos parte. Es esta una pregunta que nos reenvía a la preocupación por las cuestiones éticas involucradas en los procesos formativos ampliando el alcance de nuestras intencionalidades.

La intencionalidad como aspecto o dimensión que da sentido a toda propuesta de enseñanza y la proyecta a partir de y hacia un escenario más amplio constituye un nudo fértil desde el cual problematizar la docencia universitaria. La vuelta reflexiva sobre los horizontes de sentido en los que se inscribe la enseñanza constituye de este modo un interrogante que perturba y nos implica en el desafío de reconsiderar nuestro posicionamiento político-pedagógico en relación a cómo enseñamos, evaluamos, seleccionamos y construimos experiencias educativas con los/as muchos/as otros/as posibles de nuestras aulas.

En esta perspectiva desarrollada todo espacio de formación docente orientado a sujetos en ejercicio reclama que estos se distancien de la cotidianidad a la vez que se reconozcan como parte de ella.

En clave didáctica, la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Litwin 1997) nos compromete con la comprensión del sentido social y político de la profesión. Esto en un doble sentido: por un lado se trata de los aspectos éticos propios del ejercicio de la propia profesión docente, por otro desde el punto de vista de la formación de futuros profesionales, nos pone frente a la necesidad de comprender el sentido social y político de la profesión para la que formamos.

Es decir desde la perspectiva de la buena enseñanza, las grandes finalidades humanas, sociales y políticas de la profesión deben formar parte de la formación de profesionales como actores comprometidos con su tiempo y el tiempo porvenir en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas (Davini, 2015)

Ninguna acción es neutral en cuanto a los beneficios que persigue ni a las razones por las que se impulsa, ni tiene siempre como objetivo principal lo meramente educativo, sino que también se agregan cuestiones personales y políticas. Toda acción humana responde a intereses, de ahí que problematizar la docencia universitaria requiere ahondar en su sentido, su para qué.

Saber proyectarnos y saber estar³

Saber proyectarse es generar inteligencia capaz de interpretar los signos y los sentidos de los tiempos históricos, y capaz de evaluar las razones de actuar.
Cullen

La capacidad de imaginar, extender el horizonte de lo pensable constituye otros de los nudos conceptuales en la perspectiva que venimos desarrollando, nos coloca en la responsabilidad de identificar los signos de la época y modos de existencias más justos – a nuestro juicio– .

La reflexión como tarea necesaria en este desafío implica al trabajo de imaginación creadora del sujeto en tanto esta aporta al contenido de la reflexión, la creación de figuras de lo pensable. (Castoriadis, 1993)

¿Qué significa extender los límites de lo pensable en la docencia universitaria?, ¿qué puede aportar la formación pedagógica para colaborar a que esto acontezca en los procesos formativos?

Se trata de dialogar con el presente reconociéndonos como parte de un escenario universitario en el cual se cruzan y se disocian interpelaciones y procesos de cambio, producto de una realidad caótica y compleja, en la cual conviven prácticas tradicionales y tendencias de cambio globales, con miradas e intervenciones institucionales singulares con claras consignas de propuestas formativas progresistas propias de un contexto latinoamericano.

Algunos horizontes cercanos sobre los que trabajamos en los distintos

³ Saber proyectarnos y saber estar son categorías propuestas por Carlos Cullen. Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación. Buenos Aires: Paidós.

espacios formativos de docentes universitarios y que intentan recoger estas preocupaciones son:

- Sentirnos que somos parte de los problemas que caracterizan a la universidad. El desinterés por la enseñanza, la desconfianza por los cambios impulsados desde las políticas institucionales, la inconformidad con los procesos de participación desplegados en algunos escenarios institucionales requieren de dispositivos formativos que se ocupen de estos males y de estar en las instituciones.
- Crear la necesidad de preguntarnos acerca de qué valores estamos transmitiendo en las aulas. La identificación en las propias valoraciones de la existencia de una tensión entre la imagen de alumno real y la de alumno ideal y, el reconocimiento de tensiones en torno a la preocupación por que los alumnos aprendan constituyen el punto de partida para proyectarnos desde nuevos significados.
- Inaugurar o sostener encuentros entre saberes en los que la teoría pedagógica irrumpe a propósito de una preocupación, una pregunta o una idea de cambio. Diversos grados de acercamiento de nuestro saber con las disciplinas de referencia y con los saberes construidos en el ejercicio de la docencia nos reclaman estar atentos a las relaciones entre ambos, valorando las singularidades de cada uno. Para ello es vital ocuparnos de propiciar estrategias que permitan comprender la diferencia entre las preguntas inmediatas y las preguntas conceptualmente construidas, en tanto estas últimas permiten posicionarnos desde distintos ángulos de observación. Apostar, así, a que los docentes puedan interrogar los saberes de los que son portadores y relacionar el ejercicio de interrogación con la reflexión sobre el papel que jugamos en el campo profesional al cual adscribimos o del que somos parte. (Abate, Orellano, Lyons, 2014)

Por último, y no por ello de menor importancia desde el punto de vista de una perspectiva que se propone expandir los horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente, en los actuales contextos institucionales la formación docente en vinculación con políticas académicas de cambio constituye un horizonte que nos desafía en la capacidad de saber proyectarnos y “saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro”.

Conclusiones

De acuerdo a lo compartido en este trabajo y en relación con la pregunta la docencia para qué universidad, podemos preguntarnos qué universidad para esta docencia. Es decir se trata de plantear al problema de la formación docente en contextos institucionales desvinculados de proyectos académicos que amalgamen voluntades en esa dirección.

Lo común como horizonte es inherentemente político a la vez que requiere decisiones políticas que legitimen la enseñanza como una dimensión de la tarea universitaria a la que vale la pena prestarle atención.

A lo largo de este trabajo hemos querido compartir algunas claves conceptuales como señales en la búsqueda de horizontes de una enseñanza cuya proyección ideológica ilumina sentidos sociales y humanos de la tarea docente.

A la vez este trabajo nos invita a pensar cuánto tenemos ganado con respecto al aporte que la universidad puede hacer a la sociedad en formar profesionales comprometidos.

Bibliografía

- Abate, S., Orellano, V. y Lyons S. (2014). Pensar y armar propuestas de intervención. ¿Con quiénes, para qué? En Morandi, G.; Ungaro, A. (coord.) *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: Edulp.
- Acevedo, M. J. (2002). *La implicación luces y sombras del concepto lourauniano*. (Artículo de cátedra). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales.
- Ardoino, J. (1988). Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación. Conferencia dictada el día 21 de noviembre de 1988, en la Universidad Autónoma Metropolitana– Xochimilco. Transcripción de Alejandra García, David Paredes y Alma Luz Martínez.
- Castoriadis, C. (1993) Subjetividad e histórico-social. En: Revista *Zona Erógena* N° 15, Paris. Entrevista realizada por Fernando Urribarri.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Temas de Filosofía de la Educación. Buenos Aires: Paidós.

- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- D'Iorio, G. (2012). En formación o la reinención de la responsabilidad pedagógica. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós
- Gadamer, H. (1997). La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo. En *Koselleck y Gadamer*. Historia y hermenéutica. Barcelona: Paidós.
- Gentile, P. (2011) *Pedagogía de la Igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lourau, R. (1975) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores,
- Lourau, R. (1978) *El estado y el inconsciente. Ensayo y sociología política*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Lourau, R. (1991) Implicación y sobreimplicación. En El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas institucionales. Conferencia dictada en el marco del encuentro organizado por la Asociación Civil "El espacio institucional", Buenos Aires, 21 al 24 de noviembre de 1991.

Tradiciones de formación continua en la CABA. La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual

Andrea Iglesias¹

Introducción

Este trabajo se enmarca en mi tesis doctoral en curso, donde analizo el modo en que se relacionan las trayectorias de formación inicial y continua de los “nuevos” docentes, con sus estrategias de inserción laboral, partiendo del supuesto de la reconfiguración actual de la escena educativa². Especialmente, focalizo en los “nuevos” docentes del área de sociales (también denominados noveles, novatos o principiantes) de instituciones de gestión estatal y privada del nivel medio común del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

En la presente ponencia me propongo explorar y reconstruir parte de la oferta actual de formación docente continua (FDC) de la CABA, considerando instituciones estatales, de gestión privada y asociaciones gremiales, con especial interés en aquéllas que se centran en la formación de los “nuevos”. Nos preguntamos especialmente aquí si actualmente se prevén ofertas específicas para estos docentes y cómo se los considera en las propuestas de formación continua.

Desde un abordaje cualitativo y un enfoque histórico-cultural, analizo aquí

¹ CONICET-ICE/UBA, Argentina. andreaiglesias.tics@gmail.com

² Dicha investigación dialoga con el trabajo que viene realizando la Cátedra de Formación y Reciclaje Docente de la Universidad de Buenos Aires, y el equipo de investigación de los Proyectos Ubacyt “Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada” (2011-2014) y “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada” (2014-2017), ambos dirigidos por Alejandra Birgin.

un corpus de datos del campo de mi investigación. Desde mi doble pertenencia como profesora de nivel medio y joven investigadora, considero central repensar la formación en íntima relación con las condiciones en las que se realiza el trabajo docente. En este sentido, a través de la información recolectada en los sitios oficiales, visitas y observaciones en un conjunto de instituciones públicas, privadas y gremiales, realizo aquí una primera aproximación a sus propuestas de FDC en el contexto actual de la “reconfiguración de la escena educativa” (Birgin, 2013; Birgin y Charovsky, 2013).

La problemática de los noveles se encuentra presente en América Latina y en nuestro país en las últimas décadas, y fue abordada por numerosos estudios (cf., por ejemplo, Alliaud, 2006). Mi investigación pretende analizar la relevancia que tiene la fragmentación del sistema formador en el futuro laboral de estos docentes, así como la variedad de trayectorias y perfiles que surgen en la escena de la reconfiguración, aspectos sobre los que pocos trabajos han indagado. En esta ponencia, incorporamos la categoría de “nuevos docentes” –aún incipiente–, para dar cuenta de la diversidad de perfiles de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión (ya graduados o por graduarse), incluyendo a aquellos jóvenes que provienen de sectores recientemente incluidos al nivel superior (Birgin y Charovsky, 2013).

Del mismo modo, pretendemos discutir ciertos supuestos detrás de las definiciones de la formación post inicial. “La lista es muy larga: capacitación, formación continua, perfeccionamiento, formación postinicial, formación permanente, desarrollo profesional, y seguramente es un listado que se seguirá ampliando” (Birgin, 2012: 19). A los fines de la presente ponencia, denominaremos FDC al camino que los docentes transitan al concluir su formación inicial –o simultáneamente, en el caso de los docentes que ejercen sin haber obtenido el título docente aún– (Davini, 2015).

El proceso de masificación de la educación media y superior, con la incorporación de nuevos sujetos que ingresan a la educación superior y eligen la docencia, ha puesto en evidencia la fragmentación del sistema educativo y formador. Para el caso argentino y latinoamericano, esto implica situarnos en el contexto actual de lo que denominamos la “reconfiguración de la escena educativa”. En nuestro país, ésta se caracteriza por la obligatoriedad de la educación media a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), la aparición de nuevas universidades nacionales y lo que esto

implicó en la diversificación de la oferta del nivel superior (Rinesi, 2015), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y las modificaciones en la formación docente (reformas de planes de estudio, políticas de investigación y acompañamiento, entre otras), todos elementos inscriptos en un territorio social y económico fragmentado.

Paralelamente, asistimos en la última década en América Latina a un proceso de reformas en la formación docente, que en algunos países poseen mayor profundidad y cuestionan raíces históricas, así como intentan revertir las políticas neoliberales aplicadas en las últimas décadas del siglo XX. Con el objetivo de ubicar las tradiciones de FDC en la CABA, en primer lugar, relevamos brevemente las principales reformas en América Latina, esencialmente aquellas que son de utilidad para comprender la temática de los noveles. En segundo término, relevamos las principales políticas educativas en Argentina sobre esta temática en la última década. Finalmente, analizamos las particularidades de dicha formación para el caso de la CABA en los últimos años.

Las políticas focalizadas en la problemática de los nuevos docentes de la región y nuestro país, no pueden entenderse sin visualizar este proceso de masificación de la educación del nivel medio y superior desde la segunda mitad del siglo XX, con la consiguiente modificación y diversificación de perfiles en la matrícula (Rinesi, 2015; Carli, 2012). Las posibilidades de acceso y la gratuidad de la educación superior en nuestro país, son rasgos a resaltar en el contexto latinoamericano. Para el caso de la FDC, la oferta es variada, existiendo opciones estatales gratuitas y otras aranceladas. Consideramos que el caso de la CABA se erige como un territorio atractivo donde indagar el supuesto de la reconfiguración.

Tendencias y debates sobre la Formación Docente Continua en América Latina

En la última década, los principales Estado de América Latina se encuentran discutiendo las reformas de sus sistemas educativos³. Dentro de este debate, la formación docente ocupa un lugar central⁴. A nivel internacional

³ Por razones de extensión, no podemos detenernos aquí en este punto. En otro trabajo hemos profundizado en las reformas de la formación docente en América Latina. Véase Iglesias, A. (2014).

⁴ Un buen ejemplo de ello son las Metas Educativas 2021. La octava meta justamente se propone “fortalecer la profesión docente” a través de la mejora de la formación inicial y favorecer la “ca-

y también en nuestra región, las preocupaciones giran en torno a captar a “los buenos estudiantes” para la carrera docente, “asegurar una formación inicial de calidad, y retener a los mejores docentes en ejercicio con una buena oferta de formación continua, una remuneración atractiva y mejores condiciones laborales” (García-Huidondro, 2011: 12).

Las modificaciones en la regulación de la carrera docente y el rol del Estado se encuentran en la agenda política de los países de la región y de los sindicatos docentes⁵, frente al desafío de elevar la calidad y equidad. Dentro de este panorama general que enfrenta la región, la FDC y la problemática de la profesionalización docente constituyen hoy temas centrales. Para el caso del MERCOSUR, se observan políticas de alcance nacional y la recuperación del rol del Estado tras las políticas neoliberales de los '90. Se introdujeron políticas nacionales de desarrollo profesional que conviven con las administraciones locales, a través de distintos organismos estatales: INFD en Argentina, el Ministerio de Educación y *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) en Brasil, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) en Uruguay y el Ministerio de Educación y Cultura en Paraguay (Birgin, 2014). Para el caso chileno, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), coordina la formación post inicial (Pogré, 2004:134). En Bolivia, toda la oferta de FDC se encuentra regulada por la Universidad Pedagógica gratuita, pública y estatal –dependiente del Ministerio de Educación y potestad del Estado Plurinacional–, desarticulando así la oferta privada.

Cada una de estas instituciones estatales posee sus propias estrategias, dispositivos y planes para incentivar la formación permanente y post inicial, sumado a la oferta del ámbito privado. También aquí se observa en la región una falencia en la articulación entre estas políticas y la formación inicial, así como una gran heterogeneización y fragmentación de la oferta. Asimismo, el grado de control y regulación estatal sobre esta oferta en la región varía (Perazza, 2014).

pacitación continua” y el desarrollo de la carrera, reconociendo la heterogeneidad en el acceso a la formación docente en Latinoamérica. Se hace hincapié en la selección de los ingresantes al profesorado y en garantizar mejores condiciones laborales para fortalecer la carrera y hacerla más “atractiva” (OEI, 2010).

⁵ Dentro de la gran conflictividad que generaron las políticas de la década del '90 entre los gremios docentes y el Estado, también existieron tensiones en torno a la formación docente, particularmente a la capacitación (Gentili *et al*, 2004).

En íntima relación con la FDC, se encuentra el desempeño de los docentes en ejercicio.

La profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad; y una gestión y una evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica (Vaillant, 2013: 50).

Actualmente, se encuentran en debate las políticas que fortalezcan estas condiciones en América Latina, dadas las falencias que posee la región⁶. Un elemento ligado al desempeño es precisamente la discusión sobre si esta capacitación debe ser estatal o terciarizada/privada.

La “carrera por el puntaje” y el mercado de cursos que generaron las políticas neoliberales de los ’90, dificultan la reorganización actual de la oferta en la región y la continuidad en el predominio del formato de “cursos aislados” (Pogré, 2004). Se destacan dos casos que superan esta organización: el ex Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) –recientemente denominada Escuela de Maestros–, un centro de formación docente público y gratuito que depende de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; y en Chile el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación, que organiza pasantías nacionales e internacionales, talleres comunales y actividades a distancia (Pogré, 2004).

En la reforma de los ’90, asistimos al llamado “proceso de profesionalización” del trabajo docente, cuyas políticas tendieron a aumentar la calidad de la formación docente, puesta en discusión, como uno de los núcleos centrales de discusión:

Los principales cambios operados apuntaron a profesionalizar, elevar la

⁶ El caso paradigmático es Chile, que desde una perspectiva meritocrática, ha tomado distintas medidas en la última década para asegurar la calidad de la formación, como la elaboración de estándares de desempeño para la formación inicial, el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial (PFFID), la obligatoriedad de acreditar para ejercer la docencia, y un conjunto de programas de formación continua como el Programa de Perfeccionamiento Fundamental y postítulos de especialización, entre otros. Todas políticas que se encuentran en revisión por la reciente reforma educativa del dicho país.

calidad e intensificar la duración de los estudios de la formación inicial; al mismo tiempo se planteaba la ‘reconversión’ de los docentes en servicio. Con tal fin se intervino desde una lógica instrumental, basada en la racionalización y el control técnico, que priorizó los objetivos de las reformas actuando de manera unidireccional de ‘arriba-abajo’ (Alliaud, 2014: 12).

La carencia o falencia en la formación de los docentes en servicio y de los aspirantes a la carrera, ha sido un tema recurrente en la región. Precisamente la concepción de la FDC como la clave para saldar estas carencias promovió las propuestas fragmentadas, el credencialismo, y el “acopio de puntaje” (Perazza, 2014). Producto de estas políticas, hoy se enfrenta el desafío de la fragmentación y la existencia de “subsistemas de formación docente” con “circuitos de diversa calidad académica”. Contrariamente a la homogeneización y masividad del modelo de FDC de los ‘90, actualmente se están implementando programas y planes que tienen en cuenta la heterogeneidad de los docentes, y que piensan la FDC de forma más integral y articulada, con un rol central en el Estado. Tendiente a superar el modelo de cursos aislados, al FDC se piensa hoy mediante trayectos formativos de largo plazo y teniendo en cuenta grupos de docentes específicos (especializaciones, diplomaturas, maestrías), aunque en muchos casos persiste la falta de articulación entre la FDI y la FDC (Alliaud, 2014).

Breve historia de los avatares de la Formación Docente Inicial y Continua en la Argentina

Comenzaremos brevemente introduciendo las características del sistema formador argentino, para poder adentrarnos luego en el caso de la CABA. A principios del siglo XX, la formación docente en Argentina, surge “bicéfala” o con una “configuración bifronte”, ya que los profesores comienzan a formarse tanto en Institutos de Formación Docente (IFD) como en las universidades (Birgin, 2001). A mediados del siglo XX, surge el “desarrollo de la formación pedagógica en el sistema universitario”, y luego se agregan las universidades privadas. Esto generó una complejidad “desde la existencia de dos subsistemas, ambos mayoritariamente de carácter público y gratuito, pero de distinto origen, naturaleza y en definitiva con un crecimiento y desarrollo dispar” (Cámpoli, 2004: 105).

En segunda instancia, entre fines de 1960 y comienzo de 1970, “se ‘terciariza’ la FDI de nivel primario: las Escuelas Normales, que pertenecían al nivel medio, pasaron a integrar el nivel superior (posterior a la escolarización secundaria)” (Birgin, 2014: 24). También se delinear en el contexto del desarrollismo el estatuto docente y la idea del perfeccionamiento necesario luego de la FDI.

Un tercer momento, con la reforma del '90, los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) pasan a ser transferidos a las provincias, perdiendo injerencia el Estado nacional en la formación docente. La FDI y la capacitación como premisa, se instalan en la agenda, generándose un mercado de cursos en el contexto de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Ambos sistemas (institutos y universidad) históricamente han mantenido poca relación y una falta de articulación, al igual que observamos en el apartado anterior en América Latina. Existieron en los '90 frustrados intentos de articulación. Por el contrario, las políticas mencionadas aumentaron la fragmentación y la desintegración del sistema educativo y formador (Alliaud, 2014). En nuestro país, al igual que en la región, políticas actuales intentan revertir esta desarticulación.

Finalmente, en los últimos años, se produce una renovación de la agenda de la formación inicial y continua, con políticas de alcance nacional:

Este viraje coincidió con movimientos desarrollados por otros países en el mismo sentido como Brasil, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Uruguay, Paraguay y los avances en la integración regional latinoamericana, expresados en la consolidación del MERCOSUR y la creación de la UNASUR, que dieron cuenta del modo en que América Latina se pensó políticamente desde un lugar alternativo al neoliberalismo (Birgin, 2014: 16).

En el 2005 con la sanción de la *Ley de Financiamiento Educativo* (N° 23.075) y la *Ley de Educación Nacional* (N° 26.206) en el 2006 –en adelante LEN–, se produce una reconfiguración del sistema educativo argentino, donde los Estados Nacional y Provinciales se comprometen a garantizar la educación como un derecho, asegurando la inclusión, la igualdad y la calidad. A través de la LEN se intenta revertir las reformas introducidas por la *Ley Federal de Educación* (N° 24.195), sancionada en 1993 –en adelante LFE– (Piovani, 2013).

Dentro de estas reformas, en el 2005, el Consejo Federal de Educación, a

través de la Comisión de Formación Docente, reconociendo la fragmentación y complejidad del sistema de FDI y con el objetivo de mejorar la articulación entre los subsistemas de formación, propone la creación del Instituto Nacional de Formación Docente –en adelante INFD–, conformado en el marco de la LEN:

organismo nacional desconcentrado, con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua y en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país. La creación del INFD marca el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina (Piovani, 2013: 224).

En este contexto, son múltiples las reformas y las líneas de acción que se llevaron a cabo desde la implementación de la LEN y la creación del INFD. Por razones de espacio no podemos profundizar aquí en esto. Mencionemos, por un lado, en relación a la formación post inicial, que la LEN (art. 67) establece como derecho y obligación, la formación continua para los docentes argentinos, garantizando la gratuidad de la oferta estatal (Birgin, 2014). Por otro lado, con el primer *Plan Nacional de Formación Docente*, iniciado en 2007 por el INFD (Res. CFE 30/07), se realiza un acompañamiento a los docentes noveles en sus primeras inserciones laborales, a través de distintos dispositivos. “Esta línea parte de la premisa de que en los primeros desempeños profesionales tiene lugar un proceso particular de construcción de la identidad docente que se diferencia de las experiencias transitadas en la formación inicial” (Birgin, 2014: 27). Estas políticas recientes marcan una visión superadora de la concepción “instrumental” o “remedial” de la FDC de los ‘90 (Alliaud, 2014). El programa nacional de formación permanente *Nuestra Escuela* (Res. CFE 201/13), recientemente inaugurado y coordinado por el INFD, se encuentra en esta línea.

En torno a las tradiciones y la oferta actual de la Formación Docente Continua en la CABA

Al analizar la oferta de FDC para los profesores de nivel medio que ejercen en la CABA, nos encontramos con una variedad de casos. Este territorio

cuenta actualmente con una característica esencial para comprender la distribución de esta oferta, ya que más del 50% de los establecimientos de nivel medio son privados. “Las clases medias urbanas exigen cada vez menos las escuelas estatales y optan por ‘refugiarse’ en instituciones que garanticen una educación más homogénea, ‘entre semejantes’” (Perazza, 2014: 99). Esto genera mayor fragmentación y desigualdad del sistema educativo de la Ciudad.

Aquí es centra señalar que la regulación del trabajo docente (tanto en el acceso como en la permanencia en el cargo) en estas instituciones es distinta a la que rigen en las escuelas estatales⁷. Mientras en las primeras, el acceso depende de la elección del personal por las autoridades de la escuela, y de las redes sociales con las que cuente el docente, en las escuelas estatales el acceso y ascenso es por antecedentes –con un orden de mérito por acumulación de puntaje dependiendo de la antigüedad y la capacitación–, y se accede a las horas de clase en los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente, previa inscripción. Es decir, en el caso de los docentes que trabajan exclusivamente en instituciones de gestión privada, las elecciones que realicen sobre su formación continua dependen de las exigencias puntuales del colegio al que asisten. Éstas varían según el tipo de institución (confesional o laica, con o sin subvención estatal) y de las reformas educativas, como es el caso de la incorporación de las nuevas tecnologías en la Nueva Escuela Secundaria (NES)⁸.

Esta particularidad de la CABA, nos permite observar la distancia que existe entre los docentes de uno y otro tipo de establecimiento. Cabe aclarar sin embargo, que muchos docentes conviven y transitan por ambos espacios. Para aquellos que trabajan exclusivamente en escuelas estatales, la FDC se

⁷ Luego de la incorporación de la de los Institutos Privados a la de Enseñanza Oficial (Decreto Nacional 371/64), los docentes de escuelas privadas se encuentran regulados por el Estatuto del Docente, al igual que los docentes estatales, aunque las designaciones y las remociones están a cargo de los propietarios de los establecimientos, regulados por el Estatuto para el Personal de los Establecimientos Privados de Enseñanza (Ley 13.07). Por lo tanto, el “proceso de selección” –como titular o suplente– no se rige por orden de mérito (ni se accede por Acto público y posterior concurso, como el caso de los estatales), sino por la “libre contratación”. Tampoco cuentan con “mecanismos estatutarios de ascenso escalafonario”, debidamente aprobado por el ente oficial de regulación, la Dirección General de Educación de Gestión Privada para el caso de la C.A.B.A (Donaire, 2012: 20-21).

⁸ La NES se conforma en el marco de la reforma que introduce la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria en todo el país. En este contexto, el Consejo Federal de Educación (CFE) (mediante las Resoluciones N°47/08, 84/09 y 93/09), acordó lineamientos generales para la validación nacional de los títulos otorgados en las escuelas medias de todo el país.

torna imprescindible para sostener las horas de clase que ya posee o para tomar nuevas horas, no así quienes por el contrario, trabajan solamente en escuelas de gestión privada.

El Ministerio de Educación de la CABA es el encargado de regular la capacitación y el perfeccionamiento de los docentes, estableciendo instancias obligatorias con y sin puntaje, y dentro y fuera del horario escolar (capacitación en servicio). Aquí el formato y los dispositivos también son variados, desde las Jornadas Institucionales obligatorias para cada escuela (por ejemplo en el contexto de la NES) hasta cursos obligatorios de capacitación para los cargos de ascenso (Perazza, 2014).

En el campo de nuestra investigación, hemos observados una variedad de oferta de FDC en la CABA. Particularmente, para los profesores de nivel medio del área de sociales, existe una amplia gama de instituciones entre las estatales, las privadas y las gremiales. Aunque no siempre encontramos oferta diferenciada para este nivel y esta área del conocimiento en todas las instituciones.

Dentro de las instituciones estatales, rastreamos, en primer lugar, las que poseen conjuntamente formación inicial y oferta de FDC, como es el caso de los ISFD. Aquí las propuestas son variadas, talleres, cursos por disciplinas, postítulos, diplomaturas. En todos los casos los formatos varían, aunque prima la presencialidad. Toda la oferta posee puntaje docente. También ofrecen ambas formaciones las universidades estatales. En este caso, la oferta de FDC se centra en opciones de postgrados (maestrías, doctorados) y especializaciones o diplomaturas superiores. En algunos casos, para poder acceder a esta oferta es necesario contar con título universitario, es decir no se puede acceder con el título de profesor de un ISFD. Del mismo modo, algunas universidades ofrecen ciclos de licenciaturas para aquellos profesores provenientes de ISFD.

En cuanto a la oferta estatal, puntalicemos en dos casos. Por un lado, como ya mencionamos, la particularidad en la región del ex CEPA –hoy Escuela de Maestros–, institución muy reconocida por su formación y la principal formadora de los docentes de la CABA; y por el otro, los programas de FDC coordinados desde el INFD –como *Nuestra Escuela*–. En relación al primer caso, su oferta es estatal, gratuita, y muy amplia, tanto en cuanto a dispositivos de formación, como a las temáticas. Sin embargo en los últimos años podemos observar algunas características como el aumento de las ofertas a distancia (en postítulos, cursos, etc.), y mayor presencia de problemáticas actuales (nuevas

tecnologías, la implementación de la NES, educación sexual, violencia escolar, entre otras). Actualmente observamos menos ofertas por nivel educativo y mayores opciones por disciplinas. Asimismo, observamos que ha disminuido la oferta interdisciplinaria y aquellas que se desarrollaban en otros espacios (museos, espacios culturales, etc.). En este sentido, nos preguntamos si la adaptación de estas “modas” en cuanto a los contenidos de la FDC, no abona en parte a aquella concepción instrumentalista/compensatoria de las políticas de fines del siglo XX, y conlleva el supuesto de la deficiencia de la FDI.

Por otra parte, existe una variedad de instituciones privadas. En primer término, algunas universidades privadas que poseen carreras docentes (“profesorados universitarios”) ofrecen por un lado, licenciaturas, especializaciones, diplomaturas universitarias (opciones para continuar con los estudios luego del profesorado), y también “ciclos pedagógicos” para aquellos profesionales que busquen obtener el título habilitante para ejercer la docencia. Al mismo tiempo, mantienen su oferta de formación de postgrado (maestrías y doctorados). En segundo lugar, existen instituciones que se dedican específicamente a la FDC. Aquí la variedad de la oferta es muy amplia, desde cursos cortos de temáticas actuales muy circunscriptas (como TIC, ESI, violencia escolar, etc.). La modalidad de cursada abarca múltiples opciones, desde cursos presenciales, semi-presenciales (con facilidades en la cursada, como rotación de días por ejemplo o tutorías digitales) o a distancia, primando esta última tendencia. También las escuelas confesionales poseen instituciones que ofrecen desde FDI hasta FDC, (que sustentan los valores de estas instituciones) y que también posee amplia oferta con postítulos, diplomaturas superiores, cursos, talleres, espacios de reunión y encuentro, entre otros. Particularmente en aquellos profesorado que ofrecen FDI, en términos generales, poseen además distintas opciones de FDC (fundamentalmente especializaciones cortas, y en muchos casos, virtuales).

De esta forma, tanto en la oferta de las instituciones estatales como privadas, la virtualidad, así como los espacios de formación de corto plazo, son presentados como ventajosos a los docentes. Otro factor que aparece recurrentemente, con mayor peso en las instituciones privadas, es la preponderancia del puntaje. Éste prima por sobre otros elementos, como ser la propuesta pedagógicas, el equipo docentes a cargo, el tipo de evaluación y forma de acreditación, o los objetivos y los contenidos del espacio de formación. Así

mismo, en las instituciones privadas que se dedican únicamente a la FDC observamos un énfasis en la difusión de promociones en los costos (por ejemplo, 2x1, descuentos en la matrícula por realizar varios cursos, promociones de navidad o a comienzo del año, entre otros). También observamos que en varias de las instituciones privadas que ofrecen ambos tipos de formación, el contenido de las propuestas de FDC no está accesible (en sus sitios Web) para los docentes. A modo de hipótesis podríamos considerar que al momento de difundir las propuestas, se prioriza el puntaje otorgado y el costo de la capacitación, por sobre el contenido y el tipo de propuesta pedagógica.

En el caso de las instituciones gremiales, dado que la CABA cuenta con 18 sindicatos docentes⁹, la recolección de la información se torna más dificultosa. De lo relevado hasta el momento en nuestra investigación, la oferta de FDC de los gremios es amplia y variada, primando los espacios presenciales, y en su mayoría con puntaje docente. Una particularidad es que existen menos oferta por niveles y mayor cantidad de espacios que buscan unificar las problemáticas que poseen los distintos niveles educativos. Cuentan con diplomaturas, especializaciones, postítulos, cursos, talleres. Al mismo tiempo, a modo de hipótesis, observamos que las propuestas buscan trascender la separación por disciplinas, y encontramos mayor oferta relacionada con las condiciones del trabajo docente (por ejemplo, el cuidado de la voz), así como mayores opciones relacionadas con la cultura y el arte (talleres de teatro, danzas, entre otros). También es interesante resaltar los acuerdos existentes entre los gremios y otras instituciones, como ser universidades o instituciones de FDC (tanto estatales como privadas), brindando distintos beneficios a sus afiliados (como descuentos en los cursos). Por último, en la mayoría de los sindicatos encontramos otros espacios de formación como jornadas, encuentros, charlas, conferencias de temas muy variados, a los que convocan a los docentes, y en donde generalmente se destaca la necesidad del encuentro con otros para comprender las problemáticas que atraviesa la escuela media hoy.

⁹ Algunos de estos gremios poseen la mayor cantidad de afiliados en la CABA, como es el caso de Unión de trabajadores de la Educación (UTE), Asociación docente Ademys –perteneciente a la Centra de Trabajadores Argentinos (CTA) –, la Unión Docentes Argentinos (UDA), y específicamente para los docentes de instituciones privadas, el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP). Otros de los gremios de la CABA son la Asociación de Educadores Porteños (AEP) –parte de la Confederación General del Trabajo (CGT) –, y la Unión Argentina de Maestros y Profesores (CAMPIS).

Finalmente, en cuando a nuestro interés principal, los nuevos profesores de escuela media, no observamos hasta el momento desde los datos recogidos, que exista una oferta específica de FDC que se centre en la problemática de estos docentes. Pueden encontrarse algunos ejemplos aislados, como es el caso un taller abierto para “futuros docentes” que ofrece actualmente uno ISFD, u otro taller dictado por un gremio conjuntamente con un ISFD. Tampoco hallamos ejemplos de ofertas que vinculen a los nuevos docentes con los más experimentados, al menos no explícitamente desde la convocatoria, situación que consideramos importantes ya que entendemos que los espacios de formación son también espacios de socialización para los docentes.

A modo de cierre

Históricamente la formación inicial de los docentes fue considerada deficiente para el ejercicio profesional. Esta perspectiva produjo que las políticas educativas centren sus esfuerzos en la formación post inicial (Davini, 2015), a modo de “varita mágica” que podía resolver todas las falencias de la FDI (Birgin, 2012). En cambio, si pensando la formación post inicial de modo integral, entendemos que es deseable que la experiencia del docente en ejercicio esté acompañada de la formación profesional, a través de la actualización de los conocimientos y la capacitación. Pensada de manera más integral, esta formación permite superar la lógica de la “fragmentación de los cursos aislados” (Davini, 2015).

Asimismo, como mencionamos en líneas precedentes, si bien a nivel internacional y en América Latina existe una preocupación por captar a “los buenos estudiantes” para la carrera docente, brindar una FDI de calidad, y capacitar a los docentes en ejercicio a través de una FDC integral para mejorar su desempeño, aún queda un largo camino por recorrer, fundamentalmente para superar la fragmentación y desigualdad instalada en el sistema formador tras la aplicación de las políticas de los '90 en la región.

Como pudimos observar en la breve sistematización que presentamos aquí, y aún exploratoria, no se prevé actualmente una oferta integral y coordinada de FDC dirigida hacia los nuevos profesores de la escuela media (menos aún, para los que se desempeñan en el área de sociales). Aparecen sí algunos esfuerzos de instituciones a cargo de la FDI de estos docentes, que manifiestan haber detectado ciertas dificultades en la inserción de sus recientes graduados,

y desarrollado ofertas puntuales para estos casos (como los talleres mencionados en el apartado anterior). El programa de acompañamiento de los noveles, a cargo del INFD, constituye un paso importante a este respecto. Sin embargo, consideramos que para superar la tradición instrumental, remedial y compensatoria de la FDC es necesario abrir el abanico de posibilidades y ofertas para los nuevos docentes, desde una perspectiva que considere a los espacios de FDC como espacios de socialización profesional, donde los nuevos docentes tienen la posibilidad de compartir con los más experimentados sus problemáticas, y a la inversa, se pueda gestar un interjuego que fortalezca la práctica y conocimiento de los docentes con mayor antigüedad en el sistema educativo, quizá pensando en que estos nuevos espacios puedan impulsar nuevas tradiciones de la FDC en la CABA.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2006). La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista *Iberoamericana de Educación*. Buenos Aires: OEI.
- Alliaud, A. (coord.) (2014). *Los sistemas de formación docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, A. (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.
- Birgin, A. (coord.) (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. Revista *Pasar la Palabra*, Nro. 6, septiembre 2013, pp. 2-6. Rosario: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario (AGCER).
- Birgin, A. y Charovsky (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, N° 39, pp. 33-48. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410>
- Cámpoli, O. (consultor) (2004). La formación docente en la República Argentina (Documento de trabajo). Buenos Aires: IESALC/IES/

- UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Donaire, R. (2012) *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Huidondro, J. E. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia*, Nro. 43, año XIX, julio 2011, pp. 12-22. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile A. G. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20110808234520.pdf>
- Gentili, P.; Suárez, D.; Stubrin, F. y Guindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, Vol. 25, Nro. 89, septiembre/diciembre 2004, pp. 1251-1274. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Iglesias, A. (2014). Entre molinos de viento y fantasmas históricos: pensar la formación docente y el lugar de los noveles en las reformas educativas recientes de América Latina. En Giovine, R.; Baldoni, M. y Suasnábar, J. (coomp.). *Actas I Encuentro Internacional de Educación. Espacio de investigación y divulgación NEES*, (pp. 1-15). Tandil: Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Recuperado de <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (Documento final). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Perazza, R. (coord.) (2014). *Estudios sobre normativa de los sistemas de formación docente del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
- Piovani, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/LibroPolíticas_docentes.pdf

- Pogré, P. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: OREALC/UNESCO/Proeduca-GTZ. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/LibroPolíticas_docentes.pdf

A formação continuada de professores no plano de ações articuladas (par) de pindaré-mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente

Glenda Jordania Rocha Nascimento¹ y Eriveth Silva Teixeira²

Introdução

O presente artigo é resultado da pesquisa de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O trabalho discute a formação docente como uma das diretrizes contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, buscando compreender como as diretrizes instituídas no Plano se materializam no âmbito do sistema de ensino público de Pindaré-Mirim. Nesse sentido, a pesquisa, foi realizada em duas escolas pertencentes a este sistema de ensino para ouvir aqueles que concretamente são os responsáveis mais diretos pela melhoria da qualidade da educação escolar: os professores.

O trabalho analisa especificamente a existência e realização efetiva das ações de formação continuada de professores por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), busca identificar, a partir do entendimento dos professores e gestores escolares, se existem contribuições reais dessas ações para a melhoria da qualidade da educação, além de identificar as novas atribuições dos docentes diante desses novos cenários desenhados pelas atuais políticas educacionais, imersas no contexto de reconfiguração do capitalismo.

Para tanto, o texto traz uma reflexão acerca das orientações dos organismos internacionais nas determinações da política educacional do Brasil,

¹ UEMA, Maranhão. glendarocha7.gr@gmail.com

² UEMA, Maranhão. erivethsilvateixeira@gmail.com

especialmente a partir dos anos 1990. Discute as implicações deste novo cenário, que se desenha para o trabalho e para as atribuições docentes nos documentos oficiais e do MEC, bem como traz à baila os dados revelados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pelos docentes das escolas pesquisadas que em sua maioria, assistem ao “espetáculo de prescrições” na política educacional e se mantêm espectadores ante às mudanças que afetam sua atuação. Por fim, faz-se necessário ainda alguns apontamentos para a reflexão sobre o assunto, visto que aqui não se esgotam as possibilidades de estudos e análises posteriores sobre o objeto pesquisado.

Formação de professores e as prescrições para a organização da educação: intervenções na política educacional

A formação de professores tem ocupado posição estratégica diante do contexto das mudanças que vêm ocorrendo, particularmente nas duas últimas décadas no âmbito das políticas educacionais. Nesse contexto das mudanças, a educação e a formação de professores têm se constituído em estratégias eficazes para manter as condições favoráveis para a sustentação do sistema capitalista.

É nesse contexto, que Silva (2002: 46) salienta o ideário-pedagógico do Banco Mundial (BM) O ideário-pedagógico do Banco Mundial aos estados da América Latina, com prioridade para o Brasil, nas duas últimas décadas, está em sintonia com os determinantes e com a natureza do projeto econômico excludente, antidemocrático e hierarquizador.

Diante deste contexto de mudanças e determinações externas que influenciam na realidade da organização da educação no Brasil e ressaltando os requisitos que o professor deve adquirir para ser um profissional competente, Imbernón (2010: 18), afirma que

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Segundo o autor, seguindo a lógica de mercado, a formação do professor deve se basear na constituição de um profissional que precisa aprender a desempenhar adequadamente diversas atribuições, ao mesmo tempo em que precisa ser flexível, refletindo sobre sua prática para responder prontamente as

problemáticas que surgirem, além de desenvolver autonomia que dê condições de apresentar resultados favoráveis diante das atribuições que deve desempenhar.

Distanciando-se dessa lógica, Alarcão (2010:44) traz à tona outra perspectiva para a formação de professores, quando afirma que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. A autora mostra assim, a ideia do professor reflexivo, “que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre sua prática”. (Alarcão 2010:48)

Em oposição a isso, as reformas educacionais no Brasil e na América Latina, que vem acontecendo desde o final da década de 1960, e que se acentuaram nos anos de 1990, são oriundas de prescrições de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), e têm o interesse de adequação e reestruturação da educação aos intentos neoliberais.

Em relação a esta questão, Silva (2002:180) aponta que:

As políticas para a educação pública constituem-se por ações e atos políticos intencionais e institucionais, prescritos pelo governo federal, a fim de imprimir, de ordenar e de controlar os rumos da educação em todo o país. Expressam, ainda, os resultados dos acordos realizados entre os governos, os gestores de políticas externas e os múltiplos interesses internos dos sujeitos históricos.

A partir dessa afirmativa, entende-se que a autora traz à tona o cenário em que a educação passa a ser concebida, na medida em que se torna uma alavanca motivadora e propulsora do sistema capitalista, o maior interesse é o da manutenção deste sistema, vigorando desta forma o consenso em relação as orientações estabelecidas em sua defesa.

Diante dessa assertiva, Maranoze e Lara (2009: 3281) salientam que “a política de ajustes estruturais foi implantada nos países periféricos, especialmente na década de 1980”. E assim, ainda segundo essas autoras, as reformas estruturais, redefiniram as relações do Estado e da sociedade diante da nova ordem social imposta, desde então e mais expressivamente nos anos de 1990, “o Banco mundial vem propalando que são necessárias novas funções do Estado para conduzir um mundo em transformação”. (Maranoze e Lara 2009: 3282).

A formação continuada de professores no plano de ações articuladas (par) de pindaré-mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente

Contribuindo com essa discussão, Peroni (2003: 22), assevera que “[...] as mudanças ocorridas na política educacional dos anos de 1990 deveriam ser entendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do Estado. Essa redefinição está inserida nesse movimento maior de mudanças”.

Com isso, a autora chama a atenção enfatizando que nesse movimento de correlação de forças, de hegemonia neoliberal, que é internacional, há de fato um interesse dos setores vinculados ao capital em definir uma proposta de sociedade e de educação.

E diante dessa definição de proposta de sociedade e de educação está a formação de professores que ganha papel de destaque e segundo Albuquerque (2013: 110)

É desse modo que os anos noventa registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, com investidas que ganharam visibilidade através dos grandes eventos, por assessorias técnicas e por farta produção documental. Torna-se, pois, relevante apresentar e discutir o contexto internacional que impulsionou a gestação e a implantação das reformas educacionais no campo da formação docente na América Latina, particularmente no Brasil, trazendo implicações diretas para a formação inicial e continuada de professores.

Diante dessas mudanças que foram direcionadas principalmente aos países da América Latina nos anos de 1990 e que induziram o processo de inserção no mercado global, o Brasil foi o país em que a redefinição de interesses e prioridades deu-se expressivamente através de uma profunda reforma do Estado³.

Em relação a isto Albuquerque (2013: 111) afirma que

As reformas educacionais realizadas ao longo dos anos de 1990 na América Latina e Caribe fazem parte de um processo de intensas mudanças estruturais impulsionadas cuja gênese se encontra nos anos oitenta, orientadas, principalmente, pelo FMI e pelo Banco Mundial e que se inscrevem no arcabouço do projeto neoliberal de sociedade, como parte de um processo histórico de globalização capital.

³ Reforma proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) para enfrentar a crise fiscal brasileira, sendo criado o Ministério da Administração Reforma do Estado (MARE) que apresenta o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual estabelece a redefinição do papel do Estado que passa a ser simplesmente o promotor e regulador e não mais detém a responsabilidade total pelo desenvolvimento econômico e social, assume prioritariamente a função de gerenciador da administração pública.

Desta maneira, o autor assevera a intervenção consentida dos organismos internacionais nas diferentes áreas da sociedade e revela a presença dessas prescrições para a área social, atingindo as políticas educacionais, implicando em determinações relacionadas à formação de professores, que passa então a ser uma questão estratégica para a reestruturação capitalista.

Assim as políticas educacionais, principalmente as relacionadas a formação de docentes se reconfiguraram, passando a exigir um novo perfil profissional calcado na produtividade. A lógica do trabalho do professor ganha um viés meramente economicista, e este profissional precisa trabalhar com eficiência e a eficácia para atingir os caminhos traçados para a reestruturação capitalista.

A partir das mudanças desse período, ao setor educacional seguiram as novas demandas de mercado das orientações dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), tais orientações foram impulsionadas pela Conferência de Jomtiem, na Tailândia, em 1990, que tornou-se referência para a formulação de políticas educacionais desse período e que culminou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, lei esta que estabelece as novas atribuições dos docentes, bem como as novas demandas a que eles terão que atender no exercício da profissão.

O papel dos professores, no âmbito do exercício profissional é definido, no Art. 13 da LDBEN, em que lhes são incumbências:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e

ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. A Lei supracitada aponta claramente que as novas incumbências definidas para o professor têm um relevante impacto em seu papel, pois para ele foram definidas exigências que pretendem regular sua ação, adequando-as e direcionando-as ao que o sistema capitalista impõe. E essas imposições se materializam nos Planos educacionais que são construídos e que se apresentam como a garantia da qualidade da educação, planos estes que muitas vezes apresentam-se distanciados da realidade das escolas e, de igual modo, fragilizados quanto à capacidade de irem realmente além do discurso oficial.

Determinações para as políticas de formação de professores: formatação dos planos de formação no contexto de atuação docente

Em face a todas as mudanças que vem acontecendo nos diversos setores da sociedade desde os anos de 1990 e diante da nova faceta do Estado, após a redefinição de seu papel, a forma de organizar e executar as mudanças vem se materializando em forma de Planos para o cumprimento de ações articuladas. E para definir metas em relação a educação, em 2007, se instituiu por meio do Decreto 6.094/2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que cria o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este Plano cujo objetivo é a melhoria da qualidade da educação básica, explícita que esta, deve ser garantida por meio de ações sistêmicas, desenvolvidas em parceria da União com estados, Distrito Federal e municípios. A principal base dessa política é a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é expresso no Plano de metas como indicador da questão da qualidade da educação, quando em seu art.3º afirma que “A qualidade da educação básica será aferida, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica-ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar”.

O delineamento da política do PDE em torno da elevação do IDEB deixa transparecer algumas limitações quantitativas do índice, pois este ao avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, leva em consideração apenas as pontuações obtidas em avaliações padronizadas focando as disciplinas de língua portuguesa e matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar).

Em meio à questão de combater as desigualdades regionais e nacionais centrando atenção no rendimento dos alunos e, conseqüentemente, no trabalho realizado pelo professor, a política contida no Plano deixa evidente a razão de ser do PDE, ao apontar que “Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante a ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação exige pensá-la no plano do País” (Brasil: 2007).

Posto dessa forma, o PDE apresenta ousadia diante do enfrentamento da problemática da qualidade da educação, mas ainda fragilizado pela prioridade em testes padronizados para verificação de desempenho dos estudantes.

Tratando dessa questão, Albuquerque (2013: 183) afirma que

“a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos escolares passa a ser aferida mediante testes padronizados de larga escala, atestados pelo IDEB. E diante deste cenário de estabelecimento de metas a serem alcançadas fica evidente a complexidade do trabalho docente, bem como as exigências a que são submetidos para que as metas estabelecidas sejam alcançadas, visto que o PDE traz a questão do enfrentamento do problema da qualidade da educação em face a ações sistêmicas.

Saviani (2009: 22) discute este “enfoque sistêmico” do plano ao enfatizar que

O enfoque sistêmico é um conjunto epistemológico que está referido a uma determinada maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente ao método estrutural-funcionalista. Portanto, quando aplicado a

A formação continuada de professores no plano de ações articuladas (par) de pindaré-mirim:
implicações na qualidade da educação e no trabalho docente

educação, o referido enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de se analisar o fenômeno educativo. Em contrapartida a noção de sistema educacional tem caráter ontológico pois se refere ao modo como o próprio fenômeno é (ou deve ser organizado).

Assim, o autor afirma que este enfoque está mais próximo a uma ação mecanicista e distanciada da superação das questões mais amplas em uma visão dialética da educação.

Porém, mesmo diante das fragilidades do Plano, Saviani (2009: 41) destaca que

o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido.

Esse olhar sobre a relevância do Plano mostra que ele surge com a intenção de acabar com a fragmentação e a descontinuidade das políticas educacionais. Para tanto suas ações se operacionalizam através do Plano de Ações Articuladas (PAR) que segundo Fonseca e Albuquerque (2012: 63)

tem como foco a aprendizagem. Embora reconhecendo que as metas projetadas a serem atingidas limitam-se a qualidade da educação básica aferida pelo Ideb, o plano pode induzir a uma reflexão sobre os desafios a serem enfrentados, na especificidade de cada município e de cada escola e, desse modo, contribuir para a mudança no planejamento educacional em nível local e global.

Diante disto, o PAR, segundo os autores, favorece o diagnóstico sobre a situação da educação nos municípios, pois faz um levantamento das necessidades educacionais locais e contribui para o enfrentamento das questões problemáticas vivenciadas no “chão das escolas”. Assim sendo, a formação continuada de professores é uma das dimensões de destaque no PAR, pois é ela que se propõe, como objetivo final, a impulsionar mudanças efetivas à melhoria da educação básica (Fonseca e Albuquerque: 2012).

A formação continuada de professores e a qualidade da educação: os dados revelados

As informações reveladas, pelo estudo, trazem à baila questões relevantes sobre a formação continuada de professores que representam a materialização do PDE através do PAR no município pesquisado. O estudo mostrou ainda quais são as ações pensadas pela SEMED e qual a visão dos docentes em relação aos diferentes aspectos que estão relacionados às políticas de formação continuada de professores, bem como a qualidade da educação que vem sendo oferecida.

No Plano de Ações Articuladas do município de Pindaré-Mirim, o estudo constatou a existência de 05 ações e 14 subações referentes a formação de profissionais da educação básica, sendo que esta dimensão apresenta como indicador “a existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores.”

No início a pesquisa constatou que o PAR do município teve sua implantação na gestão anterior, mas por ser proveniente do Plano de Desenvolvimento da Educação, como uma política de Estado, passou apenas por um momento de transição, o que demandou numa reformulação do documento. Corroborando essa assertiva, em entrevista gravada na SEMED com o responsável pela coordenação do PAR no município pesquisado, este expressa que “Em reunião com a equipe do PAR anterior, quando nós chegamos, nós tivemos uma transição [...] tivemos um diálogo com o coordenador do PAR anterior e com a secretaria anterior também, e eles nos passaram as informações que durante o ano de 2010 até 2013. Houve diversos momentos de capacitação, tanto aqui no maranhão como em Brasília a equipe do PAR se deslocou a Brasília para receber a capacitação para poder elaborar o PAR” (Coord. do PAR, Pindaré-Mirim).

No Plano Municipal de Educação (PME), de Pindaré-Mirim, o documento reafirma a existência de ações e de metas a serem cumpridas com o auxílio do MEC, ao destacar que “Considerando a reformulação do Plano de Ações Articuladas - PAR em 2013, o município vai trabalhar para cumprir as metas e ações em parceria com o Ministério da Educação visto que, o Plano de Ações Articuladas-PAR, do compromisso todos pela educação para o Município de Pindaré Mirim já possui ações e metas previamente estabelecidas” (SEMED, 2013: 22).

Ainda no mesmo documento a questão da qualidade da educação ganha destaque. Para Gadotti (2013:2) a “qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar.” No PME de Pindaré-Mirim, ressalta-se que a “qualidade do ensino é vista sob três focos: O primeiro é a valorização do professor e sua formação continuada; o segundo contempla a qualidade da prática pedagógica; e, o terceiro se relaciona com um Sistema Educacional organizado e eficiente” (SEMED, 2013: 22).

Ao destacar a valorização do professor e sua formação continuada como primeiro foco para a qualidade da educação, o Plano traz em si a relevância da atuação do professor. Gatti e Barreto (2009: 15) corroboram essa assertiva ao salientar que “além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural”. Na compreensão dessas autoras, a importância do trabalho do professor atinge diversas dimensões da sociedade.

E quando se questionou se de fato a formação de professores está contribuindo para a elevação da qualidade da educação, a coordenação do PAR respondeu em entrevista que [...] é público e notório que quanto mais qualificação se tem, melhor se desempenha uma atividade [...]. No caso os professores, essa formação continuada o objetivo é esse, é melhorar a prática pedagógica do professor, com base, com certeza, o reflexo você vê na melhoria da educação do ensino lá na sala de aula e da das notas e do índice de melhoria do ensino da educação.

Entretanto contrapondo-se a essa afirmação em outro momento da entrevista, constata-se que apesar de ser considerada muito importante para a elevação da qualidade da educação e para o bom desempenho dos estudantes, não é a formação continuada de professores a dimensão prioritária da SEMED. Pois, quando se questionou se houve atualização do PAR e qual dimensão foi dada prioridade, a resposta revelou que “Na atualização a nossa dimensão principal foi a aquisição da infraestrutura física das escolas, [...] a dimensão que mais nos chamou atenção que estava precária é a questão da construção reforma e ampliação de escolas é essa dimensão nós trabalhamos, nós conseguimos diversas obras pro município, é das dimensões que nós achamos que tava mais com problema é a dimensão da infraestrutura básica”.

Diante disso, os dados colhidos evidenciam que mesmo a SEMED considerando a formação continuada como uma dimensão de extrema relevância para o alcance da qualidade da educação e para o aperfeiçoamento dos saberes e da práxis docente, esta dimensão se tornou prescindível no redimensionamento do PAR desse município.

Ao entrevistar as professoras constatou-se, então, que mesmo entre aquelas que já atuam há vários anos na rede municipal de ensino, grande parte não tem o conhecimento claro do que é o Plano de Ações Articuladas; e todas as professoras ouvidas, sem exceção, não foram convidadas para a construção deste Plano e, portanto, não tiveram nenhum nível de participação.

Em consonância a esse fato relevado pelas professoras, Fonseca e Albuquerque (2012: 64) já haviam constatado em estudos anteriores que

a chegada do PAR aos municípios aconteceu como tantos outros programas, ou seja, sem que houvesse um estudo coletivo, por parte de todos os sujeitos que realizam a educação municipal em todos os seus segmentos, que refletisse os anseios, as buscas e as reais necessidades da escola.

Ao ser indagada sobre o oferecimento de ações de formação continuada a professora (escola A) respondeu que

Oferece, olha agora mesmo, você sabe que tem agora o PNAIC no qual eu estou inserida, que só quem trabalha são os professores de 1º a 3º ano e todos os meses nós temos formação. (Profª. Escola “A”)

Evidencia-se na fala a restrição da formação continuada de professores, oferecida somente para alguns dos que atuam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Por outro lado, afala de uma professora da Escola “B”, ao ser indagada, deixa claro a limitação das ações de formação ao revelar que “Eu creio que deve sim, tem alguns professores que trabalham nisso, nesse projeto, eu não sou uma delas. [...]. Tem alguns professores aqui que fazem parte de alguma formação, eles tem que ser alfabetizadores, mas eu fico mais com disciplinas novas, então não tô por dentro” (Profª. Escola “B”)

Quando a questão se relacionou a contribuição da formação continuada para a qualidade da educação pública no município a resposta de uma professora da Escola “A” exprimiu os anseios e esperanças nas ações de formação, ao dizer que “Contribui, toda formação continuada deve contribuir sim para o

crescimento de cada um até por que se não houvesse, deixasse cada professor alheio seria um caos né, tem que ter uma formação continuada que a pra sempre ter uma orientação, que por mais que a gente eu já tenho bastante anos de serviço, mas tudo que vem, tudo que vem pra me ajudar, pra contribuir com meu crescimento eu acho muito bom” (Profa. Escola “A”)

Essa concepção sobre a relevância da formação continuada expressa pela professora, está em acordo com Albuquerque (2013: 199) quando o autor exprimi que

A formação continuada, independente dos conteúdos e procedimentos adotados, deve ser vista como uma ação formadora em potencial, essencialmente porque o sujeito envolvido no processo (que não pode ser visto apenas como aprendiz) questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro e do seu próprio sistema de referência. [...] A formação continuada enquanto espaço instituinte, precisa considerar a cultura global e local, o uno e o múltiplo, o individual e o coletivo, levar em conta os fatores que envolvem o processo educativo, a escola e os condicionantes que nela operam.

Assim, a formação continuada se apresenta como uma maneira de pensar e refletir a prática do professor. Neste contexto, Zeichner (2008: 539) expõe como uma prática reflexiva precisa ser ao afirmar que

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares.

Levando em conta o que dizem os autores consultados na literatura e os depoimentos colhidos nas instituições investigadas, assevera-se nesse estudo, que é necessário que qualquer Plano que se proponha a garantir a qualidade da educação pautar-se nas reais necessidades existentes no chão da escola para que alcance a coerência entre o que se planeja e o que realmente precisa a escola e todos os sujeitos que dela fazem parte.

Considerações finais

Este artigo apresentou e discutiu alguns elementos deste novo cenário em que se encontram os docentes. Como pano de fundo, as intervenções dos organismos internacionais nos auxiliam a olhar com uma visão mais ampla para os Planos que integram hoje, as políticas educacionais que adentram as escolas brasileiras.

No caso das escolas pesquisadas do município de Pindaré-mirim, vê-se que apesar de o Plano de Ações Articuladas ser um instrumento para operacionalizar ações que possam favorecer a atuação docente através da formação continuada, quando alguma ação voltada para esta finalidade acontece, limita-se a atender somente alguns docentes. Além disso, evidencia-se o distanciamento das ações de formação contidas no discurso oficial que, de fato, oferecem alguma contribuição para a melhoria da qualidade da educação bem como para o nível de atendimento educacional.

Fonseca e Albuquerque (2012: 71) alertam que “uma demanda essencial para o sucesso do PAR é a necessidade de guardar coerência entre a sua concepção e a prática do chão da escola, sem a qual a definição do seu horizonte como planejamento da rede municipal perde vitalidade”.

Portanto, os planos que definem como questão central o enfrentamento do problema da qualidade da educação precisam deixar de ser instrumento usado para sustentar interesse de alguns, formatando a educação a seu bel prazer. Ao contrário, precisam permitir que aqueles que de fato fazem a educação sejam participantes ativos na construção dessa qualidade, dando-lhes as condições de vislumbrar uma ruptura com a histórica precarização da educação pública brasileira para que se possa caminhar em busca de uma real emancipação dos sujeitos através da educação de qualidade.

Referências

- Albuquerque, S.V. de (2013). *Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7 ed. São Paulo: Cortez.

A formação continuada de professores no plano de ações articuladas (par) de Pindaré-mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente

- Brasil. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. (2007). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996) Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____, Ministério da Educação. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas. Brasília.
- Fonseca, M. & Albuquerque, S. V. de (jul./dez. 2012). O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. Série- Estudos-Periódicos do Programa de Pós-Graduação em educação da UCDB. Campo Grande, MS, (34), 61-74.
- Gadotti, M.(2013). Qualidade na educação: Uma nova abordagem. In Anais do Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis.
- Gatti, B. A. & Barreto, E.S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Imbernón, F.(2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- Maroneze, L. F.Z. & Lara, Â. M. de.B. (26 a 29 de outubro de 2009). A política educacional pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. In Anais do IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR.
- Peroni, V. (2003). Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã.
- Saviani, D. (2009). *PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados.
- Semed (2013). Plano Municipal de Educação (PME) de Pindaré-Mirim.
- Silva, M. A. de. (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados.
- Zeichner, K. M.(2008) Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, 29 (103), 535-554.

La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación

María Raquel Coscarelli¹, Silvina Cordero² y Sofía Picco³

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La formación en el ejercicio de la docencia: discursos y prácticas en el nivel primario del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires durante los años 2005-2012”⁴, cuyas indagaciones empíricas se llevaron a cabo en la Región Educativa I provincial, específicamente en las localidades de La Plata, Berisso y Ensenada. Este proyecto se propone construir un estado de situación de las experiencias de Formación Docente en Ejercicio (FDeE) desarrolladas en el mencionado período y, al mismo tiempo, profundizar en el análisis de los factores mediacionales que intervienen en los complejos procesos de programación, que podríamos conceptualizar como bisagras entre el *currículum* y la enseñanza. Para ello aborda específicamente las propuestas de FDeE inscriptas en las políticas de la administración nacional, provincial e institucional, y destinadas a garantizar que las políticas curriculares impacten en las instituciones y en las prácticas de enseñanza de los y las docentes de la educación primaria.

En los últimos años, se evidencia la preocupación de las administraciones centrales por asistir a las escuelas, destinando esfuerzos y recursos

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mraquelct@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de La Plata, GDC, IFLYSIB, CONICET, Argentina. cordero@iflysib.unlp.edu.ar

³ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. sofiaps@yahoo.com.ar

⁴ Acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, SPU-UNLP (H659). Período: 2013-2014. Directora: María Raquel Coscarelli, co-directora: Silvina Cordero.

de asesoramiento a docentes y personal directivo. Sin embargo, conclusiones acerca de la enseñanza en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires, surgidas de una investigación previa⁵, muestran importantes brechas propositivas, resultantes tanto de los modelos y culturas institucionales de procedencia de los y las especialistas responsables de llevar a cabo la FDeE, cuanto de los ámbitos de recepción y sus consiguientes interpretaciones de los contextos de actuación. En los establecimientos, las decisiones adoptadas por los “sujetos de desarrollo curricular” (De Alba, 1995) reconocen diversas fuentes de referencia: conocimientos obtenidos en la formación inicial, en la FDeE, otros provenientes de la experiencia personal, de las tradiciones institucionales, las emanadas del personal directivo, de inspección y asesoría, que por vía presencial o escrita inciden en la práctica. Estas influencias no operan de manera lineal, pues las situaciones del contexto institucional y áulico van decantando, entremezclando y regulando saberes puestos en acción. Hemos registrado un amplio abanico de propuestas de enseñanza programadas y desarrolladas por docentes en instituciones y aulas concretas y en las distintas áreas curriculares de enseñanza. Cabe señalar también que las disponibilidades de formación —a través de las ofertas formativas— son diversas tanto en cuanto a su presencia, cuanto a las áreas curriculares de enseñanza consideradas. Un primer análisis permite identificar asimismo la participación de diferentes grupos de especialistas en educación que —desde distintos posicionamientos— inciden en la elaboración de las líneas políticas de FDeE.

El relevamiento realizado da cuenta de un conocimiento insuficiente acerca de las características de las propuestas de FDeE. En tal sentido, nos formulamos varios interrogantes, contextualizados en la focalización espacio-temporal mencionada: ¿qué proyectos/programas de FDeE se desarrollaron en la Región I de la Provincia de Buenos Aires en el período 2005-2012? ¿Cuáles son las concepciones acerca de la FDeE sostenidas en las propuestas desarrolladas? ¿Qué modalidades asumen las instancias formativas? ¿A qué sujetos/actores involucran? ¿Cuáles son los temas en torno a los cuales se organizan? ¿Sobre qué dimensiones de las prácticas de programación de la enseñanza de los docentes aspiran a intervenir? ¿Qué grado de autonomía

⁵ Proyecto de investigación: “La programación de la enseñanza en la escuela primaria: discursos y prácticas”. Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, SPU-UNLP. (H588). Período 2011-2012. Directora: María Raquel Coscarelli.

docente promueven? ¿Qué instancias y cómo median a las orientaciones que derivan de las propuestas curriculares? ¿Cuáles son los sujetos y proyectos que intervienen intentando direccionar las acciones de FDeE? Nuestra investigación tomó como unidad de análisis diversos documentos y materiales de desarrollo curricular, así como relatos de experiencias de diferentes docentes registrados a través de entrevistas semiestructuradas. En estas últimas, hemos podido relevar testimonios de: docentes con responsabilidad en gestión política, dirección y formación de docentes en ejercicio, directoras y maestras participantes de las actividades de formación.

A los fines de este trabajo, de los datos relevados, haremos eje en dos cuestiones que condensan con mayor especificidad las condiciones del ejercicio profesional identificadas a partir de las entrevistas. Por un lado, reflexionaremos en torno al derecho de trabajadores y trabajadoras de la educación a participar activamente de prácticas de FDeE y al lugar del Estado como oferente responsable de dichas prácticas en el marco de ser, a su vez, garante del derecho a la educación de la población. Por otro lado, analizaremos la complejidad que se abre en torno a las ofertas de FDeE por parte del mercado, consumidas por los y las docentes como una forma de mejorar las oportunidades de titularización y acceso a los puestos laborales, en tensión con las posibilidades que brinda el Estado para la FDeE. Estos dos focos serán el prisma en el que cruzaremos otras referencias de interés.

La FDeE como un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación

En este apartado significamos el derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación a participar activamente de prácticas de FDeE y el lugar del Estado como oferente responsable de dichas prácticas, como condiciones convergentes para el derecho a la educación de la ciudadanía.

El derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación a participar activamente de prácticas de FDeE se asienta en múltiples fundamentos. En primer lugar, en consideraciones comunes a todo trabajador en las que el conocimiento y creciente involucramiento de apropiación de las condiciones y de la acción de su trabajo son propicias, bajo ciertas condiciones, para generar su propio desarrollo y de la organización a la que pertenece (Mendel, 1993). En el trabajo docente, la formación es un derecho de doble implicación ya que,

por un lado, formarse es construir el propio camino de desarrollo personal y profesional, y, por el otro, se vuelca en beneficio de sus sujetos de formación.

El Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley N° 10.579) consigna el derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación a “el ejercicio de su actividad en las condiciones pedagógicas adecuadas” (art.7, inc. j). De la misma forma que es una obligación de cada docente “Ampliar su cultura y su formación pedagógica, procurando su perfeccionamiento” (art.6, inc.d), la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) debe estimular y facilitar “la superación cultural, técnico profesional y la capacitación del personal docente y aspirante en todos los niveles y modalidades” (art.171, inc.c) a través de diversas acciones. Entre ellas, una reconquista gremial reciente es “La organización de cursos de capacitación Docente en los establecimientos, para los Docentes en actividad” (art.171, inc.g).

Es sabido que los y las docentes enfrentan mundialmente, y en particular en América Latina, problemas y desafíos provocados por cambios externos e internos de sus sistemas educativos, para los cuales no recibieron formación. Tanto la aceleración de las transformaciones sociales de orden económico, social y cultural, entre ellas la vertiginosidad en la producción de saberes y requerimientos de formación, como la fragmentación y discontinuidad de las políticas educativas; el papel del Estado en la asignación de recursos; el desarrollo de los sistemas educativos; la composición del propio grupo docente y el reconocimiento social de su labor; la heterogeneidad y diversidad del estudiantado, y las acciones de otras agencias socializadoras, complejizan y reconfiguran las condiciones de su trabajo. El reconocimiento de las mismas, de sus derechos y deberes, es central en la formación docente inicial y en ejercicio. Sus alcances dependen de los múltiples planos en que se reconocen y concretan y que a la vez posibilitan e interfieren en los cambios: el macrocontexto en que se formulan las políticas educativas; el contexto institucional de los sistemas y organizaciones específicas; y el contexto práctico de su trabajo áulico.

La docencia latinoamericana ha estado muy ligada a la construcción de los estados nacionales y su gestación marca una fuerte tradición regulada por políticas públicas. En el presente se considera que una política pública no es sólo el curso de acción intencionalmente diseñado, sino que además es el curso de acción seguido. Su configuración depende de una serie interrelacionada de acciones y de los recursos que se poseen, medios y reglas empleados y

considerados apropiados para lograr un estado de cosas preferido. El sentido trasciende la mera intencionalidad de quienes elaboran una política y requiere comprender las interacciones y ajustes continuos que se van operando en su implementación. Las regulaciones de los gobiernos son llevadas a la práctica en las políticas de las distintas jurisdicciones y en el propio nivel escolar. En este sentido un punto de especial interés es apreciar cómo docentes y escuelas influyen a través de sus prácticas sobre esas normativas.

Para el caso de las políticas educativo-curriculares, Ball y Bowen (1998:106) conceptualizan como “ciclo político continuo” el trabajo de recontextualización que se produce en las instituciones escolares, distinguiendo entre “la política que se pretende implantar”, pronunciamientos oficiales complejos en tanto contienen y expresan luchas por el poder, “la política actual”, normativas y documentos o textos políticos que disponen las reglas fundamentales para “la política en uso”, entendidas como:

las prácticas y discursos institucionales que surgen a partir de las respuestas de los profesionales, tanto ante la política que se pretende aplicar como a la actual, dentro de su ámbito de actuación, teniendo en cuenta las peculiaridades y particularidades de su contexto y las percepciones de las políticas que se pretende aplicar (Ball y Bowen, 1998:110).

Si bien estos autores atribuyen el sentido de la política en uso al accionar de los profesionales del sistema educativo, sobre los que centran su investigación, incluyen en la recontextualización política otras instituciones y agentes que operan como “sujetos de determinación curricular” (de Alba, 1995). En lo que atañe a los microprocesos cotidianos en que se juegan los aprendizajes escolares se evidencian en ellos, a la vez, mediaciones y fuertes vínculos con los aspectos macrosociales y en este sentido, orientamos nuestro trabajo alentando contribuir en el conocimiento de estos procesos. Estudios recientes engarzan sentidos políticos amplios con los procesos también políticos de construcción de subjetividades, intentan dilucidar los procesos del aula, de la formación docente, del trabajo en los programas sociales como prácticas de construcción de sujetos. Con referencia a nuestra realidad y al problema del gobierno de nuestro sistema educativo en el contexto federal, Rivas (2004:72) manifiesta que es fundamental entender la compleja red que

configura los vínculos entre la política y la educación en la sociedad. Aclara el sentido de gobierno, que “no es sinónimo de Estado, sino la capacidad de control y conducción sobre una serie de sujetos, discursos, regulaciones, recursos, prácticas e instituciones sociales que pueden o no estar dentro de la esfera del Estado”.

Desde esta perspectiva Dussel y Caruso (1999), tomando como centro de su análisis la genealogía del aula de la enseñanza elemental, proponen el estudio de la enseñanza como “conducción” del aula en sus vínculos con la conducción de las sociedades y de los grandes grupos. Plantean el concepto de políticas didácticas en tanto prácticas de intervención en la enseñanza, políticas del aula propias de la escolarización que conllevan micropoderes de construcción de sujetos y subjetividades. A través de variados dispositivos organizacionales, metodologías, actividades, recursos, evaluaciones, etc., operan en la constitución de sujetos. Se propone profundizar y dar visibilidad a las micropolíticas del aula dando cuenta de las diferentes representaciones, tradiciones culturales, luchas entre saberes, disputas por predomios y negociaciones que en ella se plasman, en forma manifiesta, encubierta o denegada como, asimismo, consignar procedimientos y formas de funcionamiento típicas de las diversas concepciones de enseñanza que históricamente han impactado en la educación.

Sin entrar en la cuestión de la profesionalidad docente, de significaciones controvertidas según su contexto de surgimiento y condiciones de producción, coincidimos con quienes propugnan en ella, entre otras, la capacidad de producir saberes para el propio ejercicio profesional. Ello implica una buena base de conocimientos y competencias que permitan tomar decisiones según las circunstancias de intervención, esta calidad de la formación debe ir acompañada de factores contextuales tanto externos como propios de su ámbito laboral. Coincidimos con Dussel (2006) en las acotaciones que expresa respecto a los dos modelos escolares planteados por la OCDE en el año 2004, que emergen en las actuales coyunturas críticas y que enmarcan el sentido de la formación y condición docente. Refiere al:

que postula a la escuela como un centro social, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente

desiguales; y aquel que plantea a la escuela como un lugar de aprendizaje, estrictamente vinculado a la instrucción cognitiva, dominado por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos, y la idea de innovación permanente (Dussel, 2006:152-153).

Dussel no acuerda con la oposición de la enseñanza al cuidado, o lo que podría ser un modelo de formación centrado en el contexto o en la enseñanza, y agregamos otro antagonismo que se suma, a saber, el carácter del conocimiento producido en la acción y el conocimiento académico. Se trataría de un enfoque que consiste en establecer relaciones entre pensamientos y acciones en un contexto determinado e implica siempre un proceso político en tanto está al servicio de los intereses humanos.

Entre otras temáticas a profundizar, la formación de quienes forman docentes y las estrategias que desenvuelven en el ejercicio de su función resulta de especial relevancia. “Frente a la desigual calidad de los formadores de docentes y a la falta de especificación respecto a quién corresponde el calificativo, se hace algo compleja la organización de actividades de formación específica” (Ávalos, 2006:219). Como veremos en nuestra investigación, la propia DGcYe de la Provincia de Buenos Aires encaró acciones de formación de formadores de docentes centradas en sus prácticas.

Las prácticas de FDeE: la disyuntiva entre la formación y el puntaje

En este apartado, recuperamos opiniones de responsables de la gestión política, de integrantes de Equipos Técnicos Regionales (ETR) y de maestras entrevistadas en torno al segundo eje de este trabajo, a saber: la tensión que se genera entre ofertas de cursos por parte del Estado y ofertas de cursos pagos que otorgan puntaje y que también realizan las y los docentes como parte de su formación.

Las entrevistas con responsables de la gestión política de la FDeE ofrecieron un panorama respecto de los enfoques *macro de actuación* –caracterizados por la generación de políticas de formación, curriculares y didácticas– con énfasis en la gestión y articulación a diferentes niveles. Las entrevistadas expresaron la *organización a la que pertenecían, las funciones y los enfoques que sustentaban*.

En el caso de la responsable de la Dirección de Formación Docente Continua (DFDC), su gestión se da en un “período donde la Dirección General

asume como línea estratégica y como política de Estado, la Formación Docente Continua”. Se adoptaron en el período líneas de política curricular que ponen el eje en la FDeE como herramienta de implementación de los Diseños Curriculares (aprobados en la Provincia de Buenos Aires en 2007). Por otra parte, se focalizó en el campo de la formación docente, que emerge y reclama su especificidad. Como notas distintivas se podrían señalar, según la entrevistada, dos períodos en la gestión de la DFDC signados por el desarrollo curricular: “articulación de enfoques y posicionamiento en las distintas áreas. Y búsqueda de aquellas cosas que son identitarias de cada nivel”. Como informó la entrevistada, las acciones de FDeE en la Provincia, se dirigen a miles de docentes. Ha habido un pronunciado crecimiento de la organización, complejizándose su composición con la expansión de la estructura orgánica de los Centros de Innovación e Investigación Educativa (CIIE) y la constitución de los ETR⁶, responsables de llevar a cabo la FDeE en cada distrito. Estos desarrollos han implicado generar políticas de formación que garanticen la unidad del sistema, a la vez que iniciativas del orden local. Para ello se ha buscado legitimar estos desempeños a través de concursos para todos los cargos en el marco del Estatuto del Docente. Por otro lado, ha sido necesario ocuparse de la formación de dichos equipos de formadores. Esta problemática requirió varias vías de acción convergentes: “actualizar de manera permanente las discusiones que en el campo disciplinar, digamos, y en el campo del *curriculum*, se juegan a la hora de formarse”; para ello fue necesario establecer “espacios de formación de los formadores presenciales y virtuales”. Se trabajó para dotar de una base común, a la vez que respetar las diferencias entre formadores, reclutados en sus regiones y distritos de origen. El atender a la diversidad local llevó a encarar el intercambio entre los mismos, por ejemplo a través de la elaboración de guiones y secuencias didácticas en relación con los lineamientos curriculares. Podríamos interpretar que la propia formación de formadores radicó en sus intercambios y producciones, que operarían como acuerdos de formación para formadores y docentes a capacitar. Se trataría, en el caso de los primeros, de formación inserta en dicho proceso de producción.

Entre los cometidos de la DFDC, se halla la articulación entre las áreas

⁶ Entre 2005 y 2012, la DFDC dependiente de la DGCyE crea 25 equipos regionales que pasan, en el nivel provincial, de incluir a aproximadamente 200 formadores en el 2005, a 1000 cargos en 2013. (Entrevista a la Directora de Formación Docente Continua de la DGCE, 4/7/13).

de enseñanza contenidas en el *curriculum* provincial, con organismos nacionales en términos de políticas en general, así como con otros proyectos de alcance nacional. Asimismo es la encargada de evaluar y acreditar los proyectos de formación de oferentes externos al sistema educativo provincial. En ese sentido, desde 2012 se evidencia un esfuerzo sostenido en posicionar los CIIEs y la oferta estatal, a la vez que desalentar la oferta privada a través del otorgamiento de menores puntajes a los cursos por ella generados.

En este plano macro también se entrevistó a una representante del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) con responsabilidad de coordinación con la Provincia de Buenos Aires. El INFoD también fue creada y se ha ido organizando en el periodo con el fin de dotar de especificidad a la Educación Superior con alcance nacional. Desde allí se plantean líneas generales de articulación con las provincias y en lo referido a la Provincia de Buenos Aires, éstas atañen al desarrollo profesional en el ejercicio de la docencia. En un primer documento, “se identifican problemáticas, entre las que está la fragmentación, la concepción, bueno, todas las problemáticas que a nivel de formación docente se identificaron. Y frente a esas problemáticas algunas estrategias van a ser la respuesta que desde el Instituto y la Mesa Federal se va a dar”.

En 2013 se presentó “el Programa de Formación Permanente. Ese programa no compete sólo al Instituto sino que compete a los Institutos, a los gremios, a las jurisdicciones, a las Universidades, es decir, cómo planificamos la formación continua”. “Todo lo que sale de acá, que son políticas, son coordinadas con las jurisdicciones, pero hay también un sistema, un dispositivo para ver cómo se generan tanto esas políticas”; “tenés muchos actores, muchas áreas, muchas estrategias y lógicas”. Se trata de articular, no de superponer agendas “no superponer agendas, o articular es todo un trabajo de política de gestión muy delicado”. Si eso no se logra, por ejemplo con “la Provincia de Buenos Aires, con provincia y con ciudad (de Buenos Aires), el problema de provincia y de ciudad se te convierten en problemas nacionales al toque”. Entonces es un fino equilibrio el que hay que mantener. En el año 2007 se plantearon desde el INFoD tres grandes líneas de trabajo: desarrollo institucional, desarrollo curricular y desarrollo profesional, las que se redujeron a dos en el año 2009, a saber, desarrollo institucional y formación e investigación. En ellas se encuentra la regulación, entre otras cuestiones,

de la formación docente inicial y continua. Como afirmó la entrevistada, la formación docente continua (FDC) es un derecho “vinculado a desarrollo profesional”. Reconoció diferentes enfoques que la han direccionado. En los años '90, “el saber se pensaba desde la falta” a llenar con capacitación, en el presente se reconocen las trayectorias de los y las docentes como profesionales. En este sentido, la FDeE no es pos-formación inicial: “el desarrollo profesional se comienza como un continuo de la formación inicial. Si vos no generás, no ponés la semilla en la formación inicial de que toda la vida te vas a tener que profesionalizar, aprender, o sea si elegiste ser docente, sos un aprendiz de por vida”.

Hoy se cuestionan denominaciones que conllevan sentidos ligados al déficit: “no podemos decir capacitación, [es] como si fuera mala palabra [...] Pero en realidad en lo que se hizo mucho hincapié es en el desarrollo profesional para darle esa categoría que tenía el docente que, durante los '90, el reciclaje, la reconversión, no hacían más que ubicarlo en un lugar subsumido”.

Por otra parte quedó el lastre de culpabilización de la formación docente vista como responsable de la educación que tenemos: “¿cómo volvías a empoderar a ese docente y a comprometerlo? A hacerse responsable de lo que él eligió, porque un docente es un agente del Estado. Entonces, frente a cosas que decían como ‘por qué el Estado...’, bueno, ‘ustedes son el Estado’, entonces bueno volver a darle la mirada política”.

Como estrategias, desde el INFoD se propicia el reconocimiento de las nuevas identidades que se forman en docencia y la composición del sector; trabajar desde lo colectivo, “básicamente lo colectivo es lo que permite traspasar lo individual, personal e institucionalizarlo”; asumir estrategias de desarrollo coherentes con la concepción del docente como profesional, como el ateneo: “somos todos profesionales que vamos a trabajar sobre [...] un caso en el cual todos tenemos que venir con algún aporte [...] teórico, que nos ayude a iluminar ese caso; y desde la interdisciplinariedad vamos a trabajarlo, o desde la intersectorialidad; toda esa metodología había que enseñarla”.

En otro nivel de la gestión, la directora de uno de los CIIE de la Región –con mucha antigüedad en el cargo– describió las transformaciones de este espacio en las últimas dos décadas. Destacó como un cambio positivo en la configuración de esta dependencia, que le dio nueva vida, el comienzo en 2005 de la implementación de cursos de FDeE organizados por la DGCyE, y

la realización de la prueba piloto de los Diseños Curriculares en su distrito en 2005-2006, con la participación de numerosos representantes de las escuelas. Caracterizó la situación del momento como de mucho descreimiento, los y las docentes “decían ‘para qué este desplazamiento, para qué toda esa movida si esto no lleva a nada, si siempre la política hace que las cosas parezcan y después no son’, gente que decía ‘pero para qué vinimos a escribir esto que lo van a tirar al tacho de basura y no va a quedar en nada’ (...) Hasta el día que se publicaron los Diseños y la gente ahí recién creyó, y una de las profesoras, me acuerdo, de Artística, vino y dijo ‘La palabra mía está ahí’. Eso fue genial, y yo reviví”. La misma funcionaria discriminó los comentarios de docentes participantes en los cursos ofrecidos por los ETR, como parte de la propuesta de FDeE de nivel provincial, recomendados como “Che, anda ahí que aprendés”, de los “cursos pagos”, propuestos por oferentes externos a la DGCE, que podían estudiar en su casa y sólo asistir para cumplir con el requisito de la evaluación presencial.

La segunda unidad de análisis la constituyeron integrantes de los ETR. Tuvimos la oportunidad de entrevistar a una formadora de carácter generalista, otro profesional de Ciencias naturales y una tercera docente de Matemática. En estas entrevistas se expresaron consideraciones respecto de: *el carácter de la organización que sustenta la FDC* –los ETR, composición, contexto, aportes y dificultades–; la FDC y el *currículum* –vínculos, modalidades de trabajo y estrategias, resistencias–; y referencias respecto a *la propia formación de los ETR y de los principios de la didáctica de la formación*. Considerando los alcances de esta ponencia, focalizamos en el análisis del segundo eje antes mencionado, aunque por su relevancia hacemos algunas alusiones al tercero.

La formadora generalista entrevistada expresó que, desde su perspectiva, existe una clara diferencia entre los cursos que dependen de los CIIEs o directamente de Nación y los denominados “cursos de cajón”, es decir, aquéllos que los y las docentes deben abonar de manera individual para recibir la caja con los materiales de estudio a distancia. Estos dos tipos de cursos evidencian disímiles concepciones acerca de la formación docente. La entrevistada destacó que en los cursos que dependen del Estado participan directoras, docentes con experiencia, otras noveles y aún quienes todavía no se han graduado. Entonces, si bien es importante articular enseñanza, formación y ejercicio

profesional, a veces se torna complejo debido a la diversidad de participantes.

Por su parte, la ETR entrevistada del área de Matemática, consideró que el acompañamiento a las maestras es fundamental, al igual que la continuidad en los contactos del formador con los y las docentes: “para mí tiene que haber continuidad y un acompañamiento [...] sin ese acompañamiento difícilmente pueda realmente modificarse la práctica”. Menciona experiencias de ese tipo de cursos que estaban destinados a grupos de escuelas y de cada una debía asistir un docente del equipo de gestión y dos o tres maestras, lo que generaba un mayor compromiso institucional, tanto en la concurrencia como en la construcción de las temáticas a abordar en los cursos.

Los entrevistados coincidieron en que si bien la modalidad de asistencia técnica no es muy solicitada por las escuelas, es muy importante trabajar con las instituciones, pasar del/la docente individual al equipo de gestión y la institución. En el mismo sentido, las intervenciones de formación son muy diversas, algunas emergentes de su propia práctica y otras más ligadas a proyectos institucionales o del nivel de enseñanza; la ETR generalista entrevistada destacó que los temas más solicitados refieren a cuestiones de planificación y evaluación, aunque la demanda varía según distrito y cursantes.

Por otra parte, en el período estudiado, hubo cambios en las ofertas de capacitación: primero cursos relativos a la implementación curricular de las áreas, y luego contenidos transversales, alrededor de los años 2010 y 2011. El *currículum* fue eje de la capacitación, presentando dificultades de apropiación. El ETR entrevistado de Ciencias Naturales manifestó: “el diseño curricular cuesta muchísimo apropiarlo precisamente cuando los docentes tienen las cuatro áreas, [...] les llevó años leerlo”, punto en el que también coinciden las otras entrevistadas, ya que destacaron la falta de lectura de los fundamentos y del enfoque del Diseño por parte de los y las docentes. La ETR de Matemática expresó que la formación fue necesaria para suplir la obsolescencia de saberes, ya que los y las docentes necesitaban cambiar sus prácticas de enseñanza para adecuarlas al Diseño Curricular pero no contaban con los saberes necesarios para ello.

Por otro lado, en las entrevistas realizadas a los ETR, aparecieron menciones interesantes en torno a su propia formación. En este sentido, la ETR del área de Matemática aludió a una “didáctica de la capacitación” que se iba construyendo en las diferentes reuniones en las que los ETR discutían sobre

los antes mencionados “guiones” y también sobre el sentido de la FDeE. Se trataba de recuperar reflexivamente estas experiencias. Se podría conjeturar que gran parte de esta didáctica de la formación es experiencial. En este marco un resguardo importante es lograr la adecuación conveniente respecto de los saberes e intereses de los y las docentes participantes. Podríamos inferir que la formación de los ETR fue labrando su propio currículum a partir de reuniones de coordinación en charlas, orientaciones y sobre todo a partir de la elaboración de su propia práctica.

La tercera unidad de análisis estuvo conformada por maestras. Se entrevistó a cuatro de ellas de escuelas primarias de la Región 1, que hubieran sido participes de actividades de FDeE en el período escogido 2005-2012. Las mismas desempeñan su labor en distintos grados, en escuelas del Estado de diferentes características respecto de su emplazamiento y comunidad educativa, aunque con predominio en la atención de una población proveniente de sectores socioculturales medios y bajos, sobre todo estos últimos, propios de las escuelas públicas. Las entrevistas fueron efectuadas en sus ámbitos laborales, en los tiempos cedidos por las docentes, en oportunidad de que sus alumnos estaban con actividades de otras áreas curriculares.

Las docentes refirieron con distinto énfasis a diversas cuestiones: el acceso que tuvieron respecto de la comunicación de la oferta; la demanda hacia las actividades de FDeE entre sus colegas; los tipos de actividades de FDeE: Cursos, Asistencia Técnica y un menor reconocimiento de las actividades de formación generadas en su propia institución; la procedencia de la oferta: actividades gratuitas del Estado a través de los CIIEs y cursos pagos de diversas entidades oferentes. Respecto de las actividades en sí mencionaron: la modalidad de trabajo, el contenido y su tratamiento, los enfoques que reconocen, los aprendizajes que dejaron, sus preferencias respecto de ellos, la repercusión en sus escuelas. Comentaron además las experiencias institucionales de escuelas en las que participan. Si bien el material empírico con el que contamos es muy rico para el análisis, a los fines de este trabajo mencionamos algunas cuestiones que aluden a la *demanda a las actividades de formación*. En este sentido, las maestras entrevistadas manifestaron que la calidad de la oferta despierta la demanda, lo que redundaba en que determinados formadores y actividades sean más solicitados. Sin embargo, para algunas entrevistadas, los cursos propuestos por el CIIE todavía tienen escaso eco en las escuelas, sobre todo aquéllos que no se efectúan

en el horario de trabajo y que son difíciles de abordar por el tiempo que ellas disponen. Por otra parte, las docentes expresaron que hay una demanda instalada todavía respecto de los cursos pagos, “los comprados”, pues los mismos dan puntaje cuya acumulación sirve para obtener cargos y titularizaciones. Por otra parte, con respecto a los *tipos de actividades de formación*, las maestras entrevistadas en su mayoría reconocieron más claramente los cursos, pagos o no, por haber asistido a los mismos, no así la asistencia técnica como tal. Manifestaron a su vez que en el período ha habido cambios respecto del crecimiento de la oferta, de la calidad de la misma y de la mayor inclusión de participantes. Una de las docentes mencionó un marco político que tiende a desalentar el mercado de cursos y fortalecer la acción de los CIIEs, cuyas actividades consideró de mejor nivel. Por otra parte ubicó la FDeE como una conquista laboral. Otra entrevistada mencionó al gobierno y sus políticas como origen de los cambios. Si bien reconocieron proyectos comunes, intercambio institucional, etc., en general no ligaron la FDeE con actividades insertas en la vida institucional. Por otro lado, en lo que refiere a *las actividades de formación en desarrollo*, los cursos de los CIIEs en general fueron valorados positivamente: se los caracterizó como “espacios de intercambio”, para algunas (aunque no para todas) se construye conocimiento recuperando experiencias docentes, se evidencia coherencia en la modalidad de trabajo de los formadores, etc. Se planteó que han fortalecido la comprensión del *currículum*, enriqueciendo modalidades de trabajo en el aula. Aportes centrales han sido orientaciones para seleccionar contenidos, programar, armar proyectos, efectuar secuencias didácticas, situaciones de enseñanza, integrar saberes, con menciones especiales de las áreas de Prácticas del lenguaje, Ciencias Naturales y Sociales, Matemática. Por último, cabe mencionar que las maestras entrevistadas destacaron puntos que podrían mejorarse respecto a los cursos brindados por el CIIE. En primer lugar, mencionaron que algunos cursos resultaron breves; y otros, no se adaptaban a la realidad de las escuelas. En segundo lugar, algunas docentes reclamaron que el personal directivo asistiera a los cursos a fin de generar mayor compromiso institucional. En algunas escuelas, no siempre se propiciaba compartir lo aprendido en los cursos y muchas veces había criterios distintos respecto de las tareas a emprender. En oposición a lo anterior, hay entrevistadas que destacaron la institución a la que pertenecen y la labor directiva, en cuanto al estímulo para con el intercambio y la actualización docente.

Algunas notas de cierre

Cada uno de los entrevistados, desde su particular punto de vista, aludió a diversas aristas que hacen a la complejidad de la FDeE, evidenciando a su vez los microprocesos políticos que contribuyen a su configuración. En primer lugar, podríamos decir que las prácticas de FDeE son parte de las políticas públicas que se llevan a cabo desde la DGCyE, en el sentido que las conceptualizamos previamente. En segundo lugar, estas prácticas podrían ser entendidas, a su vez, como políticas didácticas en tanto buscan intervenir en la enseñanza con el involucramiento de diferentes sujetos, como algunos de los entrevistados. En este sentido, la FDeE busca dar respuesta a un derecho de los trabajadores y trabajadoras de la educación que se vincula a la formación profesional, y, al mismo tiempo, es parte de una estrategia curricular más amplia que pretende mejorar las articulaciones entre el *currículum* prescripto y el *currículum* real.

Por otra parte, a partir del análisis realizado, emerge una dimensión eje de la FDeE, a saber, la institución. Como sabemos, en la institución el *currículum* adquiere concreción. Para los ETR esto es central para lograr una formación de mejor calidad y un mejor acompañamiento; para las maestras, es un aspecto fundamental en el que seguir avanzando, porque no siempre se alcanza coherencia a nivel institucional para trabajar adecuadamente. En ambos casos, la institución es importante y despierta potencialidad para seguir trabajando en el mejoramiento de la enseñanza.

Por último, es interesante mencionar, con vistas a una profundización posterior, la “didáctica de la capacitación” o la “didáctica de la propia formación de formadores”. Esta categoría, que apareció en las entrevistas, da cuenta de la riqueza de los saberes construidos en las prácticas para su mejoramiento. Como adelantamos en el marco conceptual-referencial y como expresa Davini (2015), los saberes producidos en la práctica tienen mucho valor por su incidencia en la práctica misma, presentan una construcción compartida por los diferentes sujetos a quienes interpelan y poseen un componente teórico y reflexivo muy importante.

La alta consideración que tenemos por el conocimiento académico y la poca que guardamos por la maestría del desarrollado en la acción práctica no parecen provenir en absoluto de una cuestión científica, sino más

bien de una tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones (Davini, 2015:32).

Bibliografía

- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ball, S. y Bowen, R. (1998). El Currículo Nacional y su “puesta en práctica”. El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista Estudios del Currículum*. 1 (2), 105-131.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La Invención del Aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martínez Nogueira, R. (1996). *Análisis de Políticas Públicas*. Buenos Aires: INAP.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la Educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.

Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel

*Erika Villarruel¹, Daniela Dalla Pozza²,
Vanessa Accinelli³ y Valeria Gaitán⁴*

Introducción

En este artículo presentaremos un breve estado de avance de un proyecto de investigación que se está realizando en el ISFD N° 104 de Quilmes en el marco de la convocatoria 2013 realizada por el INFD.

La problemática que nos convoca es interpelar acerca de los usos y sentidos que los docentes le atribuyen a la lectura en el nivel, recabar cuáles de estos usos están más difundidos y reconocer cuales son los criterios utilizados por los docentes en la selección, secuenciación y actualización de la bibliografía.

Las preguntas preliminares que atraviesan nuestra investigación son: ¿de qué maneras los saberes, criterios, usos y sentidos atribuidos por los docentes a la lectura, inciden en las formas de apropiación que los estudiantes realizan de las lecturas ofrecidas en las diversas asignaturas?

¿Qué lugar ocupa la lectura en la enseñanza de las diversas asignaturas en la

¹ ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. erikavillarruel1@gmail.com

² ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. dandallapozza@yahoo.com.ar

³ ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. accinellivb@gmail.com

⁴ ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. valelaugaitan@gmail.com

formación docente? ¿Qué sentidos construyen los docentes sobre la lectura en la enseñanza de sus materias? ¿Qué saberes y criterios ponen en juego los docentes para la construcción de estrategias de selección de materiales de lectura?

¿Los docentes consideran a la lectura como una herramienta aún en construcción, o bien suponen que los estudiantes no requieren ayudas pedagógicas para leer porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? ¿Se contemplan así en la enseñanza de cada asignatura las prácticas de estudio específicas o aún se los exige sin más?

Con estos interrogantes de partida, la investigación apunta a indagar acerca de cómo se piensan las relaciones entre lectura, enseñanza y aprendizaje en el primer año del Profesorado de Educación Primaria en el ISFD.

Para responder a estas preguntas utilizamos las técnicas que desarrollamos a continuación con el propósito de **construir datos** que nos permitan encontrar algunas explicaciones sobre la problemática que hemos seleccionado.

En el proceso de construcción de los datos mediante las entrevistas y el análisis de los proyectos de cátedra, tal vez con ellos lleguemos, previo análisis reflexivo y entrecruzamiento de la información a dar por resueltas algunas de las preguntas que inicialmente nos planteamos.

Nuestro trabajo es cualitativo, se trata de una investigación descriptiva y explicativa. Nuestras fuentes de información son: los docentes, los legajos de los mismos, los proyectos de cátedra, las cajas con las fotocopias y las carpetas de los estudiantes.

1.- Realizamos entrevistas intensivas y semi estructuradas centradas en los relatos de los docentes.

2.- Estamos en proceso de análisis del material documental: proyectos de cátedras de los docentes, las cajas de bibliografías de los centros de copiado y carpetas de estudiantes.

Queremos identificar en las propuestas de los docentes las concepciones que tienen sobre la lectura (en la fundamentación de sus propuestas), cómo aparece citada la bibliografía, si se remite a libros completos o a capítulos. Los soportes en la que se la ofrece (papel/ digital)

La pertinencia de ésta con el Diseño curricular y la actualidad de la misma, con el objeto de buscar coherencia con el resto de los componentes del proyecto. Fundamentación, contenidos, bibliografía. Esto de acuerdo con la resolución que establece el formato para la presentación de los proyectos de

cátedra para los ISFD de la provincia de Buenos Aires.

Esta estrategia nos permite extraer, examinar y comparar los núcleos de cada uno de los proyectos.

Analizamos la bibliografía (materializada en las fotocopias) donde observamos las formas en que los docentes presentan, ofrecen el material, allí vemos la legibilidad de los textos, la mención o no de los libros de donde son extraídos los capítulos, si están marcados, resaltados, con inscripciones, entre otras.

Podemos triangular entre las respuestas obtenidas en las entrevistas, las propuestas realizadas en los proyectos de cátedra y los textos concretos que ofrecen a los estudiantes.

Para las entrevistas semi-estructuradas, elaboramos guías con ítems de indagación flexibles que permitieron obtener información acerca de en qué consisten las prácticas y teorías que los docentes construyen alrededor de ellas.

Las dimensiones de las entrevistas son:

- Concepción sobre la lectura
- Caracterización de los estudiantes y su implicancia en el recorrido académico de la propuesta pedagógica
- Criterios para la selección de la bibliografía (para los alumnos y del docente)
- Formato de la bibliografía que se ofrece a los estudiantes (digital, copias)
- Lugar de la bibliografía en el marco de la clase mencionada o no, y en qué momento
- Dificultades que se observan en la lectura, comprensión y abordaje de la bibliografía
- Estrategias concretas implementadas para el trabajo con la bibliografía (en el aula y fuera de ella)
- Bibliografía y evaluación

Las entrevistas se realizan indagando a fin de obtener la explicitación de las prácticas docentes, las decisiones que implícitamente influyen en las estrategias implementadas además de develar el trabajo en el campo académico y la concepción de alfabetización académica que los docentes portan.

Así algunos de nuestros objetivos son: Identificar las expectativas de los

docentes en cuanto a las posibilidades de los estudiantes de acceder a los textos académicos, indagar acerca de la relación entre la bibliografía propuesta y su impacto en el desarrollo de las clases.

Las nociones que aportan las corrientes denominadas alfabetizaciones académicas y Escribir y leer en las disciplinas estructuran teóricamente nuestro trabajo. Además, la perspectiva sociológica cultural relacional de Bourdieu nos permite pensar el entrecruzamiento entre las prácticas de enseñanza expresadas por los docentes y los efectos que ellas producen.

Desarrollo

Nos resulta altamente significativa la categoría de **alfabetizaciones académicas**. Ésta refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias que se ponen en juego (o no), para formar parte y participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en el Nivel Superior.

Forman parte de este conjunto, las prácticas de lenguaje y pensamiento propias de dicho nivel, junto con los procesos por los cuales se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional.

Entendemos que **alfabetizar académicamente**, equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. **La alfabetización académica implica que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. La cultura académica es una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas del nivel.**

Entendemos a la **cultura académica** como aquella cultura con la que se encuentran los ingresantes en la educación superior y que se diferencia de la cultura preponderante de la escuela media, de donde la mayoría de los estudiantes provienen. Este encuentro entre culturas indica que los modos de estudiar, leer y escribir son distintos.

Como nuestra investigación es realizada desde la perspectiva sociológica cultural de Bourdieu, son fundamentales las categorías de campo, habitus, capital cultural y sentido práctico.

La categoría de **lectura académica** se desprende de lo dicho hasta aquí, ya que es a través de ella que los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de las disciplinas. Los modos de lectura

requeridos en cada asignatura no son una prolongación de procedimientos adquiridos en forma general, sino que precisan ser reconstruidos para poder servir en otros y esto amerita procesos de aprendizajes.

Entendemos a la lectura como una práctica social que adquiere características diferentes según las diversas comunidades en las que participan los lectores.

Las culturas lectoras académicas, propias de cada tradición disciplinar, imponen reglas (generalmente tácitas) desconocidas por los ingresantes. Por lo cual, los docentes deberían propiciar un trabajo de iniciación a la mencionada cultura para que los estudiantes puedan realizar modificaciones en sus procedimientos vinculados con sus modos de lectura general a fin de “ajustarlos” a los requeridos en las disciplinas del nivel superior.

Interpretamos el espacio de la Educación Superior en los términos de Bourdieu, para quien la sociedad es un espacio donde interactúan un conjunto de campos, en el cual cada campo constituye un espacio de conflicto entre los agentes que lo ocupan, quienes rivalizan por los bienes allí ofrecidos, en el que cada estudiante y cada docente tiene una posición específica en el campo cultural (en nuestro caso, campo académico), la cual determina su ventaja en cuanto a la tenencia de **capital cultural**, que a su vez le confiere el poder para acceder y completar los grados educativos. Siendo que las posiciones son diferentes, el **capital cultural** no se encuentra igualmente distribuido, por lo tanto, algunos estudiantes estarán en una situación de ventaja o desventaja respecto a otros.

Siguiendo con Bourdieu, esta cultura se construye en las prácticas sociales en las que se encuentra inmerso un sujeto, éste construye en ese interjuego lo designado con el término de *habitus*. Ello dará a cada sujeto una estructura organizativa peculiar que determinará su vínculo con la cultura, dejando allí su sello la posición social de origen.

En nuestro contexto, el de la educación superior no universitaria, pero también el de la universidad, como hacen mención la mayoría de los trabajos dedicados a la temática, se observan claramente los contrastes entre el *habitus* de los estudiantes y el *habitus* requerido por el campo de la educación superior, representado por los docentes y sus demandas. Cualquier agente-sujeto que pretenda alcanzar un título en dicho campo, deberá asumir el *habitus* que dicho campo exige. Si éste *habitus* difiere significativamente del de origen, la obtención de

un título será una tarea muy difícil. Por el contrario, si éste es parecido al de origen, entonces la obtención de un grado superior se facilitará.

Bourdieu y Passeron (2003/1964) encontraron que la posibilidad de ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo trasciende los obstáculos económicos y se encuentra estrechamente vinculada con el origen social de los sujetos ya que es éste el que determina el *habitus* de origen del estudiante.

Asimismo, nos resulta útil la categoría de análisis de **“cálculo simbólico”** derivada de los trabajos realizados por Carina Kaplan y Daniel Filmus, entre otros, permitirían dar cuenta de cómo los sujetos sociales son definidos por las expectativas socialmente construidas de las que son depositarios. Al mismo tiempo se hacen propias esas expectativas en relación a la experiencia social y escolar que los sujetos construyen como sujetos históricos. Estas expectativas se manifiestan en la interacción, a la vez que marcan el espacio de cierta lucha simbólica. **En este “cálculo simbólico” se ponen en juego principios inconscientes que producen discursos anticipatorios y disposiciones prácticas en los sujetos, dotándolos de cierto grado de predecibilidad.** Consideramos que las prácticas para el abordaje de la bibliografía del nivel expresadas por los docentes constituyen *discursos anticipatorios* y *disposiciones prácticas*, por lo cual nos interesan los efectos que éstos producen en las propias prácticas de enseñanza.

En nuestro proceso de investigación estamos analizando estos **discursos anticipatorios** y las **disposiciones prácticas** en la triangulación del análisis de los proyectos y de las entrevistas.

En este sentido, las prácticas expresadas por los docentes podrían reflejar las expectativas que estos tienen sobre las posibilidades de los estudiantes de acceder a la bibliografía propuesta por ellos.

Entendemos por **discursos anticipatorios** aquellos que operan distinguiendo individuos y grupos sobre la base de cualidades individualizantes como “talentos”, “inteligencias”, “capacidades innatas”, entre otras. Esta distinción plantea que los mejores y los más brillantes triunfan mientras que los inferiores fracasan. El límite entre los que “triunfan” y “fracasan” está dado por los talentos y capacidades propias.

Las **disposiciones prácticas** son entendidas en el marco de lo que Bourdieu llama **“sentido práctico”**. Se trata de un sistema adquirido de preferencias, de principios de visión, de estructuras cognitivas duraderas y esquemas

de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada, donde el **habitus** determina ese sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada.

En la construcción de nuestro estado del arte, pudimos reconocer que la mayoría de las investigaciones vinculadas a nuestra temática, abordan la problemática de la alfabetización académica desde un doble eje: lectura y escritura. Sin embargo estas investigaciones están centradas casi exclusivamente en la educación universitaria. En esta dirección podemos mencionar: Los estudios en investigaciones de la Dra. Paula Carlino (2011) *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva*, donde se analizan las variables que intervienen en la lectura bibliográfica solicitada en los institutos de nivel superior. La autora sostiene que a los ingresantes de estudios superiores les es requerido “un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos”... También se analizan las connotaciones implícitas del conocimiento contenido en los textos y de las prácticas lectoras (naturalizadas por los docentes) las que configuran obstáculos en el desempeño académico de los estudiantes. La autora sugiere que los docentes tomen en cuenta las características de los textos y de la nueva cultura a la que precisan ingresar los alumnos de nivel superior. Así, los profesores deberían explicitar estas dos últimas cuestiones, que en la mayoría de los casos, se presentan tácitamente.

Otro de los trabajos significativos, es *Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva*” (2004) de Viviana M. Estienne y Paula Carlino, quienes en su recorrido investigativo exponen los primeros resultados de los estudios realizados sobre la lectura en el ámbito universitario, caracterizando así las modalidades de lectura que se pretenden de los estudiantes en este nivel, particularmente en carreras de Ciencias Sociales y Humanidades, y se las confronta con las prácticas concretas y reales que traen los alumnos de su recorrido por la educación secundaria. Las investigadoras señalan que las dificultades lectoras con las que se encuentran los ingresantes, se vinculan directamente con su poca experiencia en los modos de lectura que la universidad les requiere. El motivo principal que dan los docentes por el que no se ocupan de guiar la lectura es la adultez de los universitarios: “tutelarlos” se percibe como una ofensa a su madurez, una traba a su desarrollo como lectores autónomos. Cuando algunos alumnos solicitan mayor orientación, esto es

percibido por los profesores como signo de dependencia e inmadurez. En otro estudio exploratorio *Leer en la universidad. Un estudio exploratorio sobre las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes* (2008) de Viviana M. Estienne, se analizan las prácticas de lectura que se desarrollan en los primeros años de la universidad, a la luz de las concepciones de docentes y estudiantes. Los resultados dan cuenta de que las dificultades en el abordaje de la lectura se relacionan principalmente con la singularidad de los modos de leer esperados en la universidad, los cuales se diferencian de aquellos que los estudiantes traen de sus trayectorias anteriores. Las explicaciones de los profesores sobre las dificultades en la lectura, se relacionan, por un lado, con la distancia que media entre las expectativas docentes y las acciones de los alumnos y por el otro, con la naturalización de las prácticas lectoras de los docentes que, al ser lectores expertos, no advierten la complejidad que éstas conllevan. Es importante para nosotros la investigación de Federico Navarro, (2013) *Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional*, cuyo sostén teórico se basa en el enfoque escribir a través del currículum, esta mirada propone que la lectura y la escritura universitarias están inscriptas en las culturas disciplinares específicas y por lo tanto, los docentes deben ser los responsables de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas académicas. Elvira N. de Arnoux en su investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires plantea que los docentes en sus diferentes espacios curriculares poseen conciencia de la importancia de la lectura y la escritura en el nivel superior, y las tareas que realizan con el objetivo de incidir en el aprender; sin embargo surge una distancia entre lo que se desea hacer y lo que se hace realmente en la práctica pedagógica, con las consiguientes consecuencias de la mencionada distancia.

Si bien la mayoría de los docentes dan cuenta de un reconocimiento de la alfabetización como un proceso esto no conduce a la puesta en marcha de acciones que tiendan a resolver las dificultades que se presentan en las trayectorias académicas de los estudiantes, en tanto es posible que este accionar sea considerado ajeno al tipo y naturaleza de las obligaciones que corresponden a la universidad. En ese mismo artículo se señala que cuestiones como el desgarnamiento ocurren, entre varias causas, por “dificultades en la comprensión y producción de textos”. Una divergencia que podemos encontrar con

respecto al abordaje de Carlino, es, en realidad, una profundización y especificación del lugar que podrían llegar a tener los profesores de las áreas disciplinares. más allá de aquellos vinculados a la enseñanza de la expresión oral y escrita. Se supone que si los alumnos ingresan a la universidad con buen dominio de las competencias en la lectura y escritura, podrán desempeñarse adecuadamente en tareas que exijan leer y escribir en áreas de conocimiento específicos, por ejemplo historia, biología, geografía, física, pedagogía, química. Esto abre un panorama más que interesante a la hora pensar estrategias concretas y situadas para acompañar las trayectorias estudiantiles.

En lo que respecta a la estructura metodológica, realizamos entrevistas intensivas y semi estructuradas centradas en los relatos de los docentes. El material cualitativo recogido no sólo posee descripción y evaluación de situaciones, sino también expresiones valorativas e interpretaciones subjetivas. El análisis de este material “inestructurado” no lo entendemos como la última fase del proceso de investigación sino como parte del diseño de la misma y una redirección para la siguiente etapa de la recolección de datos.

Este análisis va mostrando los modos en que se presentan las prácticas docentes frente a la inclusión o no de la lectura, su mención de la bibliografía con su abordaje, pues no siempre aparece presente en el planteo de las mismas.

Simultáneamente con las entrevistas y posibles re-entrevistas comenzamos con el análisis del material impreso (proyectos de cátedras, materiales bibliográficos, apuntes), lo cual devela los posicionamientos de los docentes respecto al mismo. Y que al vincularlo con lo declarado se inicia una apreciación de líneas caracterizadas, a veces, por la coherencia entre ambos mientras que en otras no se hace presente.

En estos momentos nos encontramos abocados al análisis del contenido de los Proyectos áulicos y de los materiales bibliográficos.

Esta estrategia permitirá extraer, examinar y comparar los núcleos de cada uno de los proyectos.

Conclusión

En esta ponencia queremos dar cuenta del trabajo que estamos desarrollando como un equipo en formación, compuesto por docentes y estudiantes con la complejidad que esto implica en el contexto de una investigación financiada por el INFD. La misma ha tenido un plazo de un año de realización,

en este caso nos interesa dar cuenta del proceso que venimos transitando en la tarea de investigar las propias prácticas en un nivel que tiene, lamentablemente poca tradición en investigación, porque más allá de que forma parte de las funciones que tienen que cumplir los ISFD: formación, extensión e investigación, las oportunidades, y el financiamiento para la realización de las mismas son escasas.

Nos parece significativo para este espacio relatar el proceso de elaboración de nuestra problemática, de nuestro marco teórico, en función de las categorías de análisis que fuimos encontrando mientras realizamos el trabajo de campo, la permanente y ardua tarea de construir el estado del arte y de datos significativos para comenzar a encontrar explicaciones a nuestra problemática.

En este momento de nuestro trabajo, sólo tenemos algunas conclusiones provisorias, y muchas preguntas, las que seguramente, darán lugar a nuevos trabajos de investigación y de futuras tesis.

La única certeza que tenemos es la necesidad de construir espacios permanentes en los ISFD donde la investigación y la formación para la misma sean partes constitutivas de la formación docente.

Algunas conclusiones provisorias

Es interesante observar como la caracterización que se hace de los estudiantes parece tener un correlato en el tipo de prácticas declaradas por los docentes. Esta relación es visible en lo expresado por los docentes en las entrevistas y en algunos casos, en su proyecto de cátedra. Algunos docentes manifiestan encontrarse con un grupo de estudiantes “temerosos” con “miedo escénico”, “en un mundo nuevo”, así, entienden que su función principal es “bajar el nivel de tensión”. Otros docentes profundizan sus descripciones intentando no homogeneizar a los estudiantes bajo una determinada categorización. Así, hablan de algunos de sus estudiantes como jóvenes, “casi adolescentes”, de otros estudiantes como “con otro recorrido” (hijos, familia) y de otro grupo como con “diversos recorridos desde lo académico”. Si bien no todos los docentes entrevistados especifican cuáles son las estrategias que pondrían en práctica para lograrlo, hasta aquí, pudimos encontrar detalles que nos parece interesante señalar. Por un lado, docentes que entienden que si bien existen claras dificultades en el acceso a la bibliografía que se visualizan principalmente en las instancias de evaluación, es fundamental cierta “pausa

en la secuenciación de los materiales”, y el “trabajo permanente de la referencia en clase” (entendemos que de la bibliografía). Estas cuestiones no son especificadas en los proyectos de cátedra de estos docentes. Por otro lado, docentes que comprenden la necesidad de “ir buscando elementos para generar algún tipo de andamiaje”. Este andamiaje adquiriría la forma de pequeños ejercicios, que no encajarían en la categoría de trabajos prácticos, pero que involucrarían a los estudiantes en un trabajo “permanente” con los textos. A su vez, estos docentes explicitan la importancia de realizar una breve presentación del texto, de sus autor/es, los contextos de escritura del mismo. En uno de los casos el docente entrega a los estudiantes una breve síntesis del texto que no superaría los diez renglones en la que se intenta plasmar “lo central del material”. Estos docentes caracterizan a la bibliografía del nivel como marcadamente distinta a la trabajada en los niveles anteriores. Esto genera en algunos casos la puesta en circulación de manera intencional por parte de los docentes de “fichas de cátedra” elaboradas por ellos y que en algunos casos acompañan el texto original y en otros casos pasa a ser el material a partir del cual se trabajan las temáticas. Este grupo de docentes, coincide en que hay textos y/o autores que es fundamental que los estudiantes lean directamente. En algunos casos, en el transcurso mismo de las clases, siempre con el aporte de una guía de lectura. Es importante señalar que algunos de los docentes de este último grupo expresan en detalle estas estrategias en sus proyectos de cátedra.

La noción de “alfabetizaciones académicas” es considerada por algunos de los docentes, tanto en la entrevista como en el proyecto de cátedra. Sin embargo, hasta aquí, encontramos que no todos las entienden como prácticas discursivas contextualizadas. Pudimos desprender de las entrevistas y la lectura de los proyectos de cátedra que en otros casos es entendida como la mera realización de actividades (muchas de ellas de rastreo) que quizá fragmentan y desvirtúan el recorrido necesario para comprender en principio, que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos.

Esto podría estar colaborando con algún tipo de visión tácita acerca de la complejidad de la cultura académica en el nivel. Nuestro marco teórico hace referencia a la noción de campo cultural, como un espacio de conflicto y de tensiones. La cultura académica se construye en las prácticas sociales en las que se encuentra inmerso un sujeto, éste construye en ese interjuego lo designado con el término de *habitus*. Ello dará a cada sujeto una estructura

organizativa peculiar que determinará su vínculo con la cultura, en este caso la académica. Los marcados contrastes entre el *habitus* de los estudiantes y el *habitus* requerido por el campo de la educación superior, son visibles en las caracterizaciones realizadas por los docentes. Estas caracterizaciones parecen encontrar eco en las expectativas, muchas manifiestas, de los docentes hacia los estudiantes.

Entendemos hasta aquí, que esas expectativas (*discursos anticipatorios*), se manifiestan en la interacción, en los usos y sentidos (*disposiciones prácticas*) que los docentes expresan como necesarios y útiles para iniciar a los estudiantes en la bibliografía del nivel superior. En el grupo de docentes que expresan con cierto nivel de particularidad, las estrategias para iniciar a los estudiantes en la lectura del nivel, éstas podrían estar dando cuenta de las expectativas positivas que estos tienen sobre las posibilidades de los estudiantes de acceder a la bibliografía propuesta por ellos. Sin embargo, entendemos que es fundamental profundizar en las peculiaridades de estas estrategias, sus niveles de concreción y su impacto en la trayectoria académica de los estudiantes.

Bibliografía.

- Bourdieu, Pierre (2008). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean Claude (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Carlino, Paula y Martínez, Silvia (coord.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula, Iglesia, Patricia & Laxalt, Irene (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. REDU: Revista de *Docencia Universitaria*, 11, 105-135.
- Carlino, Paula (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación en Ciencias*, 1, 1-12.
- Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.

- Acompañamiento continuo de la trayectoria formativa y académica del estudiante en el Nivel Superior. Documento Base. Octubre 2009.
- Estienne, V. & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva en *Informes de investigación y ensayos inéditos*. Medellín: Ediciones UNI-PLURI/VERSIDAD. Vol. 4., N° 3.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en la educación superior*. Los Polvorines: UNGS-IEC.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue

Escritura en ciencias: una experiencia de pasaje a la escritura profesional

Liliana Calderón¹

El relato de esta experiencia se apoya sobre la implementación y desarrollo del Proyecto escritura en ciencias que tuvo lugar entre los años 2010-2014, desde el área de investigación del INFD, Ministerio de Educación de la Nación. La experiencia –dividida en tres cohortes de participantes– contó con la participación de 90 profesores de ciencias (física, química y biología) de diferentes profesorado del país que, distribuidos en grupos de estudio, escribieron una colección destinada a la formación docente sobre temas actuales de las ciencias naturales. El resultado de esta experiencia se plasmó en la colección *Escritura en Ciencias*, una serie de 18 volúmenes, que contienen los siguientes títulos:

1ª Cohorte:

1. Los plaguicidas. Aquí y ahora
2. H₂O en estado vulnerable
3. Del gen a la proteína
4. La multiplicidad de la vida
5. Cerebro y memoria
6. La evolución biológica. Actualidad y debates

2da Cohorte:

7. Ecosistemas terrestres
8. Ecosistemas acuáticos
9. El big bang y la física del cosmos

¹ INFD Instituto Nacional de Formación Docente

10. Cambio climático
11. Energía: características y contextos
12. Epidemias y salud pública

3era. Cohorte:

13. Biotecnología: Entre células, genes e ingenio humano
14. Convergencia: Electrónica, informática y telecomunicaciones
15. Nanotecnología hoy: el desafío de conocer y enseñar
16. Alimentos: historia, presente y futuro
17. Radiaciones: una mirada multidimensional
18. Los movimientos del planeta tierra

El proyecto Escritura en ciencias contó con la colaboración y apoyo de 19 investigadores de reconocimiento nacional e internacional sobre las temáticas abordadas, que acompañaron a los profesores durante el año de elaboración de cada libro. También fue permanente la asistencia de tutores, vinculados especialmente desde una plataforma virtual, que realizaron el apoyo y acompañamiento para ayudar a concretar esta propuesta. Desde su inicio la experiencia fue auspiciada por la oficina de educación de Unesco, Uruguay y la revista Ciencia HOY.

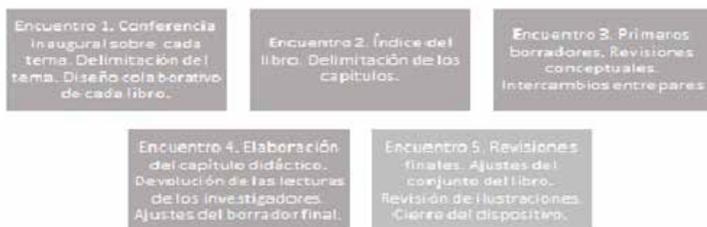
Esta presentación tiene el propósito de aportar al conocimiento de la elaboración de dispositivos de formación docente y hacer visibles aspectos relevantes de la escritura de los docentes participando dentro de esos dispositivos. El relato que aquí se presenta pone en primer plano los distintos momentos de pasaje a la escritura profesional y revela la intensidad simbólica del proceso que vivieron los profesores participantes, devenidos en autores de los libros de esta colección, si bien no fueron los únicos sujetos transformados por la experiencia. En ese sentido, adscribimos a los conceptos que sostiene Astolfi (2001) respecto a que toda formación supone una “aventura” tanto para el que se forma como para el formador, dado que se asiste a un choque de culturas en que se entrelazan mucho más que la transferencia de informaciones. El estar “lado” a “lado” permite transitar una experiencia donde la calidad de la mirada pesa tanto como la eficacia del dispositivo, y en consecuencia, una instrumentación precisa merece unas intenciones generosas. Escritura en Ciencias constituyó por eso bastante más que un efectivo dispositivo, del cual en esta presentación recortamos solamente la dimensión

del trabajo escritural de los profesores. Resta bastante por decir en relación con la prolífica agenda de contenidos abordados y el trabajo con los saberes disciplinares puestos en juego vinculados con las ciencias naturales.

Génesis del proyecto

La propuesta Escritura en Ciencias se inscribió en el contexto de un dispositivo diseñado con la lógica de un trayecto formativo con espacios presenciales y virtuales y recursos diversos para el acompañamiento, que permitieron a los profesores a lo largo de un año, producir en colaboración con sus pares una serie de libros sobre una gran variedad de temas que se debaten actualmente en la agenda de las ciencias naturales. Sobre los aprendizajes y experiencias del derrotero de escrituras elaboramos la presente comunicación.

Secuencia del dispositivo escritura en ciencias



Esta propuesta fue inspirada en algunas experiencias nacionales e internacionales que muestran cómo los procesos sostenidos de escritura de índole científica ponen en primer plano una práctica y un saber-hacer que, debidamente motivado y orientado, demandan luego justificaciones, conceptualizaciones, teorizaciones y resultan experiencias transformadoras para quienes se involucran en ellas. Es en este sentido que pueden diferenciarse de manera cualitativa aquellos aprendizajes más declarativos del “saber ciencia” cuya evidencia más notoria suele resultar en la modificación o innovación del vocabulario, de aquella experiencia que supone “escribir sobre ella”, generando cambios más profundos en los escritores sobre los modos de posicionarse,

mirar, pensar y vincular determinados conocimientos con sus evidencias empíricas (Calderón, 2013).

Para diseñar la propuesta y construir algunas hipótesis de trabajo apelamos a un cuadro conceptual que combina aportes de los dispositivos de formación (Astolfi, 2001), nociones de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1996), poniendo en juego la idea de comunidades de práctica que ha formulado Wenger (Wenger, 2001) en convergencia con la noción de comunidad de discurso (Bernie, 2002) en los dispositivos de acompañamiento (Paul, 2004). Sobre esa base conceptual exploramos la escritura como una práctica social, desde funciones heurísticas e identitarias (Jorro, 2002).

La escritura como organizador del desarrollo profesional

Si bien esta perspectiva centrada en la idea de la escritura como un organizador de acciones de desarrollo profesional es frecuentada con cierta asiduidad en propuestas como la elaboración de memorias y relatos de experiencia, la concepción de la lectura y la escritura como prácticas situadas con vistas a una producción de alcance social, supone poner en acto dentro de un dispositivo situaciones que colaboren con la idea de que estas prácticas se aprenden a través de su puesta en funcionamiento sobre objetos y temas concretos, generando a la vez instancias reflexivas sobre su uso. Por eso, una de las primeras cuestiones sobre las que se trabajó en ese proceso es que los participantes comprendieran que no eran invitados a un curso sobre escritura donde les dirían qué hacer, sino que la experiencia con el diseño y consecución de una obra escrita era todo un desafío que tendrían que sortear, incluyendo tanto los momentos de progreso como aquellos de frustración esperables durante la experiencia. De modo que hacía falta un conjunto de estrategias que incluyeran la atención a la formación de adultos poniendo en foco las situaciones de resolución de problemas (Pastré, 2008), mediante el acompañamiento de ese proceso para que pudiera manifestarse un tipo de escritura que denominamos profesional. Este proceso supone no sólo interiorización paulatina de saberes y herramientas culturales sino principalmente el aprendizaje de los modos de posicionamiento enunciativo, propios de las comunidades de referencia donde ellos se encuentran insertos, desde el cual se afirma, se argumenta, se polemiza, se confronta mediante el ejercicio discursivo (Bernié, 2002).

De este modo el desarrollo de prácticas de escritura requiere condiciones

para sostener un proceso completo donde se ponen en juego prácticas propias de una comunidad discursiva específica. En ese contexto hace falta diferentes formas del acompañamiento que moderen el tono y el estilo de *la puesta en escena* de situaciones comunicativas: diálogo con otros, con los pares, reflexiones sobre la experiencia y las lecturas y orientaciones expertas que lejos de marcar errores y faltas ayuden a construir la posición epistémica que se quiere lograr. (Paul, M. 2002, Bernié, J.P, 2002, Calderón, 2014)

Hacer uso de la escritura para mediar en los procesos de conocimiento forma parte de otro supuesto teórico muy potente pero de gran complejidad a la hora de traducirlo en propuestas de aprendizaje dentro de un dispositivo de formación. Esta perspectiva toma a la escritura como una mediación relevante para los procesos de conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) y por eso es concebida como un trabajo intelectual que incluye un conjunto de subprocesos (ensayos, intentos, revisiones, rectificaciones), pero fundamentalmente supone el aprendizaje –individual y colectivo– de la adecuación de la escritura a cada nuevo contexto que la demanda.

Desde esta concepción nos incluimos de lleno en aportes de perspectivas socioculturales: comunidades de prácticas y comunidades discursivas (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 2001). También se retomaron algunos modelos teóricos vigentes que permiten hoy pensar los procesos de pasaje a la escritura profesional que tienen lugar en instancias formativas como fenómenos de alta complejidad (Jorro, A, 2002).

Los ejes centrales del dispositivo: aspectos técnicos e identitarios.

Una cuestión relevante en el diseño de dispositivos de formación tiene que ver con la identificación clara de cuáles son las competencias que se busca promover puestas en relación con un diagnóstico inicial del estado de esas competencias por parte de los participantes. Esta reflexión servirá de gran ayuda a la hora de definir dimensiones claras del proyecto. Es importante saber lo que se abordará centralmente, lo que se trabajará tangencialmente y aquello que no ingresa dentro de los focos de interés. En el caso de Escritura en Ciencias, por la índole del proyecto y las expectativas que se sostenían, la decisión fue tomar tres ejes fundamentales que pudieran abarcar no sólo aspectos técnicos de la escritura de un libro sino generar procesos de incidencia subjetiva con respecto al trabajo con otros. La dimensión colaborativa del proyecto fue tan relevante

como la elección de los temas y los aspectos más técnicos de la escritura. Los ejes puestos en juego se centraron en:

- Diseño y planificación de la tarea y concreción de ese plan. En este punto se propuso trabajar el diseño de plan de obra según expectativas de un posible lector de la temática propuesta. También formaron parte de este eje los ajustes y adecuación de tareas y actividades al plan diseñado. La adecuación de los tiempos a los plazos acordados resultó un punto crítico y de mucho desafío.
- Escritura y producción de conocimiento. En esta línea las preocupaciones estuvieron centradas en el desarrollo de habilidades de búsqueda y lectura de fuentes bibliográficas pertinentes de modo de colaborar con la construcción de argumentaciones sustentables en el desarrollo temático de cada libro. También el manejo de fuentes y citas según normas se volvió prioritario.
- Apropiación de estrategias de intercambio de la escritura que colaboren con la realización de lo planificado. Se trabajó sobre el nudo “escribir-revisar-reescribir” ligado a la posibilidad de realizar devoluciones que sean de utilidad a los pares. La mayor parte de las actividades fueron desplegadas bajo la forma del ejercicio de realizar y recibir devoluciones sobre las lecturas de los textos en marcha, tanto de los mismos pares –colegas de equipos o entre equipos– como de parte de los especialistas asesores temáticos, con el propósito de que estas lecturas y comentarios permitieran el avance de los textos. El sentido último de esta modalidad de trabajo fue construir un clima de confianza y valoración de las producciones en estado de elaboración que ayudara a desplazar la mirada deficitaria del propio trabajo y construir una mejor estima de las producciones en general.
- En este caso, retomando las nociones del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) se alentó la participación no solamente referida a aquellos eventos de compromiso con el conjunto de las actividades propuestas y con determinadas personas con quienes se conforma el equipo, sino también una noción de la participación en un proceso de mayor alcance consistente en asumir de una manera activa las prácticas de las comunidades sociales de referencia y construir identidades en relación con esas comunidades. “Este tipo de participación no sólo da forma a lo que

hacemos sino también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos” (Lave y Wenger, 1991) .

La escritura como experiencia de pasaje

En la formación docente sigue siendo un desafío poder construir la propia posición enunciativa mediante la palabra escrita cuando esta se vincula con el conocimiento. Algunas de las razones que lo explican tienen que ver con lo habitual que resulta en esta profesión utilizar términos de diferentes fuentes para usar las citas en aras de la justificación conceptual y de pertenencia a un campo disciplinar específico. Por ello resulta difícil encontrar la propia palabra y mostrarse desde esa posición a través del desarrollo de argumentaciones completas sobre algunos temas. De allí la importancia de focalizar en aquellos aspectos que involucran puntualmente los procesos de escritura durante las instancias formativas.

Vinculado con estas posibilidades de observar la dimensión escritural, resulta de utilidad la noción de pasaje como ritual para indicar la transformación de un estatus social al siguiente, o bien el paso de la experiencia de un estado al otro. Así, más allá del contenido específico de cualquier rito de pasaje es posible observar al menos tres grandes etapas (separación, liminalidad, agregación) que tienen un gran potencial para explicar una dinámica evolutiva. En nuestro proyecto el proceso de pasaje a la escritura profesional asumida por los participantes se puede leer con ayuda de estos momentos que han sido utilizados en diversos trabajos, sin que implique suponer que una evolución profesional se produzca de una manera lineal. (Jorro, 2002; Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000):

- **Separación/desamparo escritural** (Jorro, 2002) marcado por el momento inicial donde los participantes ingresan a una experiencia que no forma parte de sus prácticas habituales. En la primera etapa los profesores de los diferentes grupos que trabajaban en simultáneo, fueron colocados en situación de diseñar una producción y planificarla para su concreción. Esto los enfrentó con innumerables obstáculos que desde el dispositivo y mediante las tutorías ayudábamos a sortear.

A lo largo de las diferentes cohortes que componen nuestro proyecto, un rasgo regular que se observó en los profesores tenía que ver con la expectativa inicial con que se incorporaban al dispositivo. La mayoría creyeron ser

convocados a un curso de escritura, donde les serían transmitidos los modos “apropiados” para escribir un libro. Esto marcó en gran parte, el primer momento de separación o desamparo escritural.

Durante este proceso, uno de los puntos de tensión en varios de ellos estaba puesto en intentar comprender la dinámica grupal y la lógica de equipo propuesta. Tal la decisión del diseño, el criterio para formar parte de cada equipo no tenía que ver con cuestiones de selección meritocrática, es decir por cuánto sabían o la calidad y cantidad de lo que habían escrito previamente. Tampoco se procuraba una clasificación entre los más experimentados y los menos. El criterio de agrupación respondió más bien a dar cabida a la heterogeneidad y la diferencia que ostentaban los participantes basados particularmente en la procedencia de diferentes provincias, disciplinas diversas, distintas experiencias con la escritura, y grupos etéreos también distantes. El común de cada equipo para escribir sobre la temática elegida se construyó sobre el deseo de cada integrante por ahondar y profundizar sobre el tema y tener algún conocimiento previo sobre él. De ahí que la distancia con la expectativa inicial, que les propuso el proyecto, fue vivida y transitada con algunas dosis de ansiedad, tensión y conflicto dentro de cada grupo.

Las otras evidencias del “desamparo” fueron la constatación más de una vez de la experiencia de la página en blanco: ¿qué decir?, ¿cómo comenzar a decir?, ¿cómo hacerlo? Estos detonantes fueron observados con particular interés por parte del equipo coordinador para encontrar zonas potentes donde centrar el acompañamiento. Así las ayudas pudieron ser pertinentes, apoyadas en la necesidad de dar forma a los textos y encontrar los modos más apropiados para hacerlo. Otra cuestión de incertidumbre dentro de la génesis textual fue la manera de recortar dentro de un conjunto temático, un foco de interés que se sostuviera adecuadamente argumentado dentro de la línea argumental de un libro completo. Desde el inicio de la experiencia se les propuso a los profesores de cada equipo que cada uno asumiera un capítulo para desarrollarlo individualmente. También que participara en las decisiones del conjunto de libro y que aportara a aquellas zonas dentro del texto que requerían un abordaje más colectivo (la introducción, las conclusiones, etc.). Una última cuestión que señalamos dentro de este proceso de separación o desamparo lo constituyó el uso asiduo de la plataforma virtual, el aula donde cada equipo producía sus ensayos y realizaba sus intercambios con los

pares y con su tutor acompañante. Estas situaciones de la virtualidad eran la parte constitutiva del proceso y la manera de mantenerse ligados durante el momento de desarrollo que les demandaba además cumplir con tiempos de entrega, realizar aportes a los textos de los colegas y hacer avanzar entre todos el producto del libro que tenían entre manos.

Desde el equipo de coordinación general estos procesos iniciales fueron observados con mucha atención, de modo de poder interpretar de la mejor manera las problemáticas que se suscitaron. También para pensar “situadamente” las líneas que llevarían a la continuidad del proceso. Esto suponía estar muy atentos a reacciones y disposiciones de los profesores y observar los momentos de suspensiones de tareas, asiduidad con que ingresaban al aula, tenor de los intercambios, etc.

• **Un estado transicional de liminalidad**, este momento denominado también umbral (Jorro, 2002) cuyo rasgo más evidente es la tensión que suscita la distancia entre lo que se persigue y aquello que se puede o se logra escribir, aun cuando no se percibe todavía la palabra lograda o la meta alcanzada.

La etapa de umbral o transición representa un momento incómodo y también ambiguo. Existe la sensación de estar dentro del proceso pero se advierten todo el tiempo las restricciones para llegar a la condición deseada. Sin embargo, a pesar de estas restricciones es posible encontrar momentos para contemplar lo realizado, evaluar su avance y tomar cuenta las orientaciones o devoluciones recibidas, que en esta etapa se encuentran sobrevaloradas. Para esto sirve el intercambio y la lectura que realizan los colegas del equipo y el seguimiento del tutor. También varios aspectos de este proceso debidamente observado fue tematizado en cada inicio del encuentro presencial siguiente y allí se realizaron comparativamente reflexiones acerca del proceso conjunto entre los diversos equipos que trabajaban en simultáneo, siempre considerando seis libros por cohorte. Estos momentos se constituyen en instancias que pretenden colaborar con el fortalecimiento de las posiciones enunciativas en ciernes y en mitigar cualquier connotación entre buenas y malas escrituras. Todo indicio de estas cuestiones ingresa dentro de un proceso reflexivo sobre las escrituras y así se empieza a comprender que los caminos pueden ser diversos, que los estilos personales también juegan su papel en este proceso y en los resultados. Gran parte de las angustias que operan como obstáculos comienzan a decaer y aparece el rasgo de la confianza mutua y de las expresiones solidarias al interior de los grupos.

El descubrimiento de que la dificultad es parte inherente al proceso de escribir, va marcando también los avances y los retrocesos en el trabajo. Sirve como una motivación desafiante y es una invitación a seguir. También representa éste un momento clave, muy fecundo para tomar distancia del sentido común inicial, verdadero obstáculo epistemológico a la hora de escribir. Hay una fuerte toma de conciencia de que la escritura, lejos de ser un “don” con el que algunos han sido iluminados, más bien se aparece como un trabajo, como una habilidad que todos podemos desarrollar bajo condiciones adecuadas.

Estas experiencias van mostrando también que en el trabajo con la escritura no se involucran solamente procesos cognitivos sino que tocan zonas más profundas y subjetivas de la construcción identitaria y social de la profesión. Hay constatación que en situaciones de escrituras no se sabe solamente el tema sobre el cual se trabaja sino que se elige, se selecciona, se toman múltiples decisiones todo el tiempo. Este rasgo colabora en gran medida con el desplazamiento de las miradas y los propios prejuicios acerca del trabajo, colaborando en afianzar las posiciones enunciativas que se propone desarrollar durante el proceso. A la vez estas situaciones les proveen nuevos recursos y también les ayudan a definir sus obligaciones y compromisos. Los participantes comprenden que pueden trascender la intimidad de la escritura y que si esta se puede compartir, hay allí una comunidad que, atravesando idéntico derrotero, puede ayudar a sortear problemas y dificultades que son inherentes al proceso. Las faltas o fallidos no son vistos ya como atributos personales de cada uno, como un déficit personal, sino que son momentos esperables dentro de un proceso de creación.

Si bien el umbral no representa todavía el lugar de llegada, supone un horizonte pletérico de posibilidades que invitan a explorar.

• **Incorporación o agregación a la comunidad de escritura**, es un momento caracterizado por muestras de mayor seguridad y de asunción más confiada en la posición enunciativa que se requiere para formar parte de la comunidad de referencia donde se interactúa.

La agregación a la comunidad de escritura marca un momento de mejor uso del proceso de escritura, con el desarrollo de algunas habilidades propias y menos dependientes de la mirada ajena. De alguna manera, marca el fin del pasaje.

Las evidencias que se recogen de esta etapa, confrontando diferentes visiones de las tres cohortes del proyecto, están relacionadas con una mayor

capacidad de los profesores para observar, valorar y ponderar lo realizado. Esta capacidad se expresa en reconocer que lo realizado hasta el momento ha llevado avances y retrocesos mediante objetos materiales y tangibles que se han ido construyendo y que conforman una serie de borradores y diferentes versiones del proyecto que está ahí constituyendo la materialidad de lo que se ha podido realizar.

Este proceso de avance también ha sido marcado fuertemente por la participación muy activa en cada una de las actividades propuestas, diseñadas y desarrolladas durante los tramos presenciales y virtuales de cada equipo. En estas escenificaciones de la escritura en contextos profesionales han pre-existido numerosas lecturas y comentarios de los pares, del tutor y también sedimentado orientaciones puntuales recibidas acerca de cómo lograr mayor eficacia con los textos.

El punto culminante de este proceso quizá se exprese en el reconocimiento por parte de los profesores de que se han vuelto sujetos de escritura, portadores de su propia palabra dentro de un texto colectivo, a través de un escrito —el capítulo personal— que los compromete en su conjunto.

Los rasgos más elocuentes recogidos en esta etapa se encuentran ubicados cronológicamente entre el final de la escritura del capítulo personal y el desafío de un capítulo didáctico que definen en conjunto y que tiene resoluciones diversas. Eso sucede al cabo del cuarto encuentro presencial y antes del encuentro de cierre. Es una etapa de intenso trabajo que incluye revisiones de los borradores más avanzados del contenido del libro, de acuerdos y redefiniciones para el capítulo de cierre basado en una propuesta didáctica. Este proceso los lleva desde su escrito personal a instalarse en la lógica del conjunto del libro para observar la coherencia entre los capítulos, la revisión de las citas, la relación de cada título con el contenido expresado en los apartados y la constante preocupación por encontrar el vocabulario adecuado y más pertinente. En la dimensión más subjetiva, reconocen cuáles son los aspectos más problemáticos de sus propios escritos y pueden por ello, comentar sobre los de sus colegas. También presentan mayor autonomía con respecto a las aprobaciones y o comentarios de los pares y los investigadores. Escuchan o leen los comentarios de sus propios textos y reflexionan sobre la conveniencia o no de incluir la sugerencia o el aporte.

Este desafío de tanto trabajo se asume claramente gracias a que los equipos

han podido construir un vínculo muy estrecho entre todos los integrantes, ya han transitado varios meses con intenso intercambio que les ha permitido conocerse personalmente, saben de las posibilidades y limitaciones de cada uno y se encuentran muy comprometidos con el empeño de finalizar el libro.

Las reflexiones en torno de este proceso se encuentran aún en etapa de análisis, ya que se recuperan diversos insumos que han sido utilizados para afinar la observación de los diferentes aspectos estudiados durante el desarrollo del dispositivo (encuestas, entrevistas, grillas de evaluación) y obtener valoraciones de los propios participantes acerca de la experiencia transitada.

Algunos de los testimonios recogidos como reflexiones finales resultan reveladores de esta etapa:

Creo que lo más importante es que permite corrernos de meros transmisores para comprometernos en posturas académicas. Producir nuestros propios materiales requiere de un alto dominio disciplinar, pero también del dominio de la competencia lingüística comunicacional. Realmente en mi caso particular se hizo carne construir conocimiento implica seleccionar información, transformarla y comunicarla. (Libro Radiaciones)

Son textos que sirven como antecedentes, y demuestran, que los docentes seguimos aprendiendo, y que el aprendizaje de la escritura es complejo pero no imposible. (Libro Alimentos)

El libro y mi capítulo logran que cualquier usuario de esta tecnología puedan entender cuál es la composición de estos dispositivos y como se logra la interacción entre el usuario el dispositivos, y las redes de comunicación (Libro Convergencia).

Aprendí a trabajar a la distancia con un grupo de personas muy heterogéneo. Me aportaron mucho las técnicas de escritura que incorporamos en los encuentros presenciales. Creo que el libro será útil, como ya lo mencioné, para el trabajo menos compartimentado durante la formación docente. Y esto redundará en futuros profesores que puedan tener una mirada más amplia de la ciencia (Libro Radiaciones)

El trabajar en equipo, intercambiar ideas, acordar con mis compañeras de ruta y sostenernos mutuamente para llegar a buen puerto, fue uno de los aspectos que recupero como más valioso. Por otro lado, el hecho de habernos constituido en autores de una colección que iba a llegar a nuestros Institutos de Formación Docente, nos movilizó y posicionó de otra manera

en cuanto la producción de conocimiento. Aquí dejamos de reproducir lo elaborado por otros, para recrear y resignificar los saberes disciplinares, a la luz de lo que quisimos comunicar. Así, nuestro trabajo de escritura y el hecho de hacerlo público, nos transformó en productores de nuevo conocimiento... Hoy puedo decir que hemos cumplido con ese cometido. Observo que el libro se utiliza en las aulas, tanto en los profesorados de biología como por parte de profesores de secundaria, que lo utilizan para preparar sus clases y con sus alumnos. (Libro Del gen a la proteína)

Para seguir pensando...

Creemos que la descripción precedente sirve para tomar en cuenta varios aspectos de los procesos formativos durante el desarrollo profesional. En primer lugar la índole de los dispositivos situados, basados en el concepto de aprendizaje situado que recupera el hecho de que aprender en un contexto pertinente del mundo real, resulta más eficaz que aprender ideas abstractas, totalmente descontextualizadas, presenta varios desafíos. Si bien el diseño flexible genera una alta dosis de incertidumbre, permite entrar en contacto con los diferentes fenómenos que se despliegan en simultáneo en las situaciones formativas. Uno de los puntos que debiera convocar la atención en este tipo de dispositivos es la ubicación de aquellos momentos que representan crisis, conflictos o rupturas para los participantes para observar atentamente los recursos que se ponen en juego, sin desconocer que es preciso contar en cada situación con un repertorio suficiente de alternativas de solución o cursos de acción posibles, para acompañar en estos entornos tan dinámicos y cambiantes. Otro asunto relevante radica en mantener activa de manera constante la representación de aquello que se persigue como propósito de la propuesta, retomando todo el tiempo los objetivos, recomponiendo los sentidos que el trabajo tiene y poniendo en primer plano los logros que se van visibilizando. En nuestro caso, fueron aprovechados también el nivel de difusión que alcanzó el proyecto en el territorio nacional, el reconocimiento que fue logrando de parte de los investigadores y centros de referencia que formaron parte de él y también de aquellos que tomaron conocimiento de la propuesta (cátedras universitarias e instituciones) y se interesaron en discutir y conocer su lógica.

En segundo lugar y ligado a las reflexiones anteriores la dimensión

subjetiva y de construcción identitaria como escritor de ciencias resulta otro aspecto revelador de la experiencia. En Escritura en ciencias asistimos a una notable reconfiguración de los saberes de los participantes del proyecto aunque de difícil aprehensión ya que esas modificaciones se producen de manera muy dinámica, en el transcurso de las relaciones con el entorno que tienen lugar a lo largo de un año de experiencia con otros. La atención de estos aspectos puede colaborar como referencia para comprender y explicar los procesos de socialización profesional donde se incluyen las crisis y las rupturas identitarias asociadas a esos procesos, sin dejar de considerar en cada actor profesional un sujeto epistémico que no se desarrolla independientemente de las evoluciones de su entorno profesional. Desde una perspectiva profesionalizante, el docente es así considerado como un aprendiente que construye saberes profesionales con el fin de aumentar su eficacia en el trabajo. La construcción de esos saberes puede realizarse en el marco de actividades concientizadas y planificadas, como es el caso del dispositivo Escritura en Ciencias, mediante las cuales se propone a los profesores aprender haciendo, es decir, adquirir recursos cognitivos y afectivos particulares en y mediante sus actividades finalizadas (Pastré, 2008).

Estas perspectivas se asientan sobre el presupuesto según el cual un profesional puede adquirir nuevos saberes profesionales, evolucionar en sus prácticas, sus concepciones y sus representaciones, en las situaciones de actividad finalizadas vividas o provocadas. Una clave en esa comprensión está dada en la convicción de que los recursos construidos en y mediante el colectivo sobrepasan el repertorio de cada uno de los individuos participantes.

En ese sentido, un estímulo importante para las diferentes cohortes y la valoración general que hicieron los participantes de la experiencia, fue la mención del proyecto como una innovación en el campo de la enseñanza de las ciencias por parte de PASEM. Escritura en Ciencias fue distinguido en el año 2014 con el premio Paulo Freire a la enseñanza de la ciencia en el concurso de experiencias innovadoras promovido por PASEM (Programa de Apoyo al sector educativo del Mercosur). Si bien posteriormente se llevaron a cabo diferentes acciones derivadas de los vínculos internacionales que se lograron con esta distinción, la mención obtenida con el premio Paulo Freire, constituyó el corolario de una serie de visibilizaciones alcanzadas a lo largo del trabajo sostenido durante cuatro años muy intensos.

Este proyecto se puede consultar en el sitio <http://portales.educacion.gov.ar/infod/escritura-en-ciencias/>, donde además de los libros que tienen acceso libre, se encuentran las 19 conferencias magistrales que pueden ser descargadas y utilizadas como material didáctico en las clases de ciencias.

Bibliografía

- Astolfi, J (2001) Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Serie Fundamentos Nro. 17. Colección investigación y Enseñanza, Diada Editorial, Sevilla, España.
- Scardamalia, M y Bereiter, C (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición” *Infancia y aprendizaje*. Nro 58 pp. 43-64.
- Bernié, J. P. (2002) “L’approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive »: un apport à la didactique comparée ?”, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, Oct-Déc., Paris, INRP.
- Calderón, L (2013) “La experiencia de la escritura en la Formación docente y los debates actuales de la alfabetización científica”. Ponencia. XVIII Reunión Nacional de Educación en la Física – REF XVIII- Universidad Nacional de Catamarca. San Fernando del Valle Catamarca.
- Calderón, L (2014) “Cuando los profesores escriben en las disciplinas: la experiencia de Escritura en Ciencias” en I Congreso Regional de enseñanza de las ciencias de la naturaleza, organizado por Instituto Superior de Formación Docente Nro. 10, “Dr. Pedro Zarin”, Tandil, Provincia de Bs As. Conferencia.
- Jorro, A (2002). *Écrire et formation*. En *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. Liêger Université de Liêger.
- Lave y Wenger (1996) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. (Traducción de *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*). New York: Cambridge University Press.
- Paul, M (2004) *El acompañamiento: una nebulosa*. (Traducción *L’accompagnement: une nébuleuse*) *Education permanente* N° 153/2002-4
- Wenger, (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Editorial Paidós.
- Lefevre, Garcia et Namolovan (2009). *El desarrollo profesional ¿Qué indicadores? (Le développement professionnel: quels indicateurs? Traducción del francés UNIPE) Questions Vives*. Vol.5 n°11

- Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup (2000): Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs? Paris, PUF, Education et formation.
- Pastré, P. (2008). Aprendizaje y actividad (Traducción de "Apprentissage et activité"). In: P. Lenoir & P. Pastré (Ed.) Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, didactique des disciplines: quelles relations par une formation à l'enseignement ? Toulouse: *Octares*, 53-79.

Formación en investigación educativa y trabajo docente

*Miguel Ángel Duhalde¹, Horacio José Filippi²,
Graciela E. Mandolini³ y María Á. Sormanni⁴*

Introducción

En tiempos de la implementación de la Reforma Educativa de los años 90 se generó una profunda transformación del sistema y, consecuentemente, de los institutos de nivel superior, planteándose para estos últimos “funciones” que determinaron la necesidad de redefinir el accionar docente. Por ello, los institutos de profesorado debieron asumir la obligación de diseñar acciones tendientes a la formalización de espacios relacionados con el campo de la Investigación Educativa.

Esto que en un primer momento constituyó una exigencia fue cobrando, poco a poco, nuevos sentidos, y en la formación docente se generó un “espacio propiciatorio” y “viabilizador” del surgimiento de nuevas prácticas que, en algunos casos, nos posicionaron “proactivamente” frente a un cambio que, aunque impuesto, fue instituyéndose en otros modos de pensar nuestro quehacer.

Hoy son otras las políticas que determinan las posibilidades para hacer investigación educativa y también son otras las condiciones para llevar adelante propuestas alternativas que pongan en relación la investigación, la formación y el trabajo docente. Y es sobre esta cuestión que versa el siguiente desarrollo, basado en la experiencia puntual del diseño e implementación del Postítulo “Actualización Académica en Investigación Educativa” que vienen desarrollando articuladamente las siguientes organizaciones: el Instituto de

¹ CTERA – AMSAFE, Argentina. miguelduhalde@ctera.org.ar

² ISP 1 Casilda, Santa Fe, Argentina. hofilippi@gmail.com

³ ISP 1 Casilda, Santa Fe – UNR, Argentina. gramandolini@yahoo.com.ar

⁴ AMSAFE - ISP 1 Casilda, Santa Fe, Argentina. msormanni@hotmail.com

Formación Docente N° 1 “Manuel Leiva”, la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y el Instituto de Formación Pedagógica y Sindical “Rosita Ziperovich” de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE).

Desarrollo

Si bien no podemos desconocer los esfuerzos de los docentes por reflexionar sobre la propia práctica que, de manera aislada y dispersa, habían ido poniéndose de manifiesto durante los años '90, por entonces consideramos oportuno intervenir críticamente en esos espacios institucionalizados para discutir las prácticas, intentando formalizar, así, la existencia de puntos de convergencia destinados a poner a disposición de otros “algo” que provocara el pensamiento, la reflexión, el análisis, la crítica; en última instancia, “algo” que propiciara aprendizajes significativos invitándonos a re-situarnos.

Sabemos que la Investigación Educativa posee un conjunto de características singulares: la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue, entre otros; aspectos que le confieren especificidad propia. Así, la Investigación Educativa se concibe como la posibilidad de construir una mirada rigurosa para explicar o comprender el fenómeno educativo.

Por lo expuesto, este modo de producción de conocimientos se interpreta como un medio permanente de auto-reflexión, constituyéndose en un proceso metacognitivo que provoca la reflexión sobre la acción en una secuencia constante de acción – observación – reflexión – revisión - nueva acción. Concepción que describe un circuito espiralado que va creciendo en complejidad y profundidad, concretando un ejercicio metodológico a partir del cual se intentan resolver problemas diversos, heterogéneos, plurales, y no dar cuenta de una única situación problemática.

Las carreras de grado de los docentes en ejercicio, en general, han carecido del desarrollo de programas centrados en el aprendizaje del procedimiento inherente a la investigación educativa. Sólo en los últimos años se han ido generando instancias institucionalizadas destinadas a la incorporación de este enfoque en el ámbito educativo, antes reservado a los especialistas.

Es pertinente señalar en este punto que, por lo general, en los casos en

que se hubiera asumido el ejercicio de investigación, el paradigma preponderante fue el positivista que, privilegiando porcentajes y datos numéricos, se constituía en un marco reduccionista que constreñía la multivocidad del discurso a los parámetros de generalización y universalización. Asimismo, la formulación de explicaciones intentaba dar cuenta de las situaciones problemáticas de “otros”, los docentes en ejercicio. De esta forma, el rol de investigador quedaba limitado a los especialistas, referentes externos al ámbito escolar, pocas veces familiarizados con el mismo.

Nosotros, en síntesis, optamos por elaborar una propuesta que convocara a la construcción de una nueva mirada, que superara el paradigma citado con antelación. Es decir, hemos intentado promover el ejercicio sistemático de la investigación desde paradigmas que hicieran lugar a la pluralidad, a la jerarquización de los datos cualitativos, a través de un accionar metodológico que recuperase la interpretación, la comprensión, el análisis crítico y la subjetividad del investigador que iba poniendo en juego aspectos propios y singulares.

Hoy, continuamos considerando que la investigación educativa debe tener un papel relevante en la formación de los educadores y en la interacción con el ejercicio del trabajo docente.

Por ello, consideramos que las instituciones de formación docente deberían asumir la responsabilidad de avanzar en la tarea de formar a los educadores y actualizar permanentemente sus conocimientos desde una perspectiva que posibilite revertir la función tradicional de las escuelas. Así, la formación en investigación educativa se torna fundamental para avanzar en esa dirección.

Por lo expresado precedentemente, resulta relevante para este proyecto de postulación contribuir a la formación de los docentes respecto de este campo problemático y complejo, a los efectos de que estos puedan realizar una actualización adecuada de sus conocimientos, logrando, fundamentalmente, alcanzar análisis críticos y reflexivos acerca del campo educativo, a partir de la apropiación de los marcos epistémicos, teóricos y de las herramientas metodológicas propias de la investigación educativa.

Fundamentación curricular de la propuesta de formación en investigación educativa y trabajo docente

Planificar una propuesta que ponga en relación la investigación educativa, la formación y el trabajo docente exige cierta capacidad para integrar

estas categorías que, muchas veces, se presentan como irreconciliables; lo que implica también desarrollar y construir nuevas formas de pensamiento epistémico en el campo educativo.

Como es sabido, históricamente han existido posicionamientos frente a esta posible relación. Hay quienes afirman que la actividad de enseñar se sustenta en habilidades diferentes a las que se requiere para investigar. Aseveran que el profesor y el investigador tienen trayectorias profesionales distintas y, por lo tanto, la formación de estos profesionales debe estar organizada teniendo en cuenta características compatibles con el ejercicio de cada una de esas funciones. Dentro de este grupo de pensadores, hay quienes avanzan en sostener incluso, que por la deficiencia en la formación de los profesores, las investigaciones que estos realizan no tienen el nivel esperado en el campo científico y las diferentes habilidades y disposiciones de los docentes, hacen que la investigación educativa se aborde subestimando las dificultades y la complejidad de la misma. Cabe aclarar que desde esta perspectiva, también se plantea que la enseñanza es una actividad dificultosa y compleja y que son los profesores los más idóneos para llevar adelante esta tarea, pues son los que mejores condiciones tienen para hacerlo. Pero en definitiva, niegan toda posibilidad de desarrollar ambas funciones -enseñar e investigar- a la vez, y por lo tanto, el diálogo crítico y enriquecedor que se puede generar entre ambas prácticas.

En el otro extremo, se encuentran los “defensores de la investigación como elemento esencial en el trabajo docente”. Dentro de los principales representantes de esta perspectiva están los aportes de Stenhouse y Schön, quienes argumentan a grandes rasgos, que el trabajo del profesor tiene la particularidad de ser tan riguroso como el que realiza el investigador. Más aún, sostienen que el docente debe trabajar como un investigador, identificando problemas de enseñanza, construyendo propuestas de solución tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación. Esta perspectiva se basa esencialmente en la idea de que, por medio de la investigación, el profesor puede construir modos alternativos para comprender el propio trabajo, y el trabajo de los alumnos. Además, conciben al profesor como productor de conocimientos y no como meros consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimiento producido en otros espacios e instancias.

Por último, en una posición que difiere en parte con las dos precedentes, están aquellos que consideran que la investigación debe tener un papel relevante en la formación de los educadores y en la interacción con el ejercicio de la profesión, aunque no puede tomarse como el elemento central de ese proceso. Desde estos posicionamientos se pretende tornar a los educadores en “consumidores críticos” de las investigaciones producidas en el campo educativo, pero además en participantes activos de proyectos de investigación. Desde esta perspectiva existen una serie de tradiciones que debieran ser superadas: una de estas tradiciones a superar (Eficiencia social), es la basada en la producción de conocimientos que puedan ser aplicados en la práctica docente, tornándola más científica. Otra, es preparar al profesor para comprender la realidad educativa y para tener una actitud experimental en relación a dicha práctica. Para superar estas perspectivas, se propone (en palabras de Zeichner) la tradición de la “reconstrucción social”, basándose en la preparación de los alumnos-maestros para ser “consumidores críticos” y sujetos en condiciones de participar en procesos de investigación.

Si bien con esta última perspectiva tenemos mayores coincidencias, hay que reconocer que no es posible dar un cierre definitivo al debate y es necesario reavivarlo, haciendo escuchar la palabra de los propios docentes que, progresivamente, comienzan a incursionar en este campo.

En este marco, hacemos explícitos también los supuestos pedagógicos y didáctico/curriculares que orientan y organizan –es decir, que promueven un orden de relaciones entre los componentes curriculares– la presente propuesta curricular. En tal sentido, se concibe: a la *educación* como práctica social intencional, dirigida a transformar a los sujetos que intervienen en ella; a la *enseñanza* como un proceso comunicacional de promoción de capacidades y potencialidades afectivas, cognitivas y técnicas, que permitan desarrollar y ampliar el deseo de saber en la conciencia de sí y del mundo, para actuar en él autónomamente, des-naturalizando lo dado, en convivencia y respeto por las diferencias; al *conocimiento* como solidaridad y no como mercancía, entendiendo que el mismo es una construcción histórica y simbólica de sentidos y significados acerca del mundo; a los *sujetos*, como seres humanos sujetos a sus deseos, necesidades y contradicciones; y como tales, promotores y hacedores de la *realidad* concreta en la que viven; a la realidad como creación imaginaria de los sujetos en relación con otros sujetos, y en este sentido es

histórica y totalizadora (integrada y sobredeterminada); y a la *investigación educativa* como un proceso de generación, aprendizaje y comunicación de conocimientos acerca de la educación, que se sostiene durante un determinado período de tiempo y espacio y pone en tensión e interacción, por un lado, a un conjunto de conceptos y, por otro, a un referente empírico a partir de situaciones problemáticas que son formuladas como problemas de investigación. Además, la investigación educativa es concebida aquí como popular y descolonizadora, en tanto atiende a los intereses de los sectores populares, con la intencionalidad de transformar las relaciones sociales hoy dominantes y alcanzar la emancipación de estos sectores.

Los objetivos generales de esta propuesta son los siguientes:

- Propiciar el desarrollo y apropiación crítica de marcos epistémicos, teóricos y herramientas metodológicas necesarias para el análisis, abordaje e investigación de la realidad educativa en el contexto actual.
- Potenciar en los sujetos una lectura crítico hermenéutica de sus propias prácticas, en sus realidades concretas, a través de la enseñanza de los componentes esenciales del proceso de investigación educativa.
- Posibilitar la formación de educadores críticos que, en la resignificación de su propio trabajo docente, se asuman como sujetos sociales comprometidos y con la capacidad de crear y recrear conocimiento con sentido y significatividad contextual.

Asimismo, se plantean objetivos específicos tales como:

- Promover la instalación de una lógica metacognitiva que posibilite el ejercicio de la Investigación Educativa en diversos ámbitos.
- Elaborar conceptos que permitan relacionar las dimensiones de formación permanente con la producción de investigación científica, tecnológica, humanística y/o artística, teniendo en cuenta, por una parte, la especificidad de las diversas disciplinas y, por otra, la investigación interdisciplinaria, en vistas a la formación de investigadores y a la posible resolución de problemáticas sociales.
- Desarrollar un abordaje de los problemas de la investigación académica desde una mirada propia de teorías sociales, históricas y filosóficas.

- Proporcionar conocimientos acerca de los instrumentos utilizados en la gestión de la investigación y desarrollo experimental.
- Elaborar un trabajo de investigación educativa sobre temas o problemas de interés vinculados con la práctica cotidiana en los ámbitos institucionales.

Los fundamentos generales y los objetivos de esta propuesta curricular para la formación en investigación educativa en trabajo docente han tenido, en su devenir, diversos énfasis y focalizaciones, de acuerdo a las características propias de las instituciones que oficiaron de organizadoras y a los contextos y características de los docentes cursantes de las propuestas en los distintos ciclos y años de implementación.

La experiencia que aquí nos ocupa, se implementa en el Instituto N° 1 de Casilda, Provincia de Santa Fe, en el período 2014 – 2015, y tiene como antecedentes los cursos de formación en investigación educativa desarrollados en el mismo Instituto durante los años 2002, 2003 y 2004.

Cada una de estas acciones de “capacitación” fue organizada con una carga horaria de 120 hs. reloj, distribuida en instancias presenciales y trabajos a distancia, contando también con espacios tutoriales destinados al acompañamiento de los participantes en el diseño y ejecución de un proyecto de investigación educativa. Los cursos de los años 2002 y 2003: “*Hacia la construcción de una aproximación teórico – metodológica en investigación educativa*”, constituyeron una instancia introductoria. Durante el 2004, la propuesta “*Tensionando la propia práctica desde las nuevas miradas de la investigación educativa*”, se formuló atendiendo los resultados alcanzados, el interés mostrado por los participantes, sus reflexiones y aportes; y se contemplaron, además, dos realidades: la posibilidad de aproximación a la tarea del investigador para los que asistían por primera vez y la de profundización y resignificación para aquellos que transitaban este espacio habiendo cursado alguno de los anteriores. En función de las demandas y sugerencias recibidas en éstas, la frecuencia semanal pasó a ser quincenal, profundizando aquellas cuestiones que como coordinadores creíamos necesario enfatizar.

De estas acciones participaron docentes en ejercicio pertenecientes a diversos niveles y modalidades y egresados del ISP1. Es posible inferir que la numerosa asistencia de estos últimos estuviera vinculada a una tendencia a *pertenecer y permanecer* en la institución que los formó, situación que

planteó un reposicionamiento de la misma como referente de formación permanente; pero, también, es probable suponer que los egresados, al no tener empleo en el ámbito educativo, hayan considerado esta instancia de formación como una posibilidad que les permitiera, simultáneamente, obtener más puntaje en el escalafón para el acceso a puestos de trabajo. Por otra parte, los docentes que mostraron mayor interés en estas propuestas de formación en investigación fueron, en su mayoría, del nivel medio y, en menor cantidad, del nivel terciario, pues estos cursos y las producciones en el área de investigación contaban con instancias de legitimación ministeriales, favoreciendo la posición en los procesos de escalafonamiento.

Asimismo, cada encuentro fue diseñado a partir de un objetivo que se constituyó en la guía para la selección de las estrategias metodológicas. Y como resultado de triangular la información devenida de los registros anecdóticos de cada encuentro presencial y tutorial, de las evaluaciones parciales y finales de la instancia presencial de los participantes y del análisis de los trabajos de investigación realizados durante los años 2002 y 2003, el proceso transitado nos permitió formular algunas reflexiones.

Transmitir tiene muchos significados... podemos transmitir un apellido, una herencia, conocimientos, un secreto, un mensaje, una enfermedad. En las múltiples cosas que pasamos de un ser a otro y en las diversas formas que adquiere ese pasaje, la transmisión se construye de diversas maneras: puede ser un acto consciente o, como expresa Cornu, una “*impregnación desapercibida*” (Cornu, 2004: 27). En los tres cursos se trató de llevar adelante el ejercicio de la transmisión, promoviendo la toma de consciencia respecto a la necesidad de construir una mirada crítica y reflexiva.

La organización de los contenidos y la selección de la bibliografía intentaron contribuir a una formación teórica actualizada y sólida que inaugurara el vínculo con nuevos materiales bibliográficos y la ruptura con textos tradicionalmente vinculados con el encuadre positivista. Desde esta perspectiva, las estrategias adoptadas apuntaron a propiciar el andar que caracteriza a quien está convencido en la provisoriedad del conocimiento y persiste en la búsqueda de nuevos horizontes, promoviendo la participación activa, cuestionadora y reflexiva. A modo de extremada síntesis, podríamos afirmar que nuestro objetivo fue más allá del abordaje de contenidos inherentes a la metodología de la investigación educativa; centrándose en el desafío de desnaturalizar los hechos y

fenómenos cotidianos, problematizarlos y volverlos objetos de investigación.

En tal contexto, seleccionamos estrategias que favorecieron el surgimiento de la reflexión a partir de la constitución de grupos de estudio, abocados a la lectura de bibliografía específica, que además tuvieron a su cargo el análisis minucioso de las dimensiones que integraban una investigación, identificando momentos, procedimientos utilizados, técnicas de recolección y de interpretación de datos empíricos como etapa preparatoria para el diseño de producciones de investigación enmarcadas en los paradigmas interpretativo y/o socio-crítico, que apuntaran a desentrañar problemáticas educativas de interés de los participantes, por un lado, y que respondieran a las posibles demandas institucionales o personales, por otro. En todo momento, recurrimos a la literatura y el humor, mediante el uso de relatos, cuentos, películas, chistes, historias, imágenes, fotos y música, intentando construir un puente entre las ciencias y las artes, de acuerdo a los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que, según Gabriel García Márquez, pidió “*no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas*” (2000: 317).

También se trabajó sobre reseñas de investigaciones educativas, dando lugar al análisis pormenorizado de las dimensiones que las constituyen. Con este proceso analítico, se propició la discusión sobre el material teórico y las producciones disponibles, intentando demarcar tales dimensiones desde una mirada deconstructiva que fuera permitiendo procesos posteriores de abstracción y extrapolación.

A medida que los docentes participantes comenzaron con la producción de sus propios procesos de investigación-acción sobre las prácticas cotidianas, fueron emergiendo las condiciones necesarias para promover, en los contextos de origen, instancias donde se priorizara la reflexión que, como ejercicio metodológico constructivo desencadenara nuevas producciones.

De la efectivización de las dos primeras instancias enfatizamos algunas cuestiones emergentes:

Todos señalaron que las actividades propuestas, los ejercicios presentados y la selección de estrategias disparadoras operaron como elementos de provocación, que permitieron concretar una especie de rito propiciatorio que permitió generar la reflexión, el análisis, la construcción de una mirada crítica y la interrogación sobre aspectos de la realidad escolar que parecían haberse naturalizado.

Es necesario puntualizar que en la acción realizada en el año 2004 pusimos

especial atención en la selección de nuevas estrategias metodológicas para incentivar la construcción de conceptos, la búsqueda de indicios, el uso de la imaginación como herramienta imprescindible en la producción textual y el análisis de las condiciones en las que se produce la reflexión individual y grupal. Procesos que, en conjunto, permitieron registrar un impacto satisfactorio y apreciaciones evaluativas de la experiencia que presentaron el mismo tenor de las ya expuestas.

Particularmente en el 2004 registramos la solicitud de los participantes respecto a la necesidad de “obligarlos a la lectura” y de “entrenarlos” en las diferentes etapas de la investigación mediante ejercicios específicos que, quizá, pudieran suscitar la mecanización. Por otra parte, manifestaron enfáticamente sus dificultades respecto de constituir “el grupo” en “equipo de trabajo”.

Por otra parte, también destacamos la existencia de una correspondencia entre la energía puesta en juego en la preparación de los encuentros por parte de la coordinación y las actitudes y emociones emergentes de los asistentes durante los encuentros. Esto nos hizo pensar el ejercicio educativo desde una perspectiva que puso en marcha la idea de don, no del don dominante, condescendiente y caritativo, sino del don como intercambio simbólico, en el sentido que lo estudió Marcel Mauss. El don en su generosidad es el que hace circular solidaridades, el que establece relaciones entre personas y/o grupos. Mauss hablaba de la idea de don, de legado, poniendo a disposición de otros algo que modelado bajo el influjo que se genera a partir de convicciones, nos permite internarnos en la búsqueda de nuevos desafíos.

Si como sostiene Rancière educarnos se vincula con emanciparnos, es en este sentido que transitar los espacios de formación como los expuestos, donde el derecho a la transmisión también se constituye en derecho a la recepción, nos involucra y nos sacude, invitándonos a resituarnos. Las instituciones de la cultura producen humanidad, donar genera humanidad... Sostener con determinación y obstinación esta propuesta encuentra sentido en la medida en que entendemos, como lo expresa el autor mencionado, que lo que está en juego es la emancipación.

Sin duda, comenzar a preguntarnos cómo impactó la propuesta de formación nos llevó a pensar en las huellas que estos encuentros provocaron en nosotros, permitiéndonos reflexionar sobre cómo podemos repensar las instituciones y las prácticas y cuáles son las herramientas que nos permiten

avanzar en los contextos complejos en los que vivimos. Cuestiones que nos pusieron frente a nuevas perspectivas, posibilidades y desafíos; interrogantes que nos convocaron a trabajar para construir un nuevo tipo de institución, a volver a mirar lo ya hecho y pensado para volver a hacer, a desaprender para volver a aprender, a abandonar certezas, conectarse con los deseos, respetar las emociones y las diferencias.

Es tarea de la comunidad educativa en pleno revisar conceptos y preconceptos sobre los sujetos reales y concretos que pueblan sus escuelas, sus necesidades y sus problemas. Se trata, ante todo, no de privilegiar una reflexión sobre los demás, sino una reflexión sobre nuestra práctica, una reflexión que nos permita ser cada vez más libres, menos solitarios y más solidarios; una reflexión sobre nuestra práctica que nos permita echar una mirada sobre el cambiante campo psicosocial, con la finalidad de reflexionar, más allá de las palabras, sobre un vocablo tan vapuleado como el de “educar”, entendiéndolo fundamentalmente como “deber de hospitalidad”, como “acto de solidaridad intergeneracional” que nos pone en la situación de brindar a otro “algo” que provoque el pensamiento y la reflexión; esta última entendida como acto máximo de libertad.

Reflexión

Entre la experiencia de estos años –previos a la derogación de la Ley Federal de Educación– y la experiencia que actualmente despliega el Instituto N° 1 de Casilda, se sucedieron diversos proyectos de formación en investigación que el sindicato docente fue concretando, lo que brindó la posibilidad de seguir resignificando la propuesta en el marco de nuevos contextos en los que, como rasgo principal, podemos enunciar la “ampliación de derechos sociales”.

La reorientación de la propuesta ha sido posible a partir de transformaciones que vienen construyéndose desde el año 2003, desde las perspectivas habilitadas por un proceso de ampliación de los derechos sociales, en el marco de políticas de corte “posneoliberal” que han dado lugar a procesos de reconstitución del tejido social e inclusión socio-cultural, donde se privilegia la pertenencia identitaria con un núcleo regional latinoamericano, en el que podemos nombrar como hito fundacional el “No al ALCA”, en el año 2005.

Es desde allí que, en esta experiencia en particular que aquí presentamos, se retoman los lineamientos históricos de la propuesta inicial y, además, se

pone énfasis en cuestiones que hoy nos parecen relevantes, como son el pensamiento crítico latinoamericano y la concepción de investigación educativa como dimensión constitutiva del trabajo docente y no como mera función.

Bibliografía

- Arnal, J. Del Rincón D., Latorre A. (1992) *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. España: Editorial Labor.
- Berteaux, Daniel. *Biografía y Sociedad*. Cap. II: Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica.
- Contreras Domingo, José (1994) Tema del mes. La investigación en la acción: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?. *Cuadernos de Pedagogía* Nro.224. Abril, España. (pp. 14-191)
- Cornu, Laurence (2004) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Davini, María Cristina (1995) La formación Docente. Un programa de investigaciones. *Revista del IICE - Año IV, N° 7*, diciembre 1995 - Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Elliot, J. (1990) *La investigación - acción en educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 1era. Ed. 1970. 12a. Ed. 1985.
- García Márquez, G. (2000) *Por la libre*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 6ta. Edición.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Angel (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial. Morata.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado.)* Madrid: Editorial Morata.
- Ranciere, Jacques (1987). *El maestro ignorante*. París: Fayard (Traducción española publicada por Laertes).
- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas

Daniel H. Suárez¹, Paula V. Dávila² y Agustina Argnani³

Introducción

En las últimas décadas se han ido conformando en América Latina colectivos y redes de educadores que llevan adelante procesos autorregulados de formación, investigación educativa e innovación de las prácticas y discursos pedagógicos. Entre estas experiencias, abordaremos de modo general aquellas que llevan adelante procesos de indagación narrativa y autobiográfica de sus prácticas y del mundo escolar informados en el dispositivo de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Y, en particular, tomaremos aquí la experiencia del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en Argentina, en curso desde el año 2010.

Esta propuesta nació con la intención de articular y potenciar colectivos de educadores, redes pedagógicas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios que, desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales desarrollan procesos horizontales de formación basados en la reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia educativa y de los saberes pedagógicos construidos en torno de ella, su sistematización, publicación, circulación y deliberación públicas.

Desde una perspectiva particular de *investigación-formación-acción*, la

¹ FFyL – UBA, Argentina. danielhugosuarez@gmail.com

² FFyL – UBA, Argentina. paulavdavila@gmail.com

³ FFyL – UBA, Argentina. agustina.argnani@gmail.com

Red se sostiene como una iniciativa de intervención político-pedagógica, de formación e investigación orientada a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de sus saberes pedagógicos. Y permite, a su vez, la disposición pública de un corpus de relatos pedagógicos que interpelan y tensionan los discursos y la teoría educativa pública. Para ello, desarrollamos e implementamos un dispositivo de trabajo que genera relaciones horizontales entre docentes e investigadores y se orienta a la producción de relatos de experiencias escritos por los propios docentes. En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas y los interpelan como habitantes del mundo educativo. Los colectivos de narradores discuten los términos y promuevan la re-creación del pensamiento pedagógico. Para eso, generan procesos de toma de la palabra y de deliberación pública que significan el desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, narrado y documentado, produciendo comprensiones e interpretaciones críticas sobre situaciones y procesos educativos.

El relato de la experiencia del desarrollo del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, a su vez, se propone presentar algunos interrogantes acerca de los procesos de producción, validación, puesta en circulación y recepción del saber pedagógico desarrollados en el marco de colectivos y redes de docentes autores y lectores de documentos narrativos y sobre las modalidades de formación de docentes que tienen lugar en dichos procesos, en tanto espacios co-participativos entre diversos actores educativos. Y, al mismo tiempo, introducir los debates teórico-metodológicos que se plantean al interior de estas redes y colectivos docentes, que vienen a tensionar o interpelar al campo educativo en relación con la producción de saber pedagógico, la formación y el trabajo docente.

A lo largo del trabajo desarrollado, hemos advertido que las formas que adopta el trabajo en red son muy variadas (radiales, anillos, mallas) y a su vez definen diversas modalidades de participación y toma de decisiones en los colectivos, problematizando la idea de red como forma de organización sin un centro, horizontal y democrática; idea que atraviesa el proceso de construcción de la propia identidad como docentes y como colectivos.

Asimismo, podemos señalar que la articulación de experiencias heterogéneas

como nodos de una red permite poner de manifiesto la diversidad de prácticas pedagógicas de acuerdo con los entornos culturales, los contextos geográficos e históricos. La invitación a organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactúan distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos, universidades) interpela la idea de acompañar ritmos y tiempos, y desafía a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas.

El ámbito de las redes resulta un espacio privilegiado para construcción de saberes en tanto configura una comunidad pedagógica entre los sujetos que la conforman. El trabajo en red tensiona y redefine la identidad docente al posicionarse como productor y portador de saberes pedagógicos. En este sentido, los colectivos y redes de docentes, como formas co-participativas, descentradas y horizontales de organización, pueden resultar un espacio propicio para que tenga lugar la discusión en torno a nuevos criterios para la producción del saber pedagógico, su validación y puesta en circulación desde modalidades colectivas.

Por ello, entendemos que esta experiencia encuentra un ámbito con fuertes potencialidades en el marco de la extensión universitaria. Sostenemos que el Programa plantea una perspectiva integral de las prácticas de extensión, investigación y docencia en vistas a desarrollar “nuevas forma de enseñar, aprender e investigar” en contacto más directo con los actores educativos, sus problemas, demandas y necesidades.

Tradicionalmente, las prácticas de extensión han cristalizado modos específicos en que la universidad pública planteó su vinculación con diversos sujetos sociales. Concebida como una de las “funciones” de esta institución, los significados asociados a ella se articularon en torno del establecimiento de relaciones de colonialidad con los/as otros/as. Desde un lugar de presunta superioridad cultural, que suponía una preeminencia ética y prioridad política, la universidad “transfería”, “extendía”, difundía, en la comunidad lega que la rodeaba, y que no accedía a sus propuestas de enseñanza o investigación, parte de los conocimientos científicos y tecnológicos que producía. De este modo, la producción y la difusión del conocimiento fueron pensadas como “funciones” separadas, estancas, sin vinculaciones orgánicas.

Por ello, el relato de experiencia de este programa intentará ofrecer algunas coordenadas, perspectivas y pistas para pensar la extensión universitaria como

parte constitutiva, como dimensión integral del trabajo académico de docencia e investigación que efectivamente venimos desarrollando algunos de los que habitamos y transitamos esta institución. El debate que presentará nuestro relato incluye la revisión de la idea de “función” como una noción que alude a lo fijo y predefinido de antemano, y que, como consecuencia, separa en componentes aislados las tareas de enseñanza, investigación y extensión. Desde el Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” se propone una reformulación de estas nociones: a partir del desarrollo de dispositivos de conversación y de co-producción de saber pedagógico en los que el trabajo desde la universidad no se desarrolla *sobre* los sujetos (en este caso, educadores de distintos ámbitos), sino *junto con ellos*.

Se trata, en definitiva, de examinar las posibilidades para el desarrollo de otra pedagogía de la extensión universitaria, que la piense como una posibilidad para habilitar la conversación con sujetos y experiencias que se inscriben en el territorio, considerando a este último como un campo de posiciones y disposiciones de saber y de poder dinámicas y relacionales, más que como localización geográfica. Estas premisas implican que los sujetos pedagógicos desarrollan posiciones que siempre son abiertas. La pedagogía, entonces, se encuentra ante la posibilidad de reformular su lenguaje para incorporar dentro de sus problemas y horizontes los aspectos formativos vinculados a la construcción de nuevas posiciones de sujeto, tanto de los que trabajan desde la universidad pública como de aquellos con quienes se vincula y articula para llevar adelante procesos de investigación y de formación.

Tejiendo lazos y articulaciones: intervención, formación e investigación pedagógica desde la Extensión Universitaria

El Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”⁴ articula colectivos de docentes que llevan adelante procesos colaborativos de formación e intervención en el debate pedagógico a través de la reconstrucción narrativa, la publicación y la circulación de sus prácticas educativas y de sus mundos pedagógicos, desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales, entre ellos, la universidad⁵.

⁴ Aprobado por Res. CD 1425 del año 2010 de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

⁵ Los Nodos que actualmente componen la Red son: Instituto de Formación Docente Alfredo Palacios de la Sociedad Luz, Ciudad de Buenos Aires; Instituto Superior de Formación Docente N°100,

Desde su puesta en marcha, el Programa viene planteando algunas coordenadas, perspectivas y pistas para pensar la extensión universitaria como parte constitutiva, como dimensión integral del trabajo académico de docencia e investigación que efectivamente venimos desarrollando algunos de los que habitamos y transitamos esta institución.

Tradicionalmente, las prácticas de extensión han cristalizado modos específicos en que la universidad pública planteó su vinculación con diversos sujetos sociales. Concebida como una de las “funciones” de esta institución, los significados asociados a ella se articularon en torno del establecimiento de relaciones de colonialidad con los/as otros/as. Desde un lugar de presunta superioridad cultural, que suponía una preeminencia ética y prioridad política, la universidad “transfería”, “extendía”, difundía, en la comunidad lega que la rodeaba, y que no accedía a sus propuestas de enseñanza o investigación, parte de los conocimientos científicos y tecnológicos que producía.

El Programa se propone la revisión de la idea de “función” como una noción que alude a lo fijo y predefinido de antemano, y que, como consecuencia, separa en componentes aislados las tareas de enseñanza, investigación y extensión. Se sostiene una reformulación de estas nociones a partir del desarrollo de dispositivos de conversación y de co-producción de saber pedagógico en los que el trabajo desde la universidad no se desarrolla *sobre* los sujetos (en este caso, educadores de distintos ámbitos), sino *junto con ellos*.

Se trata, en definitiva, de examinar las posibilidades para el desarrollo de otra pedagogía de la extensión universitaria, que la piense como una posibilidad para habilitar la conversación con sujetos y experiencias que se inscriben en el territorio, considerando a este último como un campo de posiciones y disposiciones de saber y de poder dinámicas y relacionales, más que como localización geográfica. Estas premisas implican que los sujetos pedagógicos desarrollan posiciones que siempre son abiertas. La pedagogía, entonces, se encuentra ante la posibilidad de reformular su lenguaje para incorporar dentro

Avellaneda; Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°103, Lomas de Zamora; Instituto Superior de Formación Docente N° 11, Lanús; Instituto Rosita Ziperovich/AMSAFE, Provincia de Santa Fe; Colectivo “Ex Libris” y Subsecretaría de equidad de género e igualdad de trato y oportunidades de la Municipalidad de Quilmes; Jefatura de la Región Educativa N° 3, La Matanza, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (Red IPARC); Centro Universitario Municipal San Fernando; y Facultad de Filosofía y Letras/UBA.

de sus problemas y horizontes los aspectos formativos vinculados a la construcción de nuevas posiciones de sujeto, tanto de los que trabajan desde la universidad pública como de aquellos con quienes se vincula y articula para llevar adelante procesos de investigación y de formación.

Como señalábamos, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas deviene de un conjunto de hilos, de hebras y de nudos que se van entramando, formando un “tejido” de relatos de experiencias, y que estos relatos son generados, producidos a través de un dispositivo específico que recorre un itinerario: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como modalidad particular de investigación-formación-acción coparticipada. Ahora bien, ¿por qué encarar el reto de instalarla como un programa de extensión universitaria? La propuesta era generar un espacio protegido de las dificultades que muchas veces condicionan el desarrollo y permanencia de redes por falta de reconocimiento institucional o de recursos y, a su vez, conformar un espacio al interior de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que albergara a docentes, investigadores, becarios, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la posición y la experiencia de los docentes.

Otro motivo tenía que ver con el ámbito de la extensión universitaria proporciona la posibilidad de sostener lazos y articulaciones entre los investigadores académicos y otros sujetos de conocimiento para la producción y validación del saber pedagógico; de trabajar con otros actores para la construcción de un conocimiento más sensible, sofisticado y potente; de generar relaciones de colaboración y de espacios co-participativos (como otro modo de debatir y discutir acerca de la especificidad del trabajo docente) y de promover otras posiciones que disputen la configuración de las relaciones y jerarquías político-institucionales establecidas en el campo educativo.

Aunque en nuestro país y en América Latina se vienen acrecentando las experiencias de este tipo, y se advierte en la actualidad un significativo impulso del desarrollo de movimientos de docentes decididos a intervenir en el campo pedagógico a fin de ensayar nuevas formas para el cambio democrático en educación a través de la reconstrucción del saber pedagógico y la construcción de conocimiento⁶, las iniciativas en que la universidad compromete su participación decisiva en ellas, desde una lógica de eco-co-formación con

⁶ Ver: Martínez Boom, A. y Peña Rodríguez, F. (2009)

otros sujetos y actores del campo pedagógico han venido siendo escasas. A partir de nuestro propio proceso de experimentación metodológica y de una serie de estudios llevados a cabo en sucesivos proyectos de investigación UBACyT⁷, hemos identificado múltiples dificultades y obstáculos relacionados con la habilitación de espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre diversos actores del campo educativo y la universidad. Muchos docentes y educadores consideran a la mayor parte de la investigación educativa desvinculada de las preguntas y problemas surgidos en las prácticas escolares.

En este caso, la línea de investigación que el equipo viene desarrollando, el trabajo en la Red y las prácticas docentes en la formación de grado y de posgrado se encuentran estrechamente vinculadas y son insumos permanentes que permiten enriquecer, tensionar y revisar mutuamente los desarrollos del equipo como un conglomerado en el que no es posible operar distinciones tajantes entre las tres tareas fundamentales a las que son llamadas las universidades. Así, la línea de investigación se focaliza en las indagaciones en torno de la configuración del saber pedagógico, la reconstrucción de la memoria pedagógica y las nuevas modalidades de organización colectiva de los educadores y docentes (colectivos, redes, movimientos) para la intervención político pedagógica en el campo educativo (Suárez, 2011, 2014; Suárez y Argnani, 2011). Se inscribe en una tradición de investigación educativa que advierte sobre las potencialidades teóricas y metodológicas de las nociones de “campo pedagógico” y “hegemonía” para el estudio cualitativo e interpretativo de los procesos, relaciones, sujetos e instituciones educativos, en la medida en que permiten poner el foco en las relaciones de saber y de poder que configuran los espacios, tiempos, experiencias, saberes y discursos legítimos sobre la educación, así como en las contingentes configuraciones y formaciones discursivas que en esa trama de relaciones delimitan y constituyen diferentes y desiguales

⁷ Nos referimos a los Proyectos UBACyT: Proyecto de Investigación “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico”. (UBACyT 2011-2014 F194) Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dr. Daniel H. Suárez y Lic. Dora González; Proyecto de Investigación “La construcción social del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar” (UBACyT 2008-2010 F028). Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dr Daniel H. Suárez y Lic. Dora González; Proyecto de Investigación “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional”. (UBACyT 2008-2010 F096). Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dra Andrea Alliaud y Dr. Daniel H. Suárez.

posiciones de sujeto. Estos debates y desarrollos teórico-metodológicos han sido centrales no sólo para el diseño, desarrollo y revisión del trabajo de extensión, sino que constituyeron insumos importantes para reformulaciones sucesivas del programa de la materia de grado “Educación II –Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal” de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Asimismo, han sido incorporados como parte del encuadre teórico-metodológico en seminarios, créditos de investigación y créditos de práctica profesional para la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Pero, además, el desarrollo de la propuesta de la Red en el marco de la extensión universitaria ha permitido problematizar y revisar aspectos teórico-metodológicos de los dispositivos de investigación y formación que el equipo venía implementando, permitiendo captar con mayor sutileza las tensiones, dificultades y demandas de los sujetos e instituciones participantes, así como las recreaciones y adaptaciones que los mismos realizaban al dispositivo de documentación narrativa al momento de ponerlo en marcha para el trabajo con sus colectivos docentes. En el mismo sentido, la formación en el posgrado también se ha tornado vital en tanto la formación en maestrías y doctorados ha permitido a integrantes del equipo llevar adelante tesis centradas en el trabajo en el Programa de Extensión⁸, y de esa manera enriquecer las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que contribuyeron a generar conocimiento productivo para repensar el trabajo de extensión y, al mismo tiempo, éste ha contribuido a cuestionar e interpelar el trabajo académico de investigación y el de formación en el posgrado.

Una red en torno a los relatos de experiencias pedagógicas: el dispositivo de la documentación narrativa como estrategia de investigación-formación-acción docente

El Programa convoca a educadores y docentes a transitar por un dispositivo particular de investigación-formación-acción colectivas y en red: la

⁸ Se trata de las tesis de Maestría de Agustina Argnani: “Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso”; de Paula Dávila: “Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas” y de Yanina Caressa: “La construcción social del cambio educativo. La investigación-formación-acción y las transformaciones de la práctica docente: un estudio en el cuerpo de inspectores de la Provincia de Buenos Aires”; y la tesis de Doctorado de Danise Grangeiro: “El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados”, todas ellas vinculadas con el Programa de Extensión Universitaria que desarrolla nuestro equipo.

documentación narrativa de experiencias pedagógicas, que supone la indagación de las propias experiencias pedagógicas, en procesos de formación horizontal entre colegas, por medio de la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en la medida en que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero al mismo tiempo, este proceso supone la re-construcción, disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de docentes y de otros actores educativos (Suárez, 2011).

Una vez que estos relatos circulan y son conocidos en comunidades de docentes lectores-escritores de narraciones pedagógicas y se vuelven públicamente disponibles, esas historias de enseñanza se constituyen en *documentos pedagógicos*. En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas. Los colectivos de docentes narradores discuten los términos y promueven la re-creación del pensamiento pedagógico. Para eso, generan procesos de toma de la palabra y de deliberación pública que significan el desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, narrado y documentado. Asimismo, producen comprensiones e interpretaciones críticas sobre situaciones y procesos educativos que amplían, profundizan y ponen en tensión la reconstrucción de la memoria docente y el patrimonio pedagógico.

En las últimas décadas se han ido conformando en América Latina colectivos de trabajo, agrupamientos y redes de docentes que llevan adelante procesos de formación y de investigación educativa de las prácticas y discursos pedagógicos. Estas experiencias se establecen como nuevas formas de organización entre los educadores, originadas como respuestas alternativas y de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas en la década de 1990; reformas que colaboraron en la consolidación y profundización de relaciones de saber y de poder marcadamente asimétricas contribuyeron al confinamiento de los docentes en esas posiciones subordinadas y descalificadas, así como a la descredibilización de sus saberes, discursos y prácticas pedagógicas. Frente a estas políticas y discursos hegemónicos vinculados a la producción del conocimiento educativo, diversos movimientos de docentes vienen sosteniendo experiencias

alternativas de investigación, formación y producción de saber pedagógico a través de procesos de organización y conformación de colectivos y redes de docentes en distintos lugares de la región⁹ vinculadas con la reconstrucción del saber pedagógico y la movilización e intervención en el campo educativo.

En Argentina, por su parte, se vienen desarrollando desde el año 2000 diversas formas de organización y de trabajo pedagógico entre educadores orientadas a la investigación, la formación y la elaboración colectiva, descentrada y plural de nuevos discursos para la educación y la pedagogía. Redes y colectivos docentes se encuentran diseñando y llevando a la práctica líneas de acción diversas y articuladas y, a su vez, estrechando vínculos de trabajo colaborativo con otras instituciones y organizaciones¹⁰.

Las redes constituyen, entonces, espacios de construcción de saberes y de sujetos en tanto configuran un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual los elementos heterogéneos, sujetos, instituciones y grupos redefinen su propia identidad desde la participación activa y la articulación con otros. La heterogeneidad, como elemento constitutivo de las redes y como política de re-conocimiento del otro, se enlaza en una trama de voces plurales, en una malla de nudos y nodos, de identidades en construcción, de procesos colectivos en desarrollo, de prácticas y conocimientos en constante revisión, de formas organizativas flexibles, que teje una comunidad pedagógica entre los sujetos e hilos que la conforman (Universidad Pedagógica Nacional, 2002).

El Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” retoma estos sentidos al constituirse como una iniciativa de intervención, formación e investigación pedagógicas orientada a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica

⁹ Entre las múltiples experiencias de la región vale destacar, recientemente, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano impulsado por la Internacional de la Educación (IE-AL), la Red Iberoamericana de Docentes que hacen investigación desde la Escuela, la Red Latinoamericana de Narrativas, Autobiografías y Educación (Red NAUE) y la Red BioGrafía América Latina – Europa de Investigadores Autobiográficos en Educación. Diversos estudios han destacado el modo en que estos movimientos impulsan vías alternativas para la producción, circulación y validación del conocimiento y del intercambio de experiencias, que han significado un reposicionamiento de los docentes al convocarlos como actores sociales activamente comprometidos en la producción y reconstrucción crítica de saberes pedagógicos.

¹⁰ Podemos señalar, entre otras experiencias, al *Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela*, que reúne a un conjunto de educadores y educadoras que se desempeñan en organizaciones sindicales, instituciones educativas del sistema educativo formal y en experiencias pedagógicas alternativas.

de sus saberes pedagógicos a través de la escritura de relatos de experiencias que pueden interpelar y tensionar los discursos y teoría educativa pública.

Una red en permanente redefinición: otros territorios y escenarios de la formación de docentes

A partir de la puesta en marcha del programa en el año 2010 hemos visualizado una mayor apropiación del dispositivo de trabajo por parte de las instituciones y organizaciones participantes, favorecido por un espacio de formación horizontal a través de procesos sistemáticos de indagación-formación-acción sobre las prácticas pedagógicas. En este sentido, el interés por conformar nuevos colectivos de docentes escritores/lectores, y la efectiva incorporación de nuevos nodos y colectivos a la Red en lo que va del programa, dan cuenta de ello. En tanto que favorece el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto entre colectivos de docentes narradores, redes educativas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios, la Red es percibida como un espacio de co-investigación y formación que permite potenciar el desarrollo de las actividades propias de cada institución u organización.

El trabajo en red dio lugar a que tanto docentes como coordinadores participaran de diversas modalidades de encuentro, fueran presenciales o virtuales (de lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades conjuntas), que impulsaron la circulación de los relatos y el intercambio de experiencias vinculadas a la producción colectiva del saber pedagógico con integrantes de otras redes. Se esperaba que, al favorecer estructuras más flexibles y vínculos de colaboración, la Red permitiera a cada uno de los Nodos extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y generar a la par nuevos espacios, tiempos y producciones. Acciones que difícilmente hubieran sido posibles de ser desarrolladas por cada institución de manera individual o por fuera del espacio de la Red, fuertemente apoyada en la generación de lazos y articulaciones. Es altamente valorada la posibilidad que ofrece el ámbito de la Red de participar e involucrarse en las líneas de acción y de investigación que llevan adelante otras redes que se encuentran en funcionamiento a nivel nacional y regional, como ha sido la participación en Encuentros, Jornadas y actividades promovidas por otros colectivos y redes¹¹.

¹¹ Nos referimos, entre otras instancias, a la participación en el “VII Encuentro Iberoamericano

Desde esta propuesta, la investigación-acción docente¹² se plantea no simplemente como insumo para la investigación educativa sino, enmarcada en la extensión universitaria, como un espacio de producción colaborativa que pretende abrir una conversación entre los actores participantes y como un espacio de co- y eco-formación e intervención en el debate pedagógico público. En tanto consiste en una modalidad de producción colectiva de saberes, se requiere de criterios de validación distintos a los de las ciencias sociales tradicionales. Éstos se vinculan con la resolución de los problemas abordados, con la posibilidad de generar mayores comprensiones y conocimientos sobre las problemáticas y temas a trabajar, y conciernen también a las relaciones de colaboración generadas entre los investigadores y todos los participantes involucrados en el proceso.

Respecto de las dificultades encontradas en el desarrollo de la experiencia, están relacionadas con los tiempos y ritmos de cada una de las instituciones involucradas y sus proyectos, distintos de los que implican las demandas que conlleva un programa de extensión universitaria (por ejemplo, el desarrollo de los proyectos UBANEX¹³ se limitan a un año de duración). Sin embargo, la propuesta de organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactúan distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos) tensiona la idea de acompasar ritmos y tiempos, y desafía a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas. Asimismo, el proceso de institucionalización de las relaciones de la Red a través de un programa de extensión universitaria planteó tensiones vinculadas a las posiciones de los sujetos en el campo pedagógico y puso sobre la mesa las diversas demandas e

de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde su escuela y comunidad”, realizado en Perú en julio de 2014; a la participación y organización del “VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela” desarrollado en Córdoba en julio de 2011; al desarrollo de un ateneo de docentes narradores en el marco del “II Congreso Metropolitano de Formación Docente”, en el año 201,2 en la Facultad de Filosofía y Letras-UBA; y a la participación anual en los encuentros nacionales del “Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela”. A su vez, participamos con ponencias y exposiciones en congresos de investigación educativa nacionales y regionales

¹² Ver: Anderson, Gary y Herr, Kathryn (2007) y Suárez, Daniel H. (2007)

¹³ Se trata de proyectos de Extensión Universitaria, dentro del ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires.

intereses de cada uno de los Nodos, y a la vez, explicitó dificultades y disputas que planteaba el desarrollo de un proceso de organización colectiva frente a las reglas de juego y la cultura institucional universitaria.

Como consecuencia del trabajo de la Red, cada vez más docentes se han interesado en contar lo que (les) sucede con la enseñanza, en preguntarse y conversar sobre lo que hacen y piensan, en reflexionar e indagar sobre sus mundos escolares y lo que interpretan de ellos. Y junto con ese número creciente de docentes narradores e indagadores, el volumen y la densidad del corpus de relatos de experiencias pedagógicas también se fue multiplicando, diversificando, ampliando. Y también los espacios de encuentro, debate y discusión pedagógicas, donde las voces de los docentes y los relatos de experiencias fueron cobrando centralidad, al participar diversos actores de una conversación, interpretación y resignificación de las prácticas y saberes mediados por el relato.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, podemos ver que la universidad no sólo se ocupa, en algunos casos, de la formación inicial de docentes, sino que también, a través de la Extensión, se puede ocupar de la llamada formación continua de maestros y profesores. Lo que nosotros llamamos el “desarrollo profesional de docentes”. En este sentido, pensarla de modo “en-redado” nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones en que oficialmente se organiza la educación, y así trazar otros territorios y visibilizar otros actores colectivos que se desempeñan como protagonistas en procesos formativos y de producción de saber pedagógico desde modalidades co-participativas de trabajo entre docentes. Como señala Fernandes (2005), el territorio se constituye, al mismo tiempo, como una convención y una confrontación: dado que posee límites y fronteras, es un espacio de disputa y conflicto.

Aproximarse desde una propuesta de extensión universitaria a los debates teórico-metodológicos y político-pedagógicos que tienen lugar en esas disputas y conflictos, busca realizar un aporte a la pedagogía respecto de otra política de conocimiento y de formación de docentes que involucra otros territorios y escenarios (la extensión universitaria, las redes y colectivos), implica reposicionamientos de los sujetos de la formación y la construcción colectiva de otros problemas pedagógicos, quizás invisibilizados en otros dispositivos para la formación de docentes.

Por ello, desde ese programa venimos expandiendo un dispositivo de trabajo que promueve relaciones horizontales entre educadores e investigadores, y que se orienta a la producción de relatos de experiencias escritos por los propios docentes. Su foco ha estado puesto en la reconstrucción y documentación narrativa de las experiencias pedagógicas que los tienen como unos de sus protagonistas. Ahora, tras la puesta en marcha del proyecto, de su ampliación y consolidación posibilitadas por el desarrollo de distintos Proyectos UBANEX¹⁴, y a partir de diversos estudios llevados a cabo en proyectos de investigación y como parte de algunas tesis de posgrado, hemos considerado medular su redefinición con el propósito de proyectarse hacia otras redes de investigación y formación co-participantes entre docentes e investigadores que se viene desarrollando en América Latina y en Europa.

Bibliografía

- Anderson, G.; Herr, K (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En: Sverdlick, I (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernandes, B. M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribução teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista OSAL*, CLACSO, Buenos Aires. Año VI, N° 16, enero- abril 2005 (pp. 273- 283).
- Martínez Boom, A.; Peña Rodríguez, F. (2009). *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La Pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación

¹⁴ Hemos desarrollado los proyectos: UBANEX *Aprendizaje y servicios: promoviendo la integración social*: Proyecto “La red de formación docente y narrativas pedagógicas: un dispositivo de investigación-formación-acción para el desarrollo profesional coparticipado entre docentes” (2015-2016); UBANEX *Prof. Carlos Eroles*: Proyecto “La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: investigación-formación-acción coparticipada en el campo pedagógico” (2014-2015); UBANEX **Malvinas Argentinas**: Proyecto “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: una propuesta de investigación-formación-acción ente la Universidad y otros actores del campo pedagógico” (2013-2014); UBANEX *UBA 190 años*: Proyecto “Red de Formación Docente y Narrativa. Hacia nuevas formas de producción colectivas de saberes pedagógicos” (2012-2013); UBANEX *Bicentenario*: Proyecto “Red de Formación Docente y Narrativa. Un espacio de producción e intercambio de saberes pedagógicos” (2011-2012)

- pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: Sverdlick, I (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar: aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. 2009. f. 412 Tesis (Doctoral) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, D.H. (2011). *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar*. En: Alliaud, A.; Suárez, D. H. (Coord.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. p. 93-137.
- Suárez, D. H (2014). *Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX (62) pp 763-786. Ciudad de México.
- Suárez, D. H.; Argnani, A. (2011). *Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56.
- Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*. Santa Marta, Colombia.

A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários

Carla Tocchet¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir uma proposta de trabalho de leitura literária em um contexto educativo definido: a formação de formadores de professores, a partir de uma experiência desenvolvida no Programa Ler e Escrever² da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil.

O objetivo de tal proposta foi oferecer condições para melhorar a formação literária dos educadores no contexto da formação contínua.

O trabalho com a leitura no espaço de formação tem sido uma questão que muito tem preocupado: Como formar leitores literários? Como organizar o trabalho de leitura no espaço de formação de maneira que contribua de verdade para a formação literária desses sujeitos? O que selecionar para ler? Quais critérios utilizar para selecionar o material de leitura? Até que ponto a leitura em voz alta realizada pela formadora, permite ao leitor desenvolver capacidades de leitura apreciação de obras literárias? Essas são algumas questões que serão discutidas a partir da análise de uma experiência de trabalho com a leitura programada no espaço de formação dos formadores.

¹ Programa Ler e Escrever – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil. ctocchet@terra.com.br

² Mais do que um programa de formação, (...) é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º. ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental (Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0>>, Acesso em: 27/08/2015)

Leitura: alguns conceitos

Ao longo dos últimos anos, muitas foram as pesquisas e estudos sobre leitura e o ato de ler, especialmente em relação as capacidades envolvidas nas diferentes práticas de leitura. “O que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler” (Rojo, 2004).

Neste trabalho, o conceito de comportamento leitor baseia-se principalmente no que aponta Lerner (2002). Segundo a autora, comportamento leitor refere-se aos conteúdos que são transmitidos em situação de uso da linguagem, aqueles aprendidos enquanto os alunos atuam como leitor e envolvem: compartilhar a leitura, comentar e recomendar o que se leu, discutir sobre as intenções implícitas de determinado texto, confrontar as interpretações geradas a respeito da leitura de um livro, com outros leitores etc.

Outro conceito utilizado é o de capacidades de leitura, que conforme Rojo (2004) são: *as capacidades de apropriação do sistema de escrita* (leitura de ajuste, conhecimento do alfabeto, do sistema de escrita etc.), *as capacidades de compreensão*, correspondentes às estratégias de leitura (antecipar, conferir, inferir, localizar informações em textos lidos etc.) e *as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto* que seriam aquelas relativas à capacidade de situar seu discurso, ou seja, recuperar o contexto de produção do texto (autor, época em que foi produzido, lugar de circulação, das características do portador); definir uma finalidade para a leitura; perceber relações de intertextualidade e interdiscursividade nos textos lidos e, por fim, a capacidade de percepção de outras linguagens (imagens, textos não verbais) que contribuem para a construção do sentido do texto lido.

A leitura programada

A leitura programada, ao lado de outras, é uma modalidade de leitura que prevê o trabalho com a ampliação da proficiência leitora em relação à leitura de textos mais extensos, programando a leitura parte a parte. A partir da leitura prévia de cada parte, realizada individualmente, promove-se uma discussão coletiva, ensinando procedimentos de recuperação da parte lida anteriormente. O trabalho de discussão coletiva compreende a mobilização

3 Ver, a respeito, Bräkling (2007; 2008)

de capacidades de leitura para atribuição de sentidos ao texto, considerando suas características específicas. No espaço da formação continuada, a leitura programada aparece como uma estratégia formativa.

A eleição do trabalho com essa modalidade de leitura deveu-se ao fato, entre outras razões, de que ao nos aproximarmos dos professores dos Anos Iniciais (primer grado) podemos identificar alguns “leitores expertos”, que continuam avançando em suas experiências leitoras e no seu olhar sobre o texto, enquanto a maioria ainda é formada por “leitores novatos”. Essa situação é um dos aspectos que interfere na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula e, especificamente, no trabalho de formação dos alunos como leitores, pois, como sabemos, em relação a leitura, há um déficit na formação destes profissionais, desde o início de sua escolaridade.

Além disso, as avaliações externas apontam uma grande deficiência do desenvolvimento da competência leitora dos alunos – pode-se destacar: IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Neste sentido, é possível apontar a necessidade da formação continuada ter como foco a formação literária dos educadores, além de conteúdos referentes à língua, à didática específica de língua portuguesa, entre outros.

No Estado de São Paulo, ao longo dos últimos anos, foi possível verificar um avanço dos níveis de leitura dos alunos envolvidos, principalmente através do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Isto tem ocorrido, especialmente pela interferência do trabalho de formação continuada que vem ocorrendo através do Programa Ler e Escrever na Rede Estadual, onde um dos focos do trabalho é a formação literária dos formadores de professores que atuam nas escolas estaduais.

Assim, a experiência que será apresentada a seguir desenvolveu-se nesse contexto de trabalho.

Desenvolvimento

Para tratar especificamente da formação de leitores, verificou-se a necessidade de planejar e garantir, no espaço de formação, momentos para tal finalidade, organizando situações didáticas específicas para formar o docente como leitor de literatura, de forma permanente nas pautas de trabalho.

Inicialmente, o trabalho realizado com os formadores privilegiou duas

situações didáticas: a leitura em voz alta pela formadora e a indicação literária.

A situação de leitura em voz alta realizada pelo formador tem como finalidade possibilitar aos formadores o contato com textos literários de boa qualidade, o contato com a linguagem própria dos textos escritos, com textos que não escolheriam de maneira independente, ampliando (ou desenvolvendo) repertório de leitura. Além disso, o formador explicita seus próprios comportamentos de leitor – por ex., critérios de escolha da obra: autor, gênero, ilustrações, entre outros –, o que possibilita que aprendam, os valores construídos em relação a leitura e ao ato de ler, com um leitor mais experiente.

O trabalho com a indicação literária possibilita a socialização das leituras realizadas de forma independente pelos formadores, e a explicitação dos comportamentos leitores já construídos, ao mesmo tempo em que ampliam seu repertório por meio da explicitação dos comportamentos de todos. Além disso, esses profissionais têm a oportunidade de escolher a obra que indicarão para os colegas, o que oferece referências para o formador sobre o tipo de leitura que já é da competência autônoma dos formadores.

Como já apontado anteriormente, há docentes com diferentes saberes e experiências com a leitura de textos literários no grupo de formação. Esta característica – a heterogeneidade dos saberes do grupo – foi considerada e utilizada para favorecer a formação do grupo como leitor, possibilitando que todos pudessem avançar.

Considerando a necessidade de continuidade e avanço no trabalho realizado, a leitura programada foi eleita por favorecer

a ampliação da proficiência dos alunos⁴ no que se refere à leitura de textos mais extensos, programando a leitura parte a parte. A partir da leitura prévia de cada parte, a professora⁵ promove a discussão coletiva das mesmas, ensinando procedimentos de recuperação da parte lida anteriormente. O trabalho de discussão compreende também a mobilização de capacidades de leitura para a atribuição de sentido ao texto, considerando suas características mais específicas. (Bräkling, 2007: 3)

⁴ Na experiência aqui apresentada, o trabalho foi desenvolvido com os formadores de professores, no espaço de formação continuada docente.

⁵ Nesse caso, trata-se da formadora dos formadores de professores.

A sequência de trabalho com a leitura programada foi desenvolvida com foco na formação e ampliação do repertório literário dos educadores, nos critérios de escolha de um livro (a partir da análise de boas obras literárias), na observação de aspectos como a linguagem – o uso de expressões tipicamente literárias, o estilo de diferentes autores, em uma situação colaborativa, onde os diferentes leitores compartilham impressões sobre a leitura realizada, os sentidos construídos a partir do lido, colocando em jogo os seus próprios comportamentos leitores.

Num primeiro momento, foi proposto ao grupo a eleição de uma obra a partir: da pesquisa e do levantamento de informações sobre o contexto de produção e de publicação, da leitura e análise de comentários de outros leitores (acessando blogs e/ou sites indicados pela formadora, como por ex. <www.skoob.com.br>), da leitura de um trecho do livro, da resenha, da quarta capa e dados sobre a vida e obra do autor.

Para tanto, foi indicado ao grupo três títulos pela formadora para que a decisão fosse tomada coletivamente, de forma que escolhessem, a partir da análise das questões apontadas anteriormente, qual deles mais contribuiria para a ampliação do repertório de leitura do grupo.

As seguintes obras foram indicadas: “*O conto da ilha desconhecida*” de José Saramago, “*Orgulho e Preconceito*” de Jane Austen e “*Infância*” de Graciliano Ramos. Esse processo de escolha envolveu alguns critérios como: o autor – conhecer mais sobre ou descobrir um novo; o encantamento com a linguagem a partir da leitura de um trecho da obra; ser reconhecida universalmente, estar indicada em todas as listas de “livros que devem ser lidos antes de morrer”; ter assistido o filme; o estabelecimento de relações com outros autores conhecidos; o título que gera interesse ou intriga o leitor; o autor ser prêmio Nobel de literatura.

Uma condição didática desse trabalho foi que todos tivessem o livro e a cada encontro, combinamos a parte que deveria ser lida pelos formadores e compartilhamos a leitura no encontro seguinte. Nesse momento algumas questões foram propostas ao grupo pela formadora, por ex.: compartilhar suas impressões a respeito do lido e do seu processo na construção de sentidos para o texto; socializar com o grupo seu processo de leitura – em que momentos precisou reler ou retomar um trecho, quais passagens do livro foram difíceis de serem lidas; sua opinião sobre a obra; apreciação estética; a

leitura/retomada do prefácio (ou outras partes que compõe o livro – prólogo, posfácio...) na busca por informações para atribuir sentido ao que leu; conversar sobre o que leram pensando nas pistas que o texto trouxe até ali, fazendo relação com o contexto de produção (e também para mobilizar a leitura programada dos próximos capítulos); analisar a “forma” escrita, o estilo do autor; entre outras questões.

Em relação as características específicas das obras, algumas questões foram propostas e algumas intervenções realizadas com os grupos ao longo do processo de leitura:

“O conto da ilha desconhecida” de José Saramago

1. O que o homem que queria o barco representa nessa obra? E a mulher da limpeza? Levante suas hipóteses.
2. As personagens do conto não têm nome. São tratados como a mulher da limpeza, o homem que queria o barco, o rei – por que acha que Saramago lançou mão desse recurso?
3. “...é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios” – qual o sentido possível desse trecho? É possível estabelecer relação com o título da obra?
4. Em relação ao projeto editorial: o livro é ilustrado com oito aquarelas - observar como as formas e as cores vão mudando ao longo da narrativa, qual a relação dessa mudança com o texto que estão lendo?
5. Análise da pontuação – já que essa é uma marca reconhecidamente dos textos de Saramago e é preciso compreendê-la para ampliar os sentidos do texto:

- analisar no trecho selecionado como o autor insere as falas de personagem no texto
- discutir que efeito produz no texto e na leitura

“A mulher da limpeza não se conteve, Para mim não quero outro, Quem és tu, perguntou o homem, Não te lembras de mim, Não tenho ideia, Sou a mulher da limpeza, Qual limpeza, A do palácio do rei, A que abria a porta das petições, Não havia outra, E por que não estás tu no palácio do rei a limpar e a abrir portas, Porque as portas que eu realmente queria já foram abertas e porque de hoje em diante só limparei barcos, Então estás decidida a ir comigo procurar a ilha desconhecida, Saí do palácio

pela porta das decisões, Sendo assim, vai para a caravela, vê como está aquilo, depois do tempo que passou deve precisar de uma boa lavagem, e tem cuidado com as gaivotas, que não são de fiar, Não queres vir comigo conhecer o teu barco por dentro, Tu disseste que era teu, Desculpa, foi só porque gostei dele, Gostar é provavelmente a melhor maneira de ter, ter deve ser a pior maneira de gostar” (pp.31-32)

“Orgulho e Preconceito” de Jane Austen

1. Exibição de um trecho da minissérie e do documentário sobre a obra produzidos pela BBC, com a intenção de recuperar o contexto histórico em que se passa o romance
2. Leitura da introdução do livro produzida por Lúcio Cardoso, escritor e maior tradutor dessa obra no Brasil
 - A partir dos apontamentos do autor, é possível antecipar questões da obra a ser lida, tanto em relação ao conteúdo temático quanto a forma?
 - Quais informações esse texto fornece sobre a autora, sua obra e o contexto de publicação da obra?
3. Identificar as características das personagens
 - Analisar a forma como a autora apresenta e vai construindo/caracterizando estas personagens
 - Por que faz dessa forma?
 - Que impacto isso causa no texto/no leitor?
4. Quais relações já podemos ir estabelecendo com o título do livro “Orgulho e Preconceito”? (a medida que o livro é lido pelo grupo)

Além disso, foi proposto ao grupo, gradativamente, a produção de um registro individual, através de tomada de notas, a partir das orientações propostas pela formadora, que funcionou como uma espécie de diário de leitura, onde registravam seu processo de leitura, sua opinião sobre o livro, a apreciação estética da obra, indicação da leitura que estão realizando para outros, de form que guiassem sua leitura pelas questões indicadas. Os participantes traziam suas anotações para compartilharem com os colegas nos momentos de discussão em pequenos grupos e coletiva.

O objetivo do trabalho com o diário de leitura pessoal foi que os sujeitos compreendessem que anotar (suas apreciações estéticas, suas interpretações

provisórias ou não, se gostaram ou não gostaram, sua relação com o texto) ajuda a compreender a obra em seus aspectos fundamentais e serve de apoio no momento das discussões coletivas sobre a leitura realizada individualmente, além de compartilhar com os outros leitores as anotações realizadas no âmbito privado da leitura.

Diante dos encaminhamentos realizados, e considerando a pouca familiaridade dos educadores com a leitura literária, inicialmente a discussão focou-se no conteúdo temático da obra e depois, com as intervenções da formadora e a interação com outros leitores, foram avançando também para análise de outros aspectos, discursivos por ex. O fato de terem algumas perguntas para nortear a leitura, tanto no nível individual quanto no momento coletivo, possibilitou aos formadores que observassem aspectos da obra que de outra forma não o fariam.

Conclusões

Compartilhar obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (Colomer, 2007: 143)

A partir da experiência vivida e dos apontamentos de Lerner, 2002 e Colomer, 2007, é possível afirmar que um dos espaços mais importantes para a constituição dos sujeitos como leitores literários é o de compartilhar as leituras realizadas, mais especificamente as questões ligadas a construção dos sentidos do texto e as relacionadas à linguagem escrita típica dos textos literários.

Considerando a proposta realizada com a leitura programada com os formadores de professores, apresentada neste trabalho, coube ao formador destacar os aspectos literários relevantes da obra, propondo caminhos para guiar, principalmente, a leitura dos “leitores novatos”, possibilitando, ao mesmo tempo, que esses sujeitos fossem se constituindo como leitores na interação com outros leitores e sentindo-se integrante de uma comunidade leitora.

Além disso, ficou claro que as situações de compartilhar o lido são as mais

indicadas para o propósito de formar leitores. Isso deve-se ao espaço criado para comparar a leitura em âmbito individual com a realizada pelos outros leitores, pois possibilita construir um percurso entre a leitura pessoal e a construção coletiva – “uma ponte do individual ao coletivo” (Colomer, 2007: 144).

Outro aspecto importante, e considerando as questões apontadas até aqui, tem relação com a escolha das obras que foram foco no trabalho com a leitura programada, pois essa é uma condição didática fundamental. Foram consideradas questões como: escolher livros que os sujeitos não leriam por si só, oferecer os textos completos e não fragmentados, propor a leitura de obras complexas que exijam uma leitura em colaboração, o formador assumir o papel de leitor mais experiente e compartilhar seus comportamentos e fazeres leitores diante de uma obra extensa, por ex. compartilhar sua relação pessoal com a obra, marcar onde parou a leitura, retomar trechos, entre outras questões –, atuando como modelo de leitor e funcionando como um elo entre os leitores iniciantes e a obra que está sendo lida.

A proposta de trabalho envolveu, entre outras questões: a leitura individual e extensa de obras, atividades de compartilhar e construir coletivamente os sentidos do texto, a leitura literária em colaboração, a aprendizagem interpretativa através de uma progressão dirigida e, nesse caso, especificamente literária, de forma que, tais questões, articularam-se entre si e dialogaram com os princípios abordados até aqui.

Ainda, vale a pena discutir o uso de um diário de leitura de forma articulada com a leitura programada. Segundo Margallo,

La elaboración de un mapa de lecturas individuales y colectivas no sólo reforzará la autoimagen de los estudiantes como lectores sino que proporcionará al mediador una información muy valiosa para ajustar la selección de los libros al perfil de sus destinatarios. En los centros en los que el tiempo de lectura se haya instaurado de manera generalizada, la información sobre las realizadas en cursos anteriores es fundamental para prever líneas de progresión en la nueva oferta (2012: 7)

O diário de leitura também cumpriu a função de oferecer indícios ao formador sobre os critérios que os professores usavam para apreciar a obra, para

seguir lendo ou desistir da leitura, o que contribuirá para ajustar a escolha das leituras que serão propostas futuramente. O diário pessoal, mas não íntimo, foi produzido para ser socializado entre todos os leitores.

Além disso, os livros oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala, e que contam com um grande número de experiências escolares, que demonstraram sobejamente seus benefícios no domínio progressivo da língua (Colomer, 2007: 160)

Do exposto depreende-se que todas as condições didáticas oferecidas na proposta de trabalho desenvolvida com a leitura programada marcam um avanço significativo em relação às propostas tradicionais de trabalho com leitura que circulam nos espaços escolares, pois o sujeito se constituirá como leitor participando de situações em que for desafiado a ler – afinal, aprende-se a ler lendo. Como aponta Lerner,

O desafio é formar praticantes da leitura [...]. O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar. (Lerner, 2002^a: 27-28)

Referências Bibliográficas

- Bräkling, K. L. (2007). *Modalidades Organizativas, Modalidades Didáticas de Ensino da Leitura e Tipos de Atividades*. São Paulo: SP.
- Bräkling, K. L. (2008). Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. Fundação Padre Anchieta. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, pp. 174-185.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. (L. Sandroni, Trans.). São Paulo: Global Editora.
- IDEB (2013). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>, acesso

- em 27/08/2015.
- Lerner, D. (2002a). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. (E. Rosa, Trans.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lerner, D. (2002b). A autonomia do leitor. Uma análise didática. Projeto – *Revista de Educação*, 6 - Leitura, 2–11.
- Margallo, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. A: Ruíz Bikandi, U. (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, p. 167-186.
- _____. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 139-156 (1022-6508)-OEI/CAEU. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie59a06.pdf>>, acesso em 27/08/2015.
- PISA (2006). Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>>, acesso em 27/08/2015.
- PISA (2012). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>, acesso em 27/08/2015.
- Rojo, R. H. (2004). Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo (SP): SEE/CENP. Apresentação em congresso, em maio de 2004.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. (2013). Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa. São Paulo: SEE/CGEB.
- SARESP (2014). Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2014/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>>, acesso em 27/08/2015.

El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura

Matías Massarella¹ y Manuela López Corral²

Introducción

la tarea más difícil es poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar.
(Bachelard, 1988; p. 18)

La presente comunicación se propone relatar la experiencia que se viene realizando desde la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I de la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE) en el marco de las tareas de extensión y divulgación de la revista virtual *El Toldo de Astier: propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*³. La revista está incluida en la sección de revistas de divulgación del Portal de Revistas de la FaHCE, que posee una política editorial que promueve el acceso abierto a la literatura científica-académica, se encuentra indizada en LatAm (Estudios Latinoamericanos).

La publicación surgió como iniciativa de la Dr. Carolina Cuesta y se

¹ UNLP - UNIPE - Buenos Aires, Argentina. misercatulo@gmail.com

² UNLP - UNIPE - Buenos Aires, Argentina. manuelalopezcorral@gmail.com

³ Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/> ISSN 1853-3124.

presentó como un modo de articular la formación docente en didáctica de la lengua y la literatura a nivel universitario con las prácticas docentes efectivas y la investigación educativa desde una perspectiva social y cultural. Se conformó un comité editorial con graduados, alumnos adscriptos y docentes a fin de la organización y las tareas que era necesario llevar a cabo para poner la revista en funcionamiento. El objetivo principal del *Toldo* fue el de crear un espacio abierto, participativo, en el que las propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en sus diferentes niveles pudieran entablar acercamientos, discusiones, compartir experiencias y fortalecer, en términos de comunidad de conocimiento, el área de la didáctica de la lengua y la literatura. Asimismo, para los que entonces éramos alumnos en formación, ocupó ese espacio de lectura y revisión colaborativa de los trabajos de nuestros pares que resultaron enriquecedoras para nuestras escrituras académicas, así como poder comprender y dar cuenta a su vez de la heterogeneidad del campo.

Esta heterogeneidad se encuentra ya señalada desde la presentación que aparece en el espacio virtual de la revista, donde se explica que “Si esta revista algo tiene de *toldo* es su voluntad por juntar bajo sus telas intereses contrapuestos, proyectos disímiles, del ‘cómo hago para’ enseñar lengua y literatura. Se trata de divulgar cierto bullicio y secreteo que se genera bajo el *toldo* cuyos protagonistas se multiplican aunados en la búsqueda de un lugar que los acoja por algún motivo. Vientos lluviosos, excesos de sol y calor, sombras para poder observar lo que se desea.”

El Toldo se propone entonces, desde sus dos facetas de revista de divulgación y espacio de formación docente, como una alternativa que complementa a los formatos académicos más tradicionales, y pretende dialogar con estos centrándose en las narrativas de la experiencia docente. Se apuesta por una construcción teórica situada en las propuestas y las experiencias de los docentes respecto de las prácticas de lectura, oralidad y escritura en la(s) enseñanzas(s) de la(s) lengua(s) y la(s) literatura(s) en contextos reales. Para esto se retoman los aportes de las perspectivas etnográficas, que entienden a las instituciones educativas (ya sea la escuela, el instituto, la universidad) como construcciones sociales, con una vida cotidiana particular, y en cuyos espacios ocurren situaciones específicas. En este sentido el trabajo desde 2010 hasta ahora ha propiciado la creación de un espacio *polifónico* en el que se discuten y exponen los temas y problemas del área desde diferentes marcos

teóricos que se entranan, chocan, dan lugar a reformulaciones.

Por la variedad de experiencias y abordajes críticos que se han dado lugar en los diez números podemos afirmar que la revista se presenta como espacio para comunicar e intentar dar cuenta de lo *no documentado*, categoría que Rockwell y Ezpeleta (1983: 3) utilizan para dar cuenta de “la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela”. A través de las diferentes secciones, los docentes y estudiantes de diferentes niveles y espacios de educación (aquí ya no solo la escuela como espacio privilegiado de investigación, sino también otros espacios de formación como institutos terciarios, universidades, espacios de educación no formal) vienen participando de una serie de debates sobre la formación y el trabajo docente en el área. La revista entiende la actividad de divulgación como una alternativa que contribuye a la construcción de una formación docente ampliada, alentada por la emergencia de las *humanidades digitales*⁴ y el avance de las tecnologías de la información y la comunicación. En consonancia con el epígrafe que inicia este trabajo, nos ejercitamos en construir sobre esa alternativa que ofrece la divulgación de la didáctica de la lengua y la literatura como una posible formación en la investigación.

Entendida de este modo, la divulgación promueve una co-formación permanente, interesada en consolidar las perspectivas a través de debates, propuestas de trabajo áulico, narración de experiencias, reseñas, entre otras textualidades. Aunque persistan sentidos cristalizados y negativizadores en torno al rol de la divulgación, insistimos en que participar de este tipo de actividades no es necesariamente oponerse a las de la investigación y la docencia. Lejos de esto, entendemos que concebir la divulgación como la “vulgarización” de un conocimiento “sabio” y transponerlo para su enseñanza o comunicación, se trata de una concepción simplificadora derivada de lecturas mecanicistas de ciertos postulados de Chevallard (1991) respecto de las didácticas específicas y su relación con la enseñanza escolar. Chevallard propone una noción de *transposición didáctica* entendida como la transformación del saber científico

⁴ Las *Humanidades Digitales* responden a una corriente de trabajo e investigación que abogan por un uso instrumental de las tecnologías web e informáticas para construir conocimiento desde diferentes áreas como la sociología, la teoría y crítica literaria, la lingüística, entre otras. Para más información visitar la página oficial de AAHD (Asociación Argentina de Humanidades Digitales) disponible en: <http://aahd.com.ar>.

en un saber posible de ser enseñado, y señala la no correspondencia entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de la disciplina en el ámbito académico. Cabe preguntarnos si estas concepciones de transposición didáctica son las que operan en los proyectos de divulgación y extensión de modos similares a lo que Chevallard describe respecto de la enseñanza escolar y el saber académico. En relación a esto y a modo de respuesta para repensar la relación entre saber sabio o académico y saber traspuesto, señalamos los aportes de Cuesta (2012, 2013) en la construcción de un organizado estado de la cuestión en torno a la historia de la didáctica de la lengua y la literatura en la Argentina, que habilita la posibilidad de repensar desde una perspectiva macro la disciplina y renegociar los encastres de perspectivas de las didácticas de la lengua y la literatura, entramadas y superpuestas en los distintos estatutos de saberes que operan en el sistema educativo. Según la autora, los efectos de este estado de situación consolidan un vacío metodológico que se revela en múltiples relatos docentes que permiten recuperar una historia reciente de la enseñanza de la lengua y la literatura en la Argentina. Cuesta documenta de qué modo

fragmentos del sistema educativo, cultura/cotidiano escolar y lengua y literatura como disciplina escolar se entraman en estos comentarios escritos que como fuentes, piezas discursivas, son reinterpretaciones de las orientaciones didácticas estudiadas y que no son aceptadas desde una supuesta docilidad frente al muchas veces supuesto poder revelador de la formación universitaria (Cuesta, 2012: 104).

Su investigación propone las bases epistemológicas para una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura, movimiento que supone la conjunción del espacio teórico y práctico-empírico, y se sustenta, no en la aplicación de un método, sino en la posibilidad de pensar metodologías articuladas en la construcción de sus propios marcos teóricos.

Algunos debates bajo el toldo

Desde 2010 hasta la actualidad el espacio de la revista ha dado lugar a fructíferos intercambios entre diversos agentes de la enseñanza de la lengua y la literatura, tanto en espacios formales (escuela, terciarios, universidad)

como no formales (talleres, experiencias barriales, colectivos de escritores, etc.). Estudiantes de profesorado universitarios y terciarios construyendo sus primeras y renovadores estrategias, docentes con años de experiencia revisitando viejas anécdotas y consignas, militantes barriales y sus relatos de talleres con niños y jóvenes, profesores de cursos de ingreso y profesores preparadores para los cursos de ingresos, poetas colectivos y colectivos de poetas, docentes de secundarios, de bachilleratos populares de universidades, de terciarios, formadores y formadores de formadores, son algunos de los muchos y muy diversos actores que en los seis años de desarrollo de la revista han participado construyendo una rica y compleja trama de relatos de experiencias de enseñanza para enmarcarlas teóricamente, para abrirlas al debate y al intercambio y hacer visibles los múltiples escenarios que la enseñanza de la lengua y la literatura presenta. Podemos decir entonces que este relato de experiencia narra la experiencia de muchas experiencias, y se constituye desde ese lugar polifónico.

El trabajo con los autores

Como señalamos anteriormente, los autores que envían sus artículos a la revista provienen de muy diversos ámbitos y formaciones. El grupo editor participa del acompañamiento y la redacción de los trabajos junto con los autores a través del diálogo, las sugerencias de reescritura y las cuestiones más “formales” de este tipo de textualidades, ancladas mayoritariamente en la perspectiva de las ciencias sociales y los estudios pedagógicos-didácticos. Este intercambio se realiza durante los meses previos a la publicación de cada número y consiste en sugerencias escritas que el editor asignado a cada artículo realiza con el autor a través de uno o dos intercambios por mail. Estas sugerencias incluyen aspectos formales y ortográficos, pero principalmente están centradas en la explicitación de zonas de los artículos que pueden ser ampliadas, revisadas, o agregadas, por ejemplo en función de referencias de la situación donde se realizó la experiencia, los sujetos con quienes se trabajó o para los que se piensa una propuesta de trabajo, los contextos de trabajo y la localización territorial de los mismos. Es por esto que, a la vez de su propuesta de divulgación, la revista es entendida como un espacio de formación docente, en tanto en este trabajo de escritura y reescritura, se efectúan instancias de reflexión, reformulación y apropiación de saberes y perspectivas que enriquecen y complejizan los desarrollos teóricos o experienciales propuestos en los trabajos escritos.

Organización de la revista en secciones

La revista está organizada en siete secciones que sugieren a los autores diferentes modos de acercarse a la enseñanza de la lengua y la literatura y sus reflexiones. El primero de ellos se llama “La gambeta didáctica. Propuestas de enseñanza.” y se abre como un espacio de reflexión sobre la enseñanza de la lengua y la literatura: qué saberes, qué textos, qué consignas, para quiénes y en dónde, con qué sentidos se ponen en juego estrategias de enseñanza. En esta sección encontramos, por ejemplo, el artículo de Marta Negrin (2013), “Traidores de textos: volver a leer con los oídos”, publicado en el número 7 de la revista, que revisa la reciente y renovada puesta en valor de las prácticas de lectura en voz alta, narración oral y recitación en la escuela. Ese “volver a leer con los oídos” busca una revalorización de las voces, constituir una renovada vía de acceso a la literatura que discuta con la hegemonía de la lectura silenciosa. Al revisar algunas recurrencias en las escuelas señala que

Tantos años de apego a las páginas escritas, a la lectura individual y silenciosa, a los mandatos sobre los “modos correctos” de leer en el aula (aquello de que un cuento hay que leerlo de un tirón, por ejemplo), nos han llevado a menospreciar la palabra pronunciada, a sentirnos culpables de traición y, más aún, recelosos de contaminar la sacralidad de los textos... (Negrin, 2013: 28).

La segunda sección, “La lengua desbordada. Enseñanza de la lengua y la literatura en contextos diversos.” abre el abanico a los relatos de experiencias en diferentes contextos, tales como institutos de formación superior, talleres de escritura barriales o en hospitales neuropsiquiátricos, talleres de poesía, clases de “apoyo escolar”, talleres populares en barrios periféricos de las grandes ciudades y experiencias en institutos pre-universitarios. El desborde del objeto literatura opera también como un desborde de las prácticas de enseñanza de la institución escolar, pero dialogan con la escuela y con otros espacios en los que los saberes sobre las prácticas de lectura y escritura son altamente estimados. Podemos mencionar el trabajo Ángela Fernández (2013), “La enseñanza a través del diálogo en la formación de formadores/as. El caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en un ISFD” publicado en el número 6 de la revista. Este trabajo establece un interesante punto de

contacto con el recién mencionado de Negrin, y en este sentido nos permite observar la posible trama de debates que ha ido configurándose a través de los diferentes números y entre las diferentes secciones. Ángela nos relata una experiencia realizada en un instituto de formación docente de San Martín de los Andes. En su trabajo se propone tensionar la relación entre la construcción del saber enseñando con el saber del ámbito académico. La importancia dada al diálogo y la revalorización de la oralidad como perspectiva de enseñanza formación se centran en el interés ético-político de discutir los modelos tecnocráticos prescriptivos en torno a nuevos conocimientos que surgen y se fundamentan en prácticas efectivas de enseñanza. Fernández (2013: 60) señala en relación a este debate que “El método pedagógico que se inscribe en el diálogo viene también a cuestionar la problemática de los recortes particulares de saberes disciplinares así como las relaciones que los sujetos desarrollamos (Litwin, 1996) y establecemos con el saber sabio (Chevallard, 1980)”. Creemos interesante destacar el aporte de mirar al diálogo ya no como algo “informal”, sin status científico, para pensarlo como un modo específico de construcción de conocimiento que desnaturaliza las prácticas y las representaciones que los sujetos establecemos con los objetos lengua y literatura y, especialmente, con los otros sujetos.

La tercera sección, “Botellas al mar”, es la más propiamente literaria, en la que se invita a la publicación de textos breves, poesías, cuentos, narraciones de aquellos que enseñan literatura, pero también la escriben. De esta manera, nos permitimos habilitar la posibilidad de que las y los profes, maestras y maestros, talleristas, entre otros, puedan circular como escritores que participan activamente del campo literario desde lugares diversos. Autores de diferentes procedencias se animaron a publicar sus textos: Federico Depetri, Lucía Castelli, Gastón Figueiredo Cabanas, Juliana Chacón, Marcos Sanchez, Victoria Chacón, Tenshi Chesterton, Fer Nuri, Harry Marauda, Miguel Antonio Vargas García. El espacio sigue abierto a colaboraciones y busca recuperar y poner en escena la dimensión estética creativa, muchas veces invisibilizada por los trayectos formativos profesionales.

En la sección “Maquinaciones. Artículos.”, la cuarta sección, los escritos asumen características más teóricas respecto de las experiencias profesionales y de investigación y en ellas docentes y docentes investigadores ofrecen sus puntos de vista y propuestas. En el número 1 de la revista Dora Riestra

(2010) se propone evaluar las transposiciones didácticas de las últimas dos décadas en la Argentina, revisando el aporte de dos investigaciones realizadas en la Universidad Nacional del Comahue y en la Universidad Nacional de Río Negro desde el Grupo GEISE (Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación) del que la autora forma parte. Se intenta dar cuenta de algunas relaciones tomadas de las cuestiones metodológicas en ambas investigaciones con la finalidad de aportar a la discusión de los problemas del campo de la didáctica de la lengua y la literatura respecto de los trayectos formativos desde la escuela primaria hasta el nivel superior. La autora se encarga de revisar esos saberes “sabios” a la luz de las apropiaciones y “didactizaciones” de modelos explicativos provenientes de la lingüística, la psicología y las perspectivas textualistas.

“Almacén de libros. Reseñas críticas.” es la quinta sección de la revista destinada a las reseñas críticas. La invitación a este espacio es muy amplia, puesto que supone retomar la noción de literatura estallada de Regine Robin, y busca incluir reseñas de literatura, publicaciones académicas, así como películas, videojuegos, y otros objetos culturales de diversa inscripción en lo literario.

De este modo, en el número 6 de la revista aparece publicada la reseña que María Laura Piccioni realiza de la novela de ciencia ficción de Martín Castagnet, llamada *Los cuerpos del verano*. Tanto Piccioni como Castagnet son graduados de las carreras de la UNLP, Profesorado y Licenciatura en Letras, y ambos, en su rol de divulgadora / recomendadora la una y escritor el otro, muestran otros modos de relacionarse con la literatura que se distancia de lo meramente académico.

Germán Schinca, estudiante avanzado del Profesorado en Letras, en su reseña “Alta cochinada. Latín, sexo y traducción (y sexo)” recupera desde la discursividad misma del texto los sentidos sexuales y escatológicos que la autora del libro reseñado, *Habeas Corpus. Latín, sexo y traducción*, Gabriela Marrón, denuncia que han sido “suavizados” o expurgados por la tradición en las colecciones de la literatura latina, sentidos que la autora busca restituir en una lengua cotidiana, actual. Ambos, autor de la reseña y autora de la antología reseñada nos proponen este acercamiento desde un lenguaje que recupera algo de lo expurgado por los circuitos del saber elitista, cercano a lo corporal, a los escatológico, a lo popular.

Otra reseña que nos interesa retomar de las muchas que la revista contiene

la realiza un docente de nivel secundario aficionado al comic, y versa sobre la novela *Kryptonita* (que actualmente se encuentra siendo filmada) del joven escritor argentino Leonardo Oyola. En esta reseña, Sihuén Yema nos recomienda la lectura de esta novela acerca de un Superman argentino que nos reubica en el mapa del mundo donde, lejos de sentirnos en un *elseworld*, sentimos que la lectura nos lleva a una realidad más cercana, más nuestra, más en contacto con nuestras experiencias y con las de nuestros alumnos.

La revista posee un sexto espacio que difiere del resto, ya que no se publica necesariamente con cada número sino que presenta un formato más laxo y de proyección más inmediata, el “Para enseñar.” En esta sección se publican consignas de trabajo, al modo de las consignas que se intercambian en los espacios de encuentros de los docentes, las salas de profesores, las mesas de exámenes, los encuentros fortuitos en los pasillos, para compartir lo que cada uno sabe, hace, prueba.

Con esta misma intención de intercambio y punto de contacto, la revista posee una séptima sección constituida por un foro. Este se abre a su vez hacia la red social *Facebook*, espacio privilegiado de encuentro virtual que está habilitado para cumplir funciones de tipo más pragmáticas como dar cuenta de la publicación de la revista, la actualización del “Para enseñar”, comunicar fechas de Jornadas y Congresos nacionales e internacionales, pero con especial énfasis pensado como un lugar que permita un intercambio más fluido, que da cuenta de la necesidad de discusión y reflexión de los saberes docentes en todos sus niveles y modalidades de trabajo.

Conclusiones

A través de este relato de experiencia nos hemos propuesto narrar de qué modo una revista de divulgación como *El Toldo de Astier* evidencia esa necesidad de la comunidad docente de construir un lugar de encuentro para debatir las inquietudes, compartir miradas, entramar lecturas y propuestas que revalorizan la producción de conocimiento específico en los distintos niveles de la formación. Nos hubiera gustado poder comentarles todos los trabajos que han pasado por la revista, pero estamos seguros de que ustedes podrán pasar por el *Toldo* y hacer el resto. Creemos que la divulgación ofrece un modo de articular esos campos de saber que se pensaban como escindidos y solo relacionados mecánicamente. Con esto se intenta contribuir a la desnaturalización

de las jerarquizaciones aún presentes en las relaciones entre el conocimiento “académico” y los saberes no universitarios, habilitando las voces y el trabajo docente y rescatando el sentido de amplitud temática, teórica y territorial.

Para finalizar nos interesa recuperar las preguntas que Rockwell y Ezpeleta (1983: 3) se hacen cuando plantean “¿Cómo reconocer sin teoría los espacios y las formas concretas, coyunturales, en los cuales proyectar las acciones? ¿Cómo identificar los procesos en que la intervención política y técnica tiene mayores posibilidades de tornarse fecunda?”. Desde la revista sostenemos junto a ellas esa convicción que afirma que se requiere aún mucha construcción de conocimiento y comunicación de la experiencia para poder cuestionar y transformar las concepciones y prácticas vigentes.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Castagnet, M. F. (2012). *Los cuerpos del verano*. Buenos Aires: Factotum Ediciones.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Fernández, A. D. (2013). La enseñanza a través del diálogo en la formación de formadores/as. El caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en un ISFD. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 4 (6), 56-66. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/LLDFernandez.pdf>
- LatAm-Studies, Estudios Latinoamericanos (disponible en <http://www.latam-studies.com/>)
- Marrón, Gabriela (comp. y trad.) (2012): *Habeas Corpus. Latín, sexo y traducción*. Bahía Blanca: Vox Senda.
- Negrin, M. (2013). Traidores de textos: volver a leer con los oídos. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 4 (7), 26-34. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/LGDNegrin.pdf>

- Oyola, L. (2011). *Kryptonita*. Buenos Aires: Mondadori.
- Piccioni, M. L. (2013). ¿Cómo quemar un cuerpo en verano? [Revisión del libro *Los cuerpos del verano*, por M. F. Castagnet]. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 4 (6), 124-128. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/ALPiccioni.pdf>
- Portal de Revistas de la FAHCE (disponible en <http://www.revistas.fahce.unlp.edu.ar/>)
- Riestra, D. (2010) Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 1 (1). Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-riestra.pdf>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf
- Schinca, G. (2013). Alta cochinada. Latín sexo y traducción (y sexo). [Revisión del libro *Habeas Corpus. Latín, sexo y traducción*, por G. Marrón]. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 4 (7), 129-133. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/ALSchinca.pdf>
- Yema, S. (2013). *Kryptonita*: un Superman argentino entre Patoruzú y Afanancio [Revisión del libro *Kryptonita*, por L. Oyola]. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. 3 (5), 124-128. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/AL.Yema-%20nro%205.pdf>

Seminário interno como dispositivo de formação

Mara Silvia Negrão Póvoa¹

Em um trabalho de formação de formadores de professores o grande desafio é o de realizar uma formação que favoreça a autonomia dos formadores e a construção do conhecimento que ultrapasse o aprofundamento dos saberes dos conteúdos didáticos, e que, de forma concomitante, o papel do formador seja também considerado objeto de ensino e de aprendizagem, tendo na ação didática estabelecida, a discussão sobre a teoria sobre o conteúdo a ser ensinado, a teoria sobre o processo através do qual ele é aprendido e uma teoria sobre a natureza dos procedimentos por meio dos quais ele deve ser ensinado. Para alcançar todos esses propósitos, reflexões foram feitas, planejamentos refeitos e, também, foram realizadas análises sobre a prática. Esta discussão acompanha a equipe de formadores de formadores de professores do Programa Ler e Escrever desde o ano de 2007, quando deu início este programa.

O Programa tem como pressuposto uma concepção, que prevê a construção de conhecimento por meio de aproximações sucessivas do objeto de conhecimento e não de práticas transmissivas, as reflexões sobre as ações já desenvolvidas e, também, o acúmulo de experiência no trabalho de formação de formadores de professores, possibilitou organizar uma Proposta de Formação para os grupos em acompanhamento originário de um Projeto de Formação para Formadores de Professores, que tem como objetivo principal subsidiar os formadores de professores a organizar seus **próprios projetos de formação**.

Essa proposta é produto de uma reflexão de ideia gestadas há algum tempo e que tem como inspirador teórico os estudos produzidos por Lerner, a respeito das condições para se tornar fecundo um processo de capacitação.

¹ mara.povoa@uol.com.br

Duas condições parecem necessárias: por um lado, que o capacitador se esforce por entender os problemas que os professores apresentam, por compreender por que pensam o que pensam, ou por que decidem adotar uma proposta e rejeitar outra; por outro lado, que os professores se sintam autorizados a atuar de forma autônoma, que tenham razões próprias para tomar e assumir suas decisões. (Lerner 2002:116)

Outra contribuição na elaboração dessa proposta de formação é a pesquisa de Peilissari² (2005: 64-72) que analisa o processo de formação profissional continuada e estabelece como desafios importantes:

1. Formar em um contexto mais investigativo/reflexivo do que transmissivo.
2. Saber analisar as necessidades formativas dos professores.
3. Saber analisar as práticas dos professores em sala de aula.
4. “Operar” como um estrangeiro: o trânsito entre as funções de professor e formador.
5. Compreender os processos de aprendizagem do adulto-professor.
6. Fazer parte de um coletivo de formadores: o trabalho colaborativo

Toda concepção da Proposta de Formação para Formadores de Professores do Programa Ler e Escrever, baseou-se no princípio de que o adulto também constrói conhecimento. Avanços foram notados a respeito do ensino e da aprendizagem de crianças, mas pouco se discute sobre o ensino e aprendizagem do adulto e, principalmente, do adulto profissional da educação – aquele que tem a tarefa de ensinar. Até hoje não temos nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, uma disciplina que aborde o tema - **Formador de Professor**. Esse profissional, que geralmente é um professor – presente na maioria das escolas atuando como Coordenador Pedagógico – se constitui como formador durante a execução de sua função em serviço.

Ao se tornar um formador, dominando as estratégias e o conhecimento didático, o coordenador assume sua responsabilidade e seu papel decisivo para a aprendizagem dos alunos (SCARPA, 1998:132)

² Cristiane Peilissari faz parte da equipe de formadoras do Programa Ler e Escrever.

Atualmente ainda não podemos dizer que trabalhos de capacitação em serviço ou formação continuada sejam uma realidade nas Redes Públicas e Privadas do Brasil. Essa formação está sempre vinculada à Programas de Formação, que nem sempre fazem parte das políticas públicas dos diferentes Estados e Municípios. Este é um dos motivos pelos quais se torna imprescindível realizar uma formação continuada na qual esse profissional tenha a autonomia para planejar um projeto de formação com qualidade para sua escola e que possa ser acompanhado durante processo de realização de seu trabalho em que tenha possibilidades de se desenvolver como formador dos professores.

O Programa Ler e Escrever tem em sua equipe de formadores de formadores de professores, 21 profissionais que atendem 91 Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo. Semanalmente a equipe passa por uma supervisão com a Prof. Dra Telma Weisz, que acompanha o trabalho e faz a formação da equipe. Cada formador tem uma quantidade de grupos, que de modo geral, são bem heterogêneos em relação ao tempo na função e, também, aos conhecimentos sobre os conteúdos didáticos. Para estabelecer os conteúdos didáticos que serão priorizados no ano e com isso dar unidade ao trabalho da equipe de formadores de formadores de professores, todos os anos inicia-se com uma análise dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações do SARESP³ e também nas avaliações que propostas aos grupos que foram acompanhados pela equipe de formadores. Para o ano de 2014, estipulou-se que se manteria a discussão sobre o conteúdo de reflexão sobre o sistema de escrita, pois apesar dos alunos apresentarem avanços significativos, avalia-se que esse conteúdo necessita sempre ser revisitado. Também foi considerada essencial a manutenção da discussão sobre Produção Textual.

Para ampliar as possibilidades de organização das estratégias formativas da equipe, Weisz sugere ainda que se implemente a ideia de Seminários Internos nas diferentes Diretorias de Ensino como um dispositivo de formação, cria-se por meio dele, um o modelo de formação que tem como objetivo a resolução de problemas, já que os formadores de professores teriam que planejar suas ações a partir das necessidades específicas de suas escolas, além de criar a necessidade do registro de suas ações.

³ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é uma prova aplicada com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista.

O Modelo de ensino atualmente relacionado ao construtivismo chama-se aprendizagem pela resolução de problemas... Temos disponível agora um modelo de ensino que, reconhecendo o papel da ação do aprendiz e a especificidade da aprendizagem de cada conteúdo, propõe que a didática construa situações tais que o aluno precise por em jogo o que ele sabe no esforço de realizar a tarefa proposta. (Weisz, 2001:34)

Os grupos citados nesse relato de experiência são das Diretorias pertencentes às cidades no interior de São Paulo que são as seguintes: São Carlos, Pirassununga, Araraquara, Taquaritinga e Mauá, que é uma Diretoria locada na Grande São Paulo. Elas são acompanhadas pela mesma formadora há mais de quatro (4) anos e com um número de participantes significativo com mais de cinco (5) anos na função de formador de professores, com algumas exceções estando na função há um (1) ou dois (2) anos.

Com a intenção de acompanhar e capacitar esses profissionais, foi necessário planejar uma sequência de formação optando por alguns conteúdos didáticos tais como: Reflexão sobre o Sistema Alfabético de Escrita, Produção Textual e Leitura Fluente. Conteúdos esses, estabelecidos como necessidade e assim serem privilegiados nas escolas. Para determinar qual conteúdo didático deveria priorizar em sua escola, sugeriu-se que cada formador de professor, analisasse os resultados obtidos por suas escolas, nas diferentes avaliações – Saresp e Idesp . Os resultados do Idesp foi considerado como um orientador, por já cumprir com o papel de determinar metas para as escolas estaduais.

Assim foi definido na pauta do 1º encontro este planejamento:

4ª Atividade: Apresentar o Plano de Formação de 2014

Apresentar o Plano de Formação de 2014.

Tarefa: Propor que cada PC analise sua escola, considerando o desempenho dos alunos em 2013 e os saberes de seus professores. A partir dessa análise eleja um conteúdo que seja prioritário para sua escola. Os conteúdos podem ser: Produção Textual, Reflexão sobre o sistema de escrita ou Leitura fluente.

Critério de análise referente as pontuações das escolas a partir das notas do Idesp.

Pontuação de 0 a 5.0 deverá priorizar o conteúdo didático sobre Reflexão do Sistema de Escrita

Pontuação de 5.5, a 7.0 deverá priorizar o conteúdo sobre Produção Textual

Pontuação de 7.5 a 10.0 deverá priorizar o conteúdo priorizar sobre Leitura Fluente

(Excerto da 1ª Pauta de Formação, Fev de 2014 – Formadora Mara Silvia Negrão Póvoa)

Analisar os dados de suas escolas e priorizar um conteúdo didático que fosse de extrema relevância para qualificar o trabalho dos professores, e com isso eleger um Projeto Didático e/ou uma Sequencia Didática, foi a primeira situação problema que o Projeto de Formação de Formadores de Professores apresentou aos profissionais em capacitação.

O Programa Ler e Escrever disponibiliza por meio de seus Guias de Orientações Didáticas, um cardápio de projetos didáticos, sequências didáticas e atividades independentes, para que sejam desenvolvidos e acompanhados na escola. Alguns desses projetos e sequências didáticas foram oferecidos como sugestão de materiais para que os formadores de professores pudessem, apoiar-se e aprofundar seus estudos com seus professores, mas com liberdade de fazer os ajustes quando se fizer necessários.

Sabemos que os projetos e sequências didáticas têm sido a forma mais viabilizadora de modalidade de ensino para compartilhar e construir conhecimento, tanto do aluno como dos professores. Délia Lerner diz que:

Escolher o projeto a ser desenvolvido pressupõe tomar decisão a partir da reflexão sobre os propósitos ou metas que se deseja colocar em primeiro plano. É a decisão de um profissional que adquire o compromisso de se formar para colocar em prática o projeto escolhido. (Lerner, 2007: 45-46)

Durante as reuniões mensais de formação foram promovidas discussões para acompanhar e subsidiar o formador de professor na tarefa de definição do conteúdo didático, escolha do projeto didático e/ou sequencias didáticas e, também, na elaboração e definição de registros de todo processo de formação das escolas, conforme exemplifica a 2ª pauta de formação:

1ª Atividade: Projetos a serem acompanhados na formação 2014

- Subdividir os grupos nos diferentes Projetos didáticos: Produção textual, Reflexão sobre o Sistema de Escrita ou Leitura fluente.
- Nos pequenos grupos justificar sua escolha, apresentando os critérios de escolha.
- Ler o documento de orientação para produção do Projeto
 1. Produção Textual: Projeto didático Quem conta um conto, aprende um tanto; publicado no Guia de Orientações didáticas do 3º ano.
 2. Reflexão sobre o Sistema de Escrita: o projeto didático Brincadeiras, publicado no Guia de Orientações Didáticas do 1º ano ou a sequência didática Musicas Populares Brasileira publicado no Guia de Orientações Didáticas do 3º ano.
 3. Leitura Fluente: sequência didática Poemas para apreciar e Ler em voz Alta no Guia de Orientações Didáticas do 3º ano.

(Excerto da 2ª Pauta de Formação. Mar. de 2014 – Formadora Mara Silvia Negrão Póvoa)

A partir da definição dos conteúdos, projetos didáticos e/ou sequências didáticas e das justificativas discutidas nos grupos, pediu-se que o formador de professor começasse a elaborar seu projeto de formação. A partir desse momento se deflagra uma nova situação problema a ser enfrentada por esse profissional, a construção da escrita profissional, que no caso, foi planejar e registrar as ações de forma reflexiva. Isto posto tornou-se um grande desafio. Como diz Lerner:

Escrever é imprescindível para aqueles que assumem a docência como profissão, isto é, como uma prática que requer previsão, reflexão, troca com colegas, comunicação e discussão de experiências, estudo constante de aportes teóricos que contribuem para enriquecê-la e aprofundá-la. (Lerner, 2007: 205)

Esse registro como tarefa do formador deveria cumprir com os seguintes propósitos:

- 1º - refletir todo o processo de formação realizado na escola de fato,
- 2º - Refletir sobre um espaço das ações realizadas,

3º - Atuar como um instrumento para análise e acompanhamento das ações realizadas pelo formador do grupo,

4º - Disponibilizar nas Diretorias de Ensino este material para que fosse fonte de pesquisa para os futuros trabalhos de outros formadores.

5º - Apoiar os profissionais para a realização de outros Seminários internos.

A proposta causou resistência, num primeiro momento, pois escrever é uma tarefa difícil, ainda mais quando se tem propósitos para esse registro. Com a intenção de ajudá-los a superar essa dificuldade, foi oferecido um documento (Anexo 1) com algumas orientações. O documento pôde ser utilizado como um suporte tanto para apoiar a escrita como para se discutir e definir o que escrever em cada um dos itens. Para qualificar todo o processo de construção de conhecimento sobre a escrita profissional, foi necessário reservar um espaço nos encontros de formação para discussão e a troca de experiência com seus pares sobre os diferentes registros elaborados.

Dessa forma foi preciso garantir na pauta de formação um momento para essa discussão:

1ª Atividade: Projetos a serem acompanhados na formação 2014

Iniciar uma discussão sobre as dúvidas levantadas a partir do estudo realizado dos diferentes projetos.

Nos pequenos grupos justificar sua escolha, apresentando os critérios de escolha.

Socializar produção da Justificativa do Projeto.

Socializar as intenções de adequações

(Excerto da 3ª pauta de formação – Formadora Mara Silvia Negrão Póvoa)

Sabemos que ao registrar revivemos processos, elaboramos hipóteses e este foi o objetivo com o grupo de formadores, de forma que eles pudessem olhar a sua prática e planejar encaminhamentos e intervenções que apontassem avanços em seus conhecimentos e nas experiências vividas.

Esse processo aparece nos registros escritos:

...O registro escrito me auxiliou na organização das etapas desse Projeto e ao mesmo tempo dava suporte para fazer alguns ajustes. O que mais me chamou a atenção ao longo desse trabalho foi o despertar de interesse

dos professores, pois o conteúdo abordado: Sistema de Escrita- Práticas de Alfabetização atingia o público alvo. A troca de experiências que vivenciamos durante o desenvolvimento desse trabalho também foi fundamental para os bons resultados. Através desse Projeto percebi dificuldades que minha equipe tinha e que não havia percebido antes. Foi então que comecei a trabalhar nas questões pontuais e que junto com a equipe fomos discutindo, resolvendo, tirando dúvidas, muito estudo, leituras, vídeos, intervenções, tudo o que vivenciávamos nas Formações mensais multiplicava para minha equipe. Nada teria conseguido se não fosse um trabalho em equipe: (Sandra Regina Bocanegra – Formadora da EEProf Sérgio Pedro – Diretoria de Araraquara)

... Registrar todas as ações desse Projeto - atas e pautas de ATPCs, acompanhamento de algumas aulas, observação de textos produzidos, nos deu a exata dimensão de todo o envolvimento da escola. (Elissandra Anunzio Polli – Formadora da EE Padre Nelson Antonio Romão – Matão/ Diretoria de Araraquara).

... Os registros sistematizaram todo o processo, desde a formação até o que e quanto chega à sala de aula. Também gerou material para discussão, individual e coletiva com os professores sobre suas práticas. (Maria Inês Miqueleto. Formadora da escola EEProfª. Ma Ap. dos Santos Oliveira - Taquaritinga.)

Dando continuidade à formação, além das discussões mensais para socialização nos encontros de formação, foi realizado um acompanhamento mais individualizado, por meio de leitura e devolutivas sobre as escritas produzidas à distância por correspondência eletrônica. Esse acompanhamento foi realizado desde o início da produção até o momento da preparação para apresentação do material para o Seminário Interno. Como o indicado na quarta pauta de formação:

3ª Atividade: Discutir nos pequenos grupos sobre a continuidade do Projeto de Formação

a) levantar as dúvidas em relação a produção escrita do projeto e socializar as devolutivas dadas pela formadora. Discutir possibilidades de ajustes nos registros

b) Diferenciar os itens:

Justificativa do Projeto: Objetivo, caracterização da escola e resultados que comprovem a escolha do conteúdo a ser trabalhado.

Desenvolvimento do Projeto: Esclarecer as etapas pretendidas

4ª Atividade: Discutir no coletivo as orientações para as primeiras ações

Produção da Justificativa do Projeto de Formação

Estudo do projeto didático que será usado como modelo

Levantamento das dúvidas dos professores sobre os conteúdos envolvidos no projeto

Levantamento das necessidades de adequações do projeto para ajustá-lo a escola.

Discussão com o grupo de professores e direção da escola sobre o trabalho a ser realizado

Organização do cronograma de trabalho com o grupo de professores

(Excerto da 4ª pauta de formação- Formadora Mara Silvia Negrão Póvoa)

Como o número de grupos em capacitação e a quantidade de formadores de professores envolvidos somavam mais de 90 profissionais - foi preciso contar com a participação dos PCNPs⁴ das diretorias, que ficaram com a tarefa de realizar uma leitura prévia dos materiais produzidos. Cada um dos PCNP se responsabilizou por um grupo de escolas e pelo acompanhamento do trabalho desses formadores nas escolas. Assim o PCNP fez o encaminhamento dos documentos para a formadora realizar as devolutivas necessárias. Esse movimento foi muito rico, pois através de análise desses materiais tornou-se possível visualizar os conteúdos didáticos e os conteúdos de formação para serem discutidos nas reuniões seguintes, tornando-os objeto de ensino. Acompanhar a trajetória desses profissionais permite avaliar a aprendizagem dos formadores, como conclui Lerner,

Participar sistematicamente de situações de escrita desde o início e durante todo o trajeto formativo, enfrentar os problemas que essas diferentes situações suscitam e elaborar estratégias para resolvê-los, discutir as produções próprias

⁴ PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico. Atuam como Formadores de formador de professor de suas Diretorias de Ensino . Esses profissionais também participam da capacitação oferecida pela Equipe de Formadores de formadores de professores.

com os colegas, receber devolutivas do formador ou respostas dos correspondentes, são desafios que certamente contribuem para que os professores avancem como praticantes cada vez mais eficazes da escrita. (Lerner, 2007: 209)

2. Atividade: Devolutiva sobre os projetos de leitura

Encaminhamentos:

Devolutiva oral sobre as leituras realizadas dos projetos de formação que estão atendendo o conteúdo didático sobre leitura fluente.

3. Atividade: Discussão sobre Modalidades de Leitura

Encaminhamentos:

Fazer o levantamento coletivo sobre o que se ensina através das diferentes modalidades de leitura: Leitura em voz alta, Leitura por si só e Leitura Fluente.

4ª Atividade: Discussão sobre leitura fluente

Encaminhamentos:

Estudo dos textos: “*A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora*” e “*Como fazer para que os alunos sejam bons leitores*” e “*Alfabetização, leitura e ensino de Português, desafios e perspectivas*”.

Vivência sobre Leitura dramática: AURORA DA MINHA VIDA

Analisar os procedimentos utilizados para se ler bem

(Excerto da 5ª pauta de formação. Formadora Mara Sílvia Negrão Póvoa)

Objetivos do Encontro:

Discutir possíveis orientações aos professores para atender alunos com dificuldades de aprendizagem.

1. Discutir boas situações de aprendizagem de leitura por si só e escrita

2. Atividade: Leitura em voz alta

Atividade: Leitura do registro reflexivo

5. Atividade: Tarefa

Dar continuidade a produção escrita do projeto de formação.

Trazer para o próximo encontro as dúvidas em relação as possíveis orientações aos professores no conteúdo de leitura por si só e escrita para alunos com dificuldades de alfabetização

(Excerto da 6ª pauta de formação. Formadora Mara Sílvia Negrão Póvoa)

Nas visitas às escolas, as observações em sala de aula, ou as observações de reuniões de ATPCs, ou mesmo no diálogo com os formadores de professores e com professores, o acompanhamento possibilitou o levantamento de conteúdos da formação com o objetivo de discutir nos encontros mensais de formação nas diretorias.

RELATÓRIO-DE-VISITA		
Formadora: Mara Silvia Negrão Póvoa		
Data: 27/05/2014		
Núcleo/DE: Taquaritinga		
Horário: 13:00hs as 17:00hs		Duração: 04 horas
DIRETORIA DE ENSINO: Taquaritinga		
Escola	Ação	Assuntos tratados
EE Prof. Nilton R. Próspero	Acompanhamento do trabalho da PC	Análise do projeto de formação Análise dos dados da escola Discussão sobre as ações dos PC
Encaminhamentos: Discutimos sobre o Projeto de Formação da PC da escola e os resultados da escola. Analisamos os cadernos dos alunos e elaboramos ações para o 2º semestre de trabalho.		

Para garantir a discussão dos conteúdos didáticos de forma a qualificar e aprofundar os conhecimentos do formador de professores durante os encontros, duas estratégias metodológicas de formação foram utilizadas para melhor atender as necessidades da formação – tanto dos conteúdos didáticos como os conteúdos de formação – as estratégias de dupla conceitualização e a tematização da prática.

As situações de dupla conceitualização perseguem um duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto. (Lerner, 2002: 107).

O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de

sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar... O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar as teorias que guiam a prática pedagógica... Para ser tematizada, a prática do professor deve estar documentada. (Weisz, 2009: 123-124)

As pautas de formação sempre foram planejadas de forma a atender o conteúdo didático bem como o conteúdo de formação, além de preservar o espaço para trocas de experiências entre os formadores de professores.

3ª Atividade: Continuidade da discussão sobre o texto do Rei Sapo

Propor a leitura do conto original para que possam conhecê-lo melhor. Discutir: Qual é a questão fundamental desse texto? Fazer o planejamento do texto Príncipe Rã ou Henrique de Ferro de forma coletiva.

Definir o contexto de produção para ajustar o seu texto;

O que escrever:

Onde publicar

Para que escrever

Planejar o conteúdo temático: Além dos episódios, é importante recuperar o eixo temporal. Portanto, não basta recuperar os episódios, é preciso compreender a relação de causa e efeito entre eles.

Em pequenos grupos planejar o texto considerando:

Determinar a produção por vários pontos, alterando o eixo temporal, mas não o conteúdo temático.

Grupo 1: Sequencia tradicional

Grupo 2: Iniciar pela parte do Henrique

Grupo 3: Iniciar pela parte que a Princesa joga a Rã na parede.

Socializar as produções

4ª Atividade: Pensando na formação dos professores

Considerando a discussão realizada e as produções feitas, discuta em pequenos grupos:

Em que essa análise pode contribuir para o ensino do professor?

O que observa que já está sendo realizado e o que ainda precisa ser qualificado em relação a produção de textos?

(Excerto da 3ª Pauta de formação. Formadora Mara Silvia Negrão Póvoa)

Muitos foram os desafios enfrentados para realização desse trabalho – tempo escasso para formação (apenas sete (7) encontros de formação de oito (8) horas) participação e envolvimento de todos os formadores de professores, já que muitos se colocaram numa posição de resistência por ser uma proposta nova, desafiadora e de certa forma reveladora do fazer do formador de professores nas escolas. Necessidade de lidar com as relações interpessoais para transformá-las em relações profissionais e assim não perder o foco do trabalho e a clareza dos objetivos e, sobretudo, sem perder de vista as necessidades formativas do grupo de professores e dos alunos. O resultado apresentado ao final de todo processo que culminou na realização do Seminário Interno, foi de avaliar o quanto esse dispositivo de formação, qualificou o uso das estratégias de formação que, por sua vez, potencializou os saberes desses profissionais (tanto formador de professor, como dos professores) de modo a superar as suas dificuldades, mobilizando-os a refletir sobre a sua prática no sentido de avançar em seus conhecimentos didáticos e do conteúdos da língua portuguesa. Esse foi o objetivo principal do papel que desempenhei como formadora de formadores de professores.

As estratégias aqui descritas revelam intenso trabalho de reflexão sobre conteúdos que emergem na formação que coloca o formador de professores como sujeito que passa a enxergar o seu fazer como objeto de reflexão – tão importante ao trabalho dos que dedicam à formação de professores, no qual conhecimento, autonomia investigação e prazer são indissociáveis.

A dinâmica do dia-a-dia de uma escola é intensa. As demandas pedagógicas são muitas. Sinto-me frustrada, por que há tantos conteúdos a serem discutidos com os professores em termos de formação diante de um tempo insuficiente. Tudo é muito urgente dentro da escola.

Penso que o coordenador pedagógico precisa se aperfeiçoar em metodologias de formação de professores. Chegar em ATPC e “transmitir” não basta. Também não dá para fazer sem teoria. Levar práticas de professores para a reflexão em grupo tem sido mais sólido. O desafio é trabalhar com os professores na mesma concepção e metodologia que eles devem desenvolver com as crianças.

Meu sonho de consumo como coordenadora é **somente** poder preparar formações, observar as aulas, dar a devolutiva ao professor e acompanhar

a aprendizagem dos alunos.

Maria Inês Professora Coordenadora de Taquaritinga

No início do ano de 2014, a Formadora do Programa Ler e Escrever – Currículo do Estado de São Paulo, Mara Póvoa convidou nossa escola para desenvolver o Projeto Didático “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”. As primeiras etapas estariam programadas para o primeiro semestre e os resultados seriam posteriormente apresentados em um Seminário Interno da D.E. de Araraquara.

Transmitimos o convite à Direção, Corpo Docente, e alunos dos 3º anos que receberam muito bem a notícia. Já tínhamos identificado a necessidade de um trabalho mais intenso de produção de texto com esses alunos e deu-se então, início às etapas propostas. Durante cada etapa do projeto verificamos o interesse e o comprometimento dos alunos e avanços obtidos, tais como: evolução das características discursivas nos textos dos alunos, diminuição dos erros ortográficos, conscientização do uso da pontuação, conscientização sobre revisão textual e significativa evolução na competência leitora. O processo mais trabalhoso e demorado certamente foi a conclusão do Projeto.

Elissandra Anunzio Polli - Professora Coordenadora de Araraquara.

Bibliografia

- Lerner, Delia (2002). *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lerner, Delia. (et al.) (Org) (2007). *Ensinar, tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record.
- Pelissari, Cristiane (2005). A formação dos professores: um tema em discussão. A formação dos formadores de professores: um tema em suspensão – um estudo sobre os saberes dos formadores de professores. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2005.
- Scarpa, Regina (1998). *Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Weisz, Telma (2009). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ed Ática, 2ª edição.

El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional

Yolanda Elena Claire¹, María Elena Vargas² y Ramón Yurquina³

Introducción

La Dirección de Educación Superior (DES) desde el área de Desarrollo Profesional Docente diseñó e implementó el ciclo de formación sobre gestión de la calidad de la capacitación durante el transcurso de 2014.

El propósito del mismo, fue generar un espacio de formación y problematización en torno a la tarea que desarrollan los Departamentos de Capacitación de los Institutos de Formación Docente. Los IES, tienen como una de sus líneas de trabajo, el desarrollo profesional de los docentes de la zona de influencia donde se encuentran. En este trabajo se intentará dar cuenta del proceso que implicó la ejecución del mencionado ciclo. En una primera parte se desarrollará el marco político normativo en que se desarrolló la propuesta. Posteriormente se describirá el desarrollo de la misma, sus problematizaciones más puntuales y los desafíos pendientes.

Contexto

En la provincia de Jujuy, desde el año 2004 cada Instituto de Formación Docente posee dentro de su estructura tres coordinaciones: Formación Inicial, Investigación y Capacitación.

El acceso al cargo de Coordinador, se realiza por concurso de antecedentes y oposición y tiene una duración de cuatro años. En algunos casos,

¹ DES-Jujuy, Argentina. elenaclaure@gmail.com

² DES-Jujuy, Argentina

³ DES-Jujuy, Argentina

quienes ejercen esta función a pesar de tener experiencia como capacitadores, tienen algunas dificultades para la gestión de las ofertas.

En este sentido, se consideró oportuno generar un espacio de discusión en torno a lo que se entiende por capacitación y desarrollo profesional. Luego de un diagnóstico realizado por el equipo técnico de la DES, se creyó necesario fortalecer el rol de los coordinadores de este departamento atento al surgimiento del Programa Nacional de Formación Permanente, previsto por la Resolución CFE N° 201, también en función de una demanda específica de los docentes expresada en las reuniones de trabajo. Dicho programa, abrió un espacio de trabajo a distintos niveles e involucrando a todos los actores del sistema educativo: equipos técnicos, directivos, docentes y estudiantes. Puesto que la implementación del Programa se encuentra a cargo del nivel superior y en el caso de Jujuy en la DES, la responsabilidad de la implementación exigía trabajar en torno a los sentidos del desarrollo profesional.

Es preciso destacar que la normativa que comenzó a diseñarse a partir de la LEN y los lineamientos que de ella se desprendieron tomaron antecedentes valiosos para la formación docente. La Resolución 30/07, aprobada a fines del 2007 por el Consejo Federal de Educación, retomando las funciones que establece el artículo 72° de la LEN, resolvió en su primer artículo:

Acordar que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos específicos son: a) Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional. b) Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente (Res. 30/07).

Mediante la Resolución 30/07, el Consejo Federal dispuso ampliar las funciones del sistema formador. Entre otras, estableció que éstas serían: la actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio, el asesoramiento pedagógico a las escuelas, el acompañamiento de los primeros desempeños docentes, la preparación para el desempeño de cargos directivos y

de supervisión y la producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas (artículo 2°).

Las funciones ampliadas del sistema formador deberán estar orientadas hacia el fin de las políticas de formación docente: “la mejora general de la educación argentina, la ampliación de las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país gracias a la intervención de la escuela en sus distintos niveles y modalidades”, según se señala en el Anexo I de la Resolución. Además, se sostiene que la pregunta que debe responderse es

la pregunta por el aporte de la formación de maestros y profesores a la mejora general de la educación argentina”, ya que “es la respuesta a esta pregunta la que ayudará a determinar la direccionalidad que deberán asumir las políticas que nos hagan progresar hacia un sistema de formación docente (Anexo I, pto.18).

En relación a las condiciones básicas imprescindibles para el trabajo con el modelo de desarrollo profesional que nos interesa propiciar desde esta coordinación, la Resolución 30/07 dispuso en su artículo 5°:

Acordar que las jurisdicciones implementarán acciones para establecer vínculos sistemáticos entre las instituciones formadoras y las escuelas sede de las prácticas y residencias pedagógicas; ampliar ese vínculo a tareas comunes a través de la creación de proyectos de innovación o de mejora de la escuela y de la formación; incorporar formalmente a las escuelas como instituciones que también contribuyen a la formación de los futuros docentes (Res.30/07).

Además, establece el objetivo de: “Promover y diseñar propuestas de trabajo de corto y mediano plazo, para que las instituciones formadoras formalicen un vínculo con las escuelas que redunde en la mejora de las prácticas formativas y de la enseñanza en el sistema educativo” (artículo 9°, inc. f.).

Los vínculos entre los IES y las escuelas deben responder a un trabajo planificado para institucionalizar la función formadora de estas últimas. La Resolución CFE 24/07, hace referencia a la importancia de estos vínculos en

varios de los apartados de su Anexo “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, señalando como algo a resolver “la baja integración entre los institutos y las escuelas sedes de prácticas” (pto. 56) por lo que “se requiere afianzar la articulación de los institutos superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda” (pto. 58).

Es posible ver cómo desde la normativa y desde los lineamientos se rescata una perspectiva de trabajo que sitúa a la escuela como escenario privilegiado, si bien no el único, de las acciones de formación continua para el desarrollo profesional de los docentes.

Este escrito se propone:

En primer lugar, repensar los significados que giran en torno al concepto de capacitación, puesto que en el marco de un proceso de grandes cambios en el ámbito educativo a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 y de complejidad de las condiciones de trabajo en las instituciones educativas, la capacitación se ubica en una paradoja no menos que preocupante.

Las ofertas de capacitación se encuentran hoy interpeladas por su potencial valor en una grilla de clasificación, o para decirlo más claramente, por las “ventajas” que otorguen al sujeto en formación. En este sentido, vivenciamos que se acude a ellas sopesando más su carga horaria y respectivo puntaje, que en búsqueda de un aprendizaje realmente significativo.

A sabiendas de esta situación, es que la propuesta de formación, se planteó tanto la problematización acerca del “sentido” de la capacitación, aquel que circula en las instituciones, como la articulación de las ofertas. Esto con el objetivo de posibilitar que los docentes participantes puedan incorporar, construir estrategias, contenidos, maneras de pensar, que efectivamente signifiquen un mejoramiento en su praxis y que no sean sólo acreditaciones sin mayor utilidad que la del puntaje.

Compartimos la idea de Pitman (2012) de que toda intervención y en este caso la capacitación, debe derivar de un problema. En este sentido, la autora plantea que “el problema de la capacitación también pasa por la cuestión política y material de la regulación de mercado”. Esta es una situación de la que parte también la generación de esta experiencia, en tanto es una tensión constante en la que se ubica el desarrollo de la función mencionada.

La provincia no está exenta de esta falta de regulación. Se asiste también

cotidianamente al desarrollo de propuestas de capacitación por parte de diversas instituciones que no responden a ningún tipo de control, en tanto que no existe ningún circuito establecido, más que el de presentar los proyectos y de ser aprobados por el área correspondiente del Ministerio de Educación, no se realiza luego ningún tipo de evaluación al respecto.

En el caso de los Institutos de formación, los mismos tienen la potestad de elaborar, aprobar y certificar acciones de capacitación. No obstante ello, se evidencia la necesidad de poder ajustar las dinámicas de trabajo de manera de poder responder de manera más adecuada a las necesidades de los niveles precedentes. Aquí un llamado de atención merece el tema de la evaluación de la capacitación, en tanto es un pendiente expresado por el grupo y requiere un reflexión aparte.

Es un planteo constante desde los Institutos, el que se genere alguna instancia que regule la presentación y ejecución de propuestas de las otras instituciones a los efectos de que se dé en un escenario más ordenado y en vistas a un mapa de capacitación provincial que incida efectivamente en el colectivo docente. Esto, es en principio una decisión ministerial, que requiere el dialogo con otras instituciones, gremios y universidades.

No obstante, de los encuentros sostenidos con el grupo de coordinadores, se considera oportuno generar instancias que posibiliten poner el tema en agenda a futuro. En mientras tanto, se acuerda la necesidad de generar una normativa que acompañe la tarea de los institutos y que la misma se ajuste a la normativa vigente para el nivel superior. Dejamos este tema aquí para retomarlo más adelante.

Consideramos que el estado de situación que desarrollamos merece ser pensado también desde los significados que ha asumido la capacitación en el último tiempo, los mismos han variado a lo largo de los últimos años, atados en especial a las reformas educativas. Tomamos los aportes de Pineau (2012) quien expresa algunas cuestiones en el derrotero de la formación en servicio. Rescatamos los siguientes:

-se verifica la importante relación que la formación en ejercicio tuvo con los cambios tecnológicos y culturales contemporáneos, que fueron de las primeras publicaciones periódicas y los medios masivos de comunicación a las formas a distancia y digitales.

-el debate entre los distintos sujetos involucrados (Estado nacional, Estado provincial, sociedad civil, expertos, docentes, asociaciones, mercado, particulares universidades, etc) para constituirse en autoridad en el tema y en voces autorizadas para impartir dicha formación.

-otro tema es la regulación del trabajo docente en la obtención, conservación y ascenso en los cargos, y la construcción de imágenes identificatorias que incluyeron al apóstol, al funcionario de estado, al profesional, al transformador social y al docente investigador.

Creemos que el último punto es nodal en el análisis, en tanto que tensiona fuertemente la tarea de los institutos. La trayectoria de los docentes luego de su formación inicial, se desarrolla en torno a la rápida adquisición de certificaciones que le permitan incrementar puntaje y de esta manera acceder al mercado de trabajo. Posteriormente, este camino continúa en vistas a conservar el puesto obtenido y/o a buscar un ascenso o mejor ubicación.

Hoy, a un año de la implementación del Programa, nos encontramos como jurisdicción en un proceso formativo, que repone los sentidos de una formación docente colectiva, institucional, como derecho, como parte de un trabajo y un oficio que renueva constantemente sus sentidos.

Creemos que es tarea del equipo técnico de la Dirección de Educación Superior acompañar por un lado la implementación del Programa, como también habilitar espacios que permitan la constante reflexión y enriquecimiento de la tarea. Cada acción ejecutada nos permite como equipo interpelar nuestra tarea, ya que no se trata de una simple ejecución de políticas, sino asumimos como agentes del Estado, posicionados en la responsabilidad que nos compete desde el lugar que ocupamos.

Notas de la experiencia

El ciclo de formación se estructuró en torno al abordaje de la gestión de la calidad de la capacitación. El abordaje presencial se organizó en dos encuentros presenciales. En el primero se abordaron los siguientes contenidos:

- Visión y análisis de la gestión integral del proceso de capacitación con enfoque sistémico.
- La ingeniería de la capacitación
- El relevamiento de necesidades: “input” para la gestión integral del

proceso de capacitación

El segundo encuentro presencial:

- Competencias requeridas del coordinador de capacitación y del capacitador
- Orientación en metodologías y dispositivos de formación
- La evaluación de un proceso de capacitación

El abordaje de los contenidos se realizó desde una pedagogía problematizadora, a partir de la cual se propuso a los participantes el ejercicio constante de la reflexión de las acciones que se realizan el departamento de capacitación. Pudo observarse que en muchos casos la elaboración de propuestas de capacitación se realiza de manera descontextualizada, sin una planificación adecuada. Surgen a los efectos de responder ya sea a demandas específicas de algunas instituciones educativas de la zona, o bien, están sujetas al perfil de docentes con horas en disponibilidad que realizan acciones aisladas sin ningún tipo de evaluación posterior.

Esto repercute en el desempeño de la función institucional asignada por la normativa vigente a los IES, pero también deja entrever algunas cuestiones.

En primer lugar, las dificultades para establecer un plan de trabajo institucional, que tenga en cuenta al conjunto de actores institucionales, el proyecto institucional y la función que la misma debe cumplir en relación a la capacitación.

En segundo lugar, el sentido que se otorga a la capacitación, es lo que define en gran parte las características que toman luego las acciones desarrolladas. Conviven viejas concepciones asociadas al déficit, con otras un poco más novedosas que consideran otros posicionamientos más cercanos al desarrollo profesional centrado en la escuela, que habilitan la realización de experiencias no tradicionales.

En tercer lugar, la valoración sobre la capacitación que le asigna el colectivo docente, en tanto que se desde los últimos años al no existir una clara regulación sobre los oferentes, ni una evaluación sistemática de las ofertas, se da en un marco de creciente mercantilización de las mismas.

Es recién a partir de 2014, con el Programa Nacional de Formación Permanente que se organiza desde el Estado un programa macro para todos los docentes en ejercicio, que incluye el universo de escuela e involucra a todos los niveles. El programa se plantea como una oportunidad de encuentro para

formarse en servicio, en horizontalidad, construyendo de manera progresiva el proyecto institucional.

Pitman (2012), expresa que la generalización de la capacitación como habito docente, viene teniendo como efecto no deseado un cierto desgaste de los propios dispositivos, en tanto que el curso propiamente dicho no cambia la vida de ningún docente ni produce la transformación inmediata de las prácticas escolares. De allí que la capacitación no puede tener una orientación aplicacionista y necesita constituirse en experiencia, buscando incidir en la posición de los docentes frente a la escuela, a los alumnos y a su propia tarea. En segundo término, los ámbitos de formación si apuestan a dejar alguna marca requieren de la movilización de recursos no solo intelectuales de los maestros, sino también afectivos y actitudinales, tal como ocurre en el ámbito laboral. Atento a lo mencionado, consideramos que esta es otra tensión puesta en juego en el trascurso de la experiencia.

En el desarrollo de los encuentros presenciales, como virtuales, se compartieron las modalidades en las que se trabaja desde los departamentos y en la mayoría de los casos se trataba de cursos. Cursos en general con el formato de exposición teórica de contenidos, con escasa articulación con la práctica, enfocados e actualizaciones de tipo disciplinar, pero que no habilitan la problematización de la tarea docente. Justamente, uno de los aspectos más analizados es la falta de interés en los docentes de cursar propuestas de más de dos encuentros, y en caso de tratarse de más encuentros se hace notable la inasistencia y/o el abandono del cursado.

La necesidad de que las acciones sean en función de una real necesidad y que los formatos se construyan situados en la escuela, es una cuestión que aparece como prioritaria. Por diversas razones:

Desarrollar la función tal como requiere la normativa vigente, en cuanto que la formación permanente y el apoyo a escuelas es una función institucional.

El escaso aporte a la mejora de las experiencias desarrolladas en los últimos años.

La necesidad de las escuelas de que se las acompañe de una forma más significativa, en un plano de igualdad y en la valoración del saber pedagógico que allí se produce.

Se observa entonces, la urgencia de un mayor protagonismo de los Institutos de formación en la realización de acciones más ajustadas a las

problemáticas vigentes, en tanto que son los institutos en el caso de Jujuy quienes tienen un mayor conocimiento y posibilidades de acercamiento a las escuelas. Históricamente, han sido los institutos quienes han estado vinculados a los niveles precedentes. Es un vínculo que debe fortalecerse y renovarse constantemente, desde la consideración de que los niveles precedentes son coformadores y que es posible el enriquecimiento mutuo.

Reflexiones finales

El espacio generado en el ciclo de formación permitió problematizar la tarea en dos planos: de los coordinadores de capacitación y del equipo técnico de la Dirección. En cuanto a los coordinadores, pudieron a partir de compartir su experiencia problematizar la misma y pensar en la construcción de propuestas que se acerquen al desarrollo profesional centrado en la escuela. Se evidenciaron debilidades, en tanto se requieren recursos humanos formados y dispuestos a trabajar en un plano de horizontalidad con los docentes de los niveles para los cuales se forma. En este sentido, se visibiliza al Programa Nacional de Formación Permanente como una oportunidad de poder movilizar a las instituciones en torno a un cambio de paradigma del desarrollo profesional.

Se observa como fortaleza, la existencia del cargo de coordinador de capacitación en la planta orgánica funcional de los Institutos, lo que marca la institucionalización de la función de Desarrollo Profesional, ya que esto no es una generalidad en el resto de las provincias.

Recientemente, en el marco de los requerimientos nacionales para el nivel superior, se ha aprobado en Jujuy la resolución N°3794. La misma, se prevé entre otras cuestiones, la adecuación de los departamentos a la normativa vigente. En el caso de la capacitación, no se trata solamente de un cambio de denominación por Desarrollo Profesional y Formación Permanente, sino de una interpelación hacia una función que debe leerse, pensarse y realizarse en constante diálogo con las escuelas de la zona de influencia de los Institutos y las problemáticas que allí se plantean.

A partir de esto último, se plantea la necesidad de instrumentar dicha resolución a los efectos de fortalecer la institucionalización de la función mencionada. Se consensuó también, la necesidad de poder organizar las acciones de los departamentos de capacitación en el marco de un plan provincial, el cual debe estar en sintonía con los requerimientos de los niveles obligatorios,

con formatos que habiliten la problematización y puesta en valor del saber pedagógico existente en las escuelas; que superen los formatos tradicionales.

En cuanto al equipo técnico de la Dirección de Educación Superior, el ciclo de formación permitió interpelar la tarea de acompañamiento que se realiza a los institutos. Esta tarea de acompañamiento, si bien se realiza en base a una planificación previa, es claro que debe ir ajustándose a las situaciones que van emergiendo en las instituciones. La tarea del equipo técnico, no consiste solo en propiciar la implementación de la política, sino en poder leer las coyunturas institucionales e ir aportando herramientas para ayudar a pensar esas situaciones. No ya desde un lugar de meros ejecutores de políticas, sino de sujetos con responsabilidad ético política que consideran a la educación como una cuestión de derecho, que se concreta en las diferentes acciones que se desarrollan cotidianamente.

Birgin (2014) expresa que una de las tensiones que se presenta a la hora analizar el desarrollo profesional docente, es la falta de dispositivos de información cuantitativa global que permitan dimensionarla. Es un objetivo a futuro, generar un dispositivo que permita el registro online de las propuestas de capacitación de los institutos. Un formato deseable sería la plataforma que posee el INFD para los postítulos, donde cada Institución carga la información de los cursantes y se cuenta con la trayectoria formativa de los mismos.

Consideramos que la experiencia que relatamos debe continuarse a través de otras acciones. Dichas acciones ya empezaron a bosquejarse y se pretende dar cuenta de ellas en las VII Jornadas Provinciales de Capacitación a realizarse a fines de 2015. Allí se espera compartir los trabajos finales elaborados y poder generar mesas de trabajo donde se continúe analizando las problemáticas que atraviesa la formación permanente en la provincia.

Entendemos que sólo en la constante discusión, análisis y generación de experiencias se puede posibilitar la mejora de la tarea docente. El equipo ampliado de Desarrollo Profesional Docente, conformado por los coordinadores de capacitación, se encuentra en un proceso de profesionalización permanente, proceso que es constante dado que los cargos se renuevan constantemente.

Para finalizar, creemos que el trabajo docente en el nivel superior, requiere pensarse desde distintos aspectos: en primer lugar desde los desafíos que le competen como nivel al interior del mismo, y por otro lado en relación a los niveles para los cuales forma. En este sentido, el nivel superior tiene este

doble desafío que debe abordar desde distintos frentes, la formación inicial, formación permanente e investigación, son en principio los analizadores de su devenir. Desde la formación permanente mucho queda aún por hacer, ya que más allá del Programa Nacional, debe continuar forjándose nuevas experiencias e instancias que mejoren la enseñanza y posibiliten más y mejores aprendizajes.

Bibliografía

- Birgin, Alejandra (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Editorial Paidós.
- Birgin, Alejandra (coord.) [et.al.] (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR / - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.*

Normativa analizada.

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Resolución CFE N° 24/07

Resolución CFE N° 30/07

Resolución CFE N° 140/11

Resolución CFE N°188/12

Resolución CFE N°201/13

Resolución provincial N°3794/15

Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento

Amalia Homar¹, María Gracia Benedetti² y Gloria Galarraga³

Introducción

En esta comunicación tenemos como propósito dar cuenta de nuestras reflexiones acerca del acompañamiento a colegas docentes aspirantes a participar del concurso de antecedentes y oposición para la cobertura de cargos directivos de Educación Inicial, Primaria y Secundaria organizado por el Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos. La propuesta de formación la encaramos desde el equipo coordinador de una de las propuestas de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical (EFPyS) de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos – CTERA– en el transcurso del año 2013.

En función del eje elegido, Formación permanente: políticas y procesos, estructuramos esta ponencia en torno de tres puntos:

En primer término nos ocupamos de los supuestos acerca de la formación docente que atraviesan la normativa que convoca el concurso de oposición y las concepciones de trabajo docente en que se sostiene la convocatoria. En segundo lugar, damos cuenta de los fundamentos de la propuesta de acompañamiento que pudimos generar desde el sindicato docente cuyo propósito fue acompañar el análisis de los complejos y contradictorios procesos de construcción social de nuestra escuela pública para poder obtener una mejor

¹ AGMER – CTERA; FHAyCS- AUDER, Argentina. amaliahomar@gmail.com

² AGMER – CTERA; FHAyCS- AUDER, Argentina. mgbenedetti@gigared.com

³ AGMER – CTERA; FHAyCS- AUDER, Argentina. gloriagal02@hotmail.com

comprensión respecto a los desafíos que le cabe a la función de los directivos en los distintos niveles que se concursan.

Finalmente hacemos referencia a cuatro cuestiones/tensiones advertidas en la experiencia de trabajo con los docentes que nos interpelaron a reflexionar y evaluar la misma, a saber: 1) la complejidad en la construcción de los problemas, las controversias entre la enunciación de temas y su problematización; 2) la práctica de la lectura y la escritura de los aspirantes al concurso; 3) la compleja tarea de los aspirantes de construir y reconstruir narrativas escolares/docentes a partir de la producción de escrituras que dieran cuenta de alguna problemática que provocara malestar en la institución y 4) la impronta regulatoria de las normativas en el trabajo de los directores.

Formación y trabajo docente. Supuestos que atraviesan la normativa que convoca al concurso de oposición

Las bases del Concurso de Oposición para la cobertura de cargos de director/rector y vicedirector/vicerrector de Educación Inicial, Primaria y sus modalidades y Secundaria y sus modalidades fueron discutidas con el Sindicato docente en el marco de los Acuerdos Paritarios 2012. Las mismas están contenidas en la Resolución 500 del año 2013 del Consejo General de Educación⁴. Allí se fijan las pautas particulares del mismo. La normativa que reguló el concurso estableció cuatro momentos sucesivos y excluyentes como modos que estructurarán la propuesta: Ciclo Formativo, residencia, producción de un trabajo integrador y defensa del trabajo integrador aprobado, en función de la gestión directiva

La evaluación del concurso se sostiene en dos pilares fundamentales: los Antecedentes Docentes, (cuya valoración representa el treinta (30%) y la instancia de Oposición que se valora con un porcentaje del setenta por ciento (70%) restante.

Nuestro propósito es analizar aquí los supuestos que atraviesan la instancia que se denomina “Ciclo Formativo”, un espacio al que se caracteriza como de “formación profesional”, y que se organiza en cuatro Módulos: 1-análisis y contextualización de la política educativa nacional y provincial; 2-la institución educativa: gobernabilidad y autonomía escolar; modelos de gestión; 3-gestión estratégica, situacional y participativa: liderazgo del equipo

⁴ Organismo responsable del gobierno de la Educación en la Provincia de Entre Ríos, Argentina.

directivo; 4-gestión curricular y Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional.

Estos módulos preveían su desarrollo en “cuatro Jornadas presenciales en las que se prometía abordar temáticas específicas a la función de los equipos directivos” (Resolución 500/2013 CGE). Con posterioridad se previeron tutorías de asesoramiento semipresenciales.

La definición de quiénes serían los responsables de la instancia de formación se transformó en un espacio de disputa para nuestro sindicato. Si bien se debatió la necesidad de conformar equipos de trabajo que accedieran a través de un concurso de proyectos a fin de legitimar a quiénes serían los encargados de esta instancia, fue una demanda que no logró imponerse en el organismo oficial que apostó a una inserción individual, que posteriormente pretendió transformar en equipos de formación.

La concepción de formación docente en que se tradujo la definición oficial dejó afuera la posibilidad de la reflexión y el trabajo colectivo, ya que se pretendió el desarrollo de los innumerables contenidos previstos al interior de cada módulo junto a una cuantiosa bibliografía incorporada en un extenso listado, en cuatro jornadas presenciales. Este modo organizativo también dejó afuera la posibilidad de generar procesos de aprendizaje, aunque paradójicamente en la misma normativa se sostenga la necesidad de los aspirantes de visitar las prácticas que desarrollan... volver sobre ellas reflexiva y deconstructivamente, para explicitarlas y confrontarlas con desarrollos teóricos más contemporáneos, que hagan superar aquellas condiciones que operan negativamente en los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos en el Sistema Educativo Provincial.” (Resolución N° 1000/11- CGE)⁵. Los modos y organización del ciclo formativo dejan afuera toda posibilidad de apropiación reflexiva y crítica del conocimiento.

Estos supuestos y el peso de la tradición que enfatiza “el deber ser” atraviesan distintas definiciones de la normativa referida. Se indica que para “poder desempeñar sus funciones con responsabilidad” los directivos “deberán reconocer-se como responsables y partícipes activos de la gestión integral” en “la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional”. La definición de “concebir la gestión directiva como proyecto de equipo” se

⁵ Resolución 500/2013 Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos. Argentina. Convocatoria a concurso de antecedentes y oposición para cargos directivos.

contraponen a condiciones laborales que sólo reconocen el trabajo docente frente a alumnos, por eso nos preguntamos ¿cuál es el margen para la construcción del trabajo colectivo cuando los tiempos y espacios institucionales apuestan al trabajo individual?, ¿Es posible construir proyectos colectivos en el marco de un concurso de oposición cuando la evaluación sostiene como criterio la elaboración de propuestas individuales?

Se espera además que quienes participan del concurso puedan “interpretar situaciones personales, sociales, culturales, de género y condición para implementar y fortalecer acciones de inclusión con garantía de calidad, atención a la diversidad... fortalecer los vínculos intra, interinstitucionales e intersectoriales”, entre otras. Creemos que estas “exigencias” los ubican como técnicos que tienen que aprender contenidos fijados en el ciclo de formación y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que otros elaboraron. No hay espacio en la propuesta organizativa del ciclo formativo para la apropiación de los contenidos de los que se pretende que den cuenta. Consideramos que se reduce la formación a una cuestión de rutinas de intervención técnica, a una formación sostenida en una visión instrumental, una cuestión de medios, de certeza metodológica, soslayando la reflexión teórica e ideológica, consolidando la separación entre concepción y ejecución de la gestión por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela y la gestión por el otro.

El discurso prescriptivo es otra de las características de la normativa “responder... liderar... interpretar... comprender... conocer... resolver... utilizar... fortalecer... mediar...” son conductas esperadas del director. Las prescripciones normativas dejan fuera la complejidad de la gestión en la escuela, la visualización de los desafíos a que se enfrenta, las condiciones de su práctica, la naturaleza del trabajo pedagógico.

En síntesis, consideramos que aparecen puntos en común entre lo que se denomina “ciclo formativo” y la concepción de capacitación a la que significamos en una perspectiva tecnoburocrática, al excluirse la percepción política de los problemas, reduciéndolos a problemas técnicos que tienen que resolver los expertos. Este enfoque presenta una fuerte complementariedad con la teoría del déficit, la cual enfatiza lo que no se tiene y es otro, el especialista, el que viene en su auxilio a brindarle, fundamentalmente, el dispositivo del como que inscribe la figura del director solo como ejecutor. Sin duda que aún

en estas representaciones subsisten resabios de las reformas de los '90. Identificar "ciclo formativo" con "capacitación" invisibiliza la problematización de las prácticas en contexto, las preguntas que las atraviesan, los sentidos que se construyen.

El trabajo de los Directores. Representaciones e imaginarios

Para dar cuenta de las concepciones de trabajo docente en que se sostiene la convocatoria al concurso de antecedentes y oposición nos ocupamos de las representaciones e imaginarios respecto de la figura y el trabajo de los directores. En la normativa se hace referencia a las cualidades o rasgos que debería reunir un director, aspecto que se identifica como "perfil". Es allí donde aparecen perspectivas teórico epistemológicas dicotómicas al definirlo como "un profesional especialista en educación y como un trabajador consciente de sus derechos y obligaciones". Coincidimos con Contreras (1997/2001:64) cuando afirma que desde una perspectiva de racionalidad técnica (Schon 1983) se identifica a la práctica profesional con su carácter instrumental, "supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir efectos o resultados deseados". Desde este mismo lugar creemos que la denominación de trabajador ocupa un lugar marginal.

Pensar al directivo como "un trabajador consciente de sus derechos y obligaciones" implica un nuevo reduccionismo donde no tienen lugar las condiciones sociales, históricas e institucionales en que se desarrolla, coherente con los supuestos que veníamos describiendo.

En nuestro rol de equipo de coordinadoras, advertimos en el grupo, la presencia de una mirada idealizada respecto de la figura del Director en las escuelas. Persiste una representación de los Directores asociada a la posibilidad de resolución de conflictos, de experticia, de gestión.

Las metáfora del mediador, el resolutor, el que "tiene la palabra justa", y a la vez la percepción del perfil del Director que solicita la Normativa de Concurso cercana a "Un ser de luz" (en palabras de una docente), se hicieron presentes en los relatos. En algunos casos, la referencia directa era hacia a una figura solitaria, cargada de responsabilidades, sostenida en la estructura normativa y presionada a brindar respuestas y soluciones rápidas, más que a compartir el análisis y la configuración de estrategias para el abordaje de las distintas situaciones institucionales. La idea de equipo Directivo, tal como

se promueve desde el Sindicato, es compleja de instalar y de construir en un contexto donde se promueven prácticas y evaluaciones individuales y se juega la competencia de las distintas trayectorias docentes.

Acompañamiento del sindicato docente.

El por qué y para qué de la propuesta

Cuatro son las preguntas que nos ayudan a pensar los fundamentos de nuestra propuesta de acompañamiento

¿Por qué el sindicato priorizó el acompañamiento a los aspirantes?

Desde la perspectiva gremial, la realización de la oposición en la carrera docente es altamente significativa en términos de lucha sindical. Pero una vez dadas las posibilidades objetivas de la misma, la estrategia que se definió y organizó para apoyar a los compañeros fue acompañar un proceso de formación y debate reflexivo de la situación educativa en los contextos particulares de nuestra provincia⁶. Acompañar un proceso de análisis de los complejos y contradictorios procesos de construcción social de nuestra escuela pública para poder obtener mejor comprensión respecto a los desafíos que le cabe a la función de los directivos en los distintos niveles que se concursan.

El acompañar también lo pensamos como una potente estrategia que mira plurales, hacia caminos que invitan a transitarlos juntos, posibilitando acompañarse para desistir del abandonar/nos. Otra cuestión que creemos sustantiva en la idea de acompañar es la referida a que el conocimiento es colectivo porque es social. Nuestra mirada estuvo orientada hacia la construcción colectiva de herramientas teórico metodológicas que aportaran al análisis y comprensión de las tramas problemáticas de las cotidianidades escolares.

Entendemos a la estrategia político pedagógica del acompañamiento como contraria a la capacitación en tanto que la significamos a esta última en una perspectiva tecnoburocrática, una tecnología más, excluyendo de ella la percepción política de los problemas y de ese modo reduciéndolos a problemas técnicos que tienen que resolver los expertos.

¿Por qué la apuesta fue la conformación de equipos departamentales?

La provincia tiene dieciséis departamentos y en cada uno de ellos el

⁶ Esta propuesta se puso en marcha antes que se iniciara el ciclo de formación oficial.

sindicato posee su seccional, con sus historias, experiencias de formación y consolidación de equipos de trabajo. Así, desde este facilitador para atender a las particularidades, esta experiencia se conformó con equipos departamentales en un primer momento y luego regionales, que se ponderó posteriormente como una decisión estratégica pertinente para el trabajo que se desplegó entre los meses de abril y octubre del 2013. Pudimos constituirnos desde nuestra propia heterogeneidad, traducirnos en encuentros con los distintos grupos, en la distribución territorial y en la ejecución de la propuesta que nunca pretendió ser uniforme, sino reconocer esta pluralidad de sujetos que somos.

Haber sostenido como criterio que los equipos departamentales pudieran conocer y reconocer el recorrido que los aspirantes al concurso poseían en el marco de sus formaciones, trayectorias, y prácticas en las escuelas, sin dudas nos posibilitó el punto de partida para ampliar, requerir y profundizar sus conocimientos, sus interpelaciones, sus dudas. Esta dinámica viabilizó posibilidades para producir propuestas orientadas a reflexionar sobre la realidad de las escuelas en la especificidad de los niveles y modalidades educativas con sentido problematizador y complejo.

¿Por qué el punto de partida y de llegada fue priorizar el proyecto educativo institucional?

Consideramos que los proyectos educativos expresan fundamentalmente una práctica política y como tales, un terreno de disputas que tensiona prioridades, modos de pensar la gestión, concepciones de educación, sujetos, escuelas, prácticas, relación con el conocimiento y los diferentes modos de tramitación de las problemáticas institucionales

Además porque concebimos el Proyecto Educativo Institucional como una propuesta, una hipótesis de trabajo y no una afirmación de certezas, como un proceso y no un documento acabado y escrito que implica un esfuerzo de recreación y no de aplicación, un producto histórico que no es neutro sino cargado de sentidos, donde se sostiene una posición ético político y por ende no es reductible a cuestiones meramente técnicas.

El trabajo lo centramos en analizar y problematizar la perspectiva tecnoburocrática, que demuestran la eficacia del programa en acción contraponiendo la participativa que intenta comprender las situaciones. De la primera perspectiva resaltamos algunos ejes que la configuran: diseños prefijados,

pautación de pasos sistemáticos, objetivos conductuales, eficiencia en aplicación de procedimientos, tiempos, estructura y organización institucional rígida, existencia de formato patrón; ausencia de encuadre teórico y ético, control y comprobación. Al focalizarnos en la segunda perspectiva, trabajamos enfatizando el diseño flexible y emergente que da cuenta de proceso, contextualización, identidad institucional, tiempos previsibles e imprevisibles, respecto a los saberes, la importancia de los saberes expertos pero también el de los propios actores, fuerte pregnancia de posturas teóricas y éticas, evaluación continua.

Reconducir la especificidad del trabajo directivo significó apostar al proyecto educativo institucional que trabaja acerca de las finalidades de la escuela, es decir aborda el para qué enseñamos, cuál es la función social del conocimiento, el derecho social a la educación de los estudiantes y a aprender significativamente.

Creemos sumamente importante que los concursos para obtener ascensos en la carrera docente puedan garantizar en las escuelas concretas la puesta en tensión de los contenidos que se presentaron en los proyectos y que fueron evaluados. Los propósitos como los interrogantes y los modos de abordaje planteados y argumentados en dichos proyectos priorizarían los aspectos pedagógicos de la función directiva (orientación, coordinación y seguimiento del trabajo de los docentes) disputando desde ese lugar los requerimientos burocráticos administrativos de la tarea específica.

Nos preocupamos de centrar la formación en la formulación del Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional con la intención de significar la escuela, los sujetos y los escenarios educativos desde una construcción articulada que dé cuenta de la complejidad político pedagógica y epistemológica del fenómeno educativo en el contexto actual con horizonte crítico y propositivo.

¿Por qué es políticamente productivo recuperar las prácticas escolares/institucionales?

Porque pensar la escuela democrática, sus alcances y en ella a los sujetos que la construyen y habitan, así como intercambiar modos de producción de prácticas educativas emancipatorias constituyen núcleos fundantes que organizan modos de producir subjetividades en escenarios escolares y, en ellos los directivos constituyen una de las aristas principales.

Reconocemos la producción del conocimiento cotidiano de, desde y en la escuela, porque al producir conocimiento pedagógico recuperamos el sentido político del educar.

Tensar la reflexión de la realidad con las políticas públicas y la problemática específica de los niveles y las modalidades educativas desde la perspectiva del trabajador de la educación con funciones directivas es un ejercicio sistemático de una práctica política. Pero desde ese lugar y pensando en el directivo en particular, resulta un salto cualitativo imprescindible incorporar como eje de trabajo docente los aspectos pedagógicos ya que de otro modo se continuaría con la reproducción de la función asignada que le ha sido investida desde la perspectiva de eficacia meritocrática. Es urgente el corrimiento de ese lugar, esta operación pertenece al orden de lo político. Creemos que la experiencia de acompañamiento fue colaborar a correr/se de un habitus opresivo hacia la construcción de disposiciones para el ejercicio de la autonomía.

Preocupaciones advertidas en la experiencia de trabajo en relación con la formación docente en servicio

Enunciamos en este punto, cuatro cuestiones/tensiones advertidas en la experiencia de trabajo con los docentes que nos interpellaron a reflexionar y evaluar la misma.

Recuperemos entonces, la complejidad en la construcción de los problemas, la práctica de la lectura y la escritura, la producción de narrativas docentes y la impronta regulatoria de las normativas.

Controversia entre la enunciación de temas y la construcción de problemas.

Uno de los obstáculos que nos permitieron pensar en otro nudo tensional fueron los distintos sentidos que se otorgaban a la diferencia entre temas y problemas socio educativo, pedagógico y didáctico. El debate originado a partir de las vacilaciones y los contrapuntos argumentativos respecto a uno y otro, generó la necesidad de retomar en el proceso del desarrollo de los encuentros estos planteos. Poner en debate su delimitación, que el tema se selecciona y el problema se construye, lo que significaría que esta operación implica un pasaje de un recorte amplio, general y difuso a una delimitación clara y precisa, constituyó un acuerdo del trabajo colectivo. ‘El problema es

duda y conocimiento, es dialéctico' nos dice Sirvent (2007:13).

Acordábamos que los temas pertenecen a una agenda escrita, en muchas ocasiones, por otros y, que la incorporamos desde un sentido común que nos hace naturalizar realidades como también otorgar niveles de prioridad ajenos a las propias realidades institucionales. Así, la violencia escolar, los embarazos adolescentes, el bajo rendimiento, la pobreza, las identidades juveniles, la comunicación institucional, la desigualdad, las escuelas de alto riesgo, el fracaso escolar, las necesidades educativas diferentes, las licencias, entre otros, son incorporados como temas que no en todas las oportunidades reflejarían y ligarían en los diversos ámbitos escolares.

El diálogo y el intercambio nos permitieron entonces observar que las inquietudes comenzaban a emerger a partir de la intención de intentar capturar, entrever la singularidad en las escuelas particulares de esos modos de enunciación. El interrogante acerca de ¿cuándo estaríamos frente a un problema? Y los ensayos de posibles respuestas, 'cuando lo pensado no alcanza'; 'cuando percibimos inconsistencias' 'en las explicaciones genéricas que brindamos' fueron organizadores sustantivos para articular los temas en/con sus contextos de producción, lo que generó provocación para el ejercicio de no perder de vista las escuelas particulares y así bajar los niveles de la generalización.

Las menciones a los problemas en sus contextos, nombrados por sujetos, instalaron miradas que se fueron orientando hacia la relación de problemas y preguntas, favoreciendo planteos de problemas situados sostenidos en preguntas formuladas por los docentes, como así también las distintas visiones lograron problematizar situaciones institucionales que en el inicio aparecían naturalizadas.

No es sencillo preguntar, realizar el ejercicio de la interrogación, cuando hemos sido entrenados primordialmente a lo largo del sistema educativo para responder. No es sencillo avanzar sobre lo que se desconoce con la fuerza que se nos han impuesto en conquistar "lo conocido". Dos herramientas básicas encontramos en los procesos reflexivos que incluyen el trabajo teórico y empírico, ¿Cómo es esto ahí?, ¿Por qué lo es? Fuimos así acompañándonos en el repensar acerca de construir los problemas y enunciarlos: '¿cuáles son los actos violentos a los que me refiero y dónde los cargo en su violencia?'; ¿en qué estrategias instituciones y secuencias didácticas podemos pensar como alternativas para las alumnas adolescentes embarazadas?'; 'cuáles serían los

modos de comunicación institucional que pudieran afianzarnos en una mejor relación entre el personal de la institución?’

Significados de la lectura y la escritura para los docentes

La propuesta de formación oficial para el concurso se sustentaba sobre un supuesto fuerte, la capacidad/aptitud/disposición de los docentes para la lectura de abundante bibliografía en un corto tiempo y la apropiación de las normativas de cada nivel y modalidad. Uno de los primeros obstáculos encontrados fue la resistencia inicial a comenzar a desandar los textos. Los motivos aludían a dos cuestiones, por un lado porque la lectura aparece como una práctica extraña, difícil, en algunos casos imposible de resolver en el tiempo pautado, asociada a una carga extra que provoca malestar y por otro, por la imposibilidad de entender el carácter instrumental de la teoría, como posibilitadora para pensar las prácticas pedagógicas.

Se realizó un ejercicio dirigido a interrogar algunas preocupaciones institucionales a partir de categorías de análisis presentes en los textos de la bibliografía sugerida. No fue fácil que los docentes se apropiaran del sentido de esta tarea, pero en el transcurso del trabajo, se vieron exigidos a acercarse a los autores y textos desde un lugar activo, de interpelación que paulatinamente fue generando interesantes producciones y también muchos interrogantes. Nuevamente se actualizan las preguntas acerca del sentido de la teoría para analizar las prácticas y de la posibilidad de teorización de las prácticas que pueden ser registradas, documentadas, reflexionadas, narradas.

La compleja tarea de construir y reconstruir narrativas escolares/docentes

En los espacios de encuentro, promovimos una instancia en la que se invitaba a los docentes a seleccionar y poner por escrito, alguna problemática que provocara malestar en la institución y una breve descripción y fundamentación de la misma. A la vez, solicitábamos que se interrogaran acerca de por qué esta situación reclamaba la mirada, la actuación, la intervención de los Directores. La intención era poder compartir la narración de problemáticas institucionales y ensayar la toma de posición de los posibles directores, frente a los diversos problemas. En algunos departamentos los coordinadores encontraron una dificultad muy puntual en la escritura académica puesto que

los docentes mostraron dudas para realizar la producción escrita en respuesta a las consignas. Se presentaron obstáculos respecto del pensar y poner por escrito problemáticas y situaciones escolares, ligada a una resistencia a la elaboración de documentos, desde informes breves hasta proyectos institucionales. La práctica de la escritura, articulada a la compleja tarea de *construir problemas de intervención en la escuela*, constituye un desafío para los docentes que lo plantean como una tarea costosa. Esta situación contrasta a su vez con la riqueza de los relatos de experiencias que aparecen en los encuentros y las diferentes estrategias que los docentes inventan diariamente en las escuelas para gestionar el conocimiento. La devaluada concepción de *experiencias pedagógicas* como tareas o acciones espontáneas, alejada de la reflexión y por lo tanto de la producción de saber, opera seguramente en el fondo de esta cuestión.

En la escritura aparecieron los llamados problemas que se presentan como pre - construidos por una agenda que reproducimos y que a menudo naturalizamos. Se mencionan como problemas a la comunicación, los vínculos, la violencia, el aprendizaje, como grandes universales que obturan la posibilidad de pensar complejamente y de articular las singularidades que adquieren en el espacio y tiempo escolar, con los sujetos que habitan las instituciones. Si bien en el compartir los relatos se pudo trabajar en la apertura de interrogantes que interpelaran las diferentes narraciones, se advirtió la sorpresa respecto de estos modos epistémicos de pensar el trabajo y también el desafío y el compromiso puesto por los docentes en la revisión de las escrituras.

La dificultad planteada y a la vez la necesidad de la construcción de narrativas escolares es un reto que nos compromete especialmente a todos.

La impronta regulatoria de las normativas en el trabajo de los directores

Otras preocupaciones de los aspirantes estuvieron focalizadas en las normativas como soporte de la gestión directiva, como respaldo legal de su función, como el lugar donde se identifican sus derechos y obligaciones, como también los modos de proceder. Las mismas transitaban entre el “*desconocimiento... poco manejo de las mismas...*” a sentimientos de “*inseguridad, miedos, incertidumbre, angustia*”.

La convocatoria al concurso⁷ refuerza este lugar de la norma y ubica a

⁷ Fundamentos Resolución 500/13 CGE.

los aspirantes como ejecutores cuando sostiene: “favorecer la aplicación de la política educativa en función de lo sustentado en las Leyes de Educación Nacional, Provincial y las Resoluciones del Consejo Federal y del Consejo General de Educación”.

El trabajo permanente con el “deber ser”, la norma y la prescripción modelan un modo de ver y actuar sobre la realidad educativa. Esta perspectiva tiene además tradición al interior del sindicato y en las representaciones de su lugar como defensor de los derechos respaldados por la normativa.

Durante los encuentros emergieron distintas visiones acerca de las normas, las que las ubicaban en el lugar de las respuestas, las que asocian los problemas de la escuela a su falta de aplicación o en otros casos a vacíos que dejan para poder gestionar los sucesos que de manera cotidiana se viven en la escuela.

Poner en tensión el lugar de las normativas en la resolución de problemáticas institucionales significó interpelar miradas atravesadas por perspectivas construidas históricamente, institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y modos de abordar situaciones.

Interrogar definiciones de la propia convocatoria al concurso, ya que cuando se define el perfil del directivo se indica “Conocer y utilizar los instrumentos legales que regulan la vida cotidiana de la escuela a fin de saber recurrir a ellos en las situaciones que así lo requieran”.

Ubicar la normativa como reaseguro de respuestas que tienen legalidad, de palabra autorizada, contiene una mirada que pretende homogeneizar lo complejo, que deja afuera la complejidad de la trama institucional y obtura los márgenes de autonomía.

Correr el foco de este lugar, sin que signifique negarlo, nos significó instalar preguntas que interpelaran los discursos de los aspirantes, intentar descubrir concepciones que subyacen según el lugar que se le asigne a la norma, identificar los intersticios como aspectos que deja vacantes. Leer las normas en su historicidad, en los contextos que le dieron origen, en las intencionalidades que esconden, prioritariamente de control y regulación de la vida de las instituciones, en el lugar de ejecutores en que nos ubican.

Trabajar con los modos en que los trabajadores de la educación interpretan, producen y se posicionan frente a las normativas se constituye en una posibilidad de construir un saber acerca de la escuela.

Bibliografía

- Beltrán Llavador San Martín, A. (1999) *Diseñar la coherencia escolar. Bases para un proyecto educativo*. Madrid: Editorial Morata.
- Birgin, A. (Comp.) (2012) *Más allá de la capacitación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Contreras, J (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Duschatzky, S. (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Homar AL; Badano M.R. (2003) *Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de especialización en Investigación Educativa de la CTERA*. En Docentes que hacen Investigación Educativa. Tomo 2. Compiladores: Cardelli, J., Duhalde, M. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Nicastro, S. (2009) *La historia institucional y el director en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent, M. T. (2007). *El proceso de investigación*. Publicación de la cátedra “Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras - UBA- Buenos Aires.

Documentos

- Acuerdos Paritarios. Anexo III. Bases particulares para el Concurso de oposición para la cobertura de cargos de director/rector y vicedirector/vicerrector de Educación Inicial, Primaria y sus modalidades y Secundaria y sus modalidades (2012) *Cuaderno de Paritarias. Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos*.
- Documento: Fundamentos Creación de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical (2012) (EFPyS AGMER). Secretaría de Educación / Secretaría de DDHH, Capacitación Sindical y Perfeccionamiento Docente – AGMER. Paraná. Entre Ríos. Recuperado de: <http://agmer.org.ar/index/presencia/edicion-117/>
- Homar A; Galarraga G; Benedetti. M. (2013) Proyecto de Seminario-Taller de acompañamiento gremial para docentes. Apoyo para concurso de oposición de cargos directivos. (Documento inédito) Institución solicitante: EFPYS Marina Vilde – AGMER. Entre Ríos

Los directores en las políticas de formación del sindicato.
Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento

Homar A; Galarraga G; Benedetti. M. (2013) Informe Final del desarrollo del Seminario Taller de acompañamiento gremial para docentes realizado en la provincia de Entre Ríos. Apoyo para concurso de oposición de cargos directivos. (Documento inédito)

Resolución N° 500/2013 Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos. Recuperado de: www.agmeruruguay.com.ar/legislacion.htm

Formação continuada um caminho para a formação de leitores

Rosa Maria Monsanto Glória¹

Introdução:

É preciso que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. É preciso que todos aprendam a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo.

É preciso que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma. E que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça... Esse conjunto de aprendizagens representa, na verdade, um desdobramento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola. (Referenciais para formação de professores - SEF - MEC, 1998)

As capacidades de aprendizagem apresentadas nos *Referenciais para formação de professores* não representam apenas o que se espera que os alunos aprendam durante a educação básica, mais do que isso, explicitam o que

¹ UNLP/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Brasil. monsantogloria@uol.com.br

os responsáveis direta ou indiretamente pela formação destes alunos também devem conhecer.

São essas capacidades que, conquistadas, podem conferir ao indivíduo a condição de cidadão da cultura letrada. Parte delas pode ser conquistada quando se tem acesso ao conhecimento e a certas práticas sociais e culturais. (Guia de Orientações Metodológicas Gerais - PROFA, 2000: 70)

O desenvolvimento de tais capacidades demanda uma questão, que aflige os que trabalham com formação de professores, e/ou formação de formadores de professores: Como é possível um professor ser formador de leitores se ele mesmo não foi formado para ser um leitor? A preocupação com a questão é legítima e necessita de um olhar atento para este propósito.

Segundo Lerner:

quando muitos professores apresentam os mesmos problemas, o mínimo que tem que fazer o capacitador é se perguntar por que os apresentam e tentar entender quais são e em que consistem os problemas que estão enfrentando. (Lerner, Ferreira, Rosa, & Weisz, 2002: 104)

Em nossa sociedade a divisão de bens e lucros é muito desigual, também há uma desigualdade muito grande na distribuição de bens culturais (Lajolo 2002), e a participação de boa parte destes bens culturais é mediada pela leitura, no entanto, esta habilidade não está ao alcance de todos, nem mesmo daqueles que foram à escola, portanto os responsáveis pela tarefa de ensinar devem ter como propósito ampliar o repertório cultural dos educadores e isso deve ser um objetivo a ser alcançados para quem se propõe a formar os professores e também os formadores.

Segundo Lerner:

Entre as situações que conservamos, possuem particular interesse aquelas que perseguem um duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às

condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto. (Lerner et al., 2002: 107)

Algumas ações foram desenvolvidas em encontros de formação para esta finalidade. Estas ações são regidas pela crença de que a participação de certos tipos de atividades culturais, tais como ler bons livros, participar de exposições culturais, visitar museus, participar de concertos favoreçam, por meio da experiência, o enriquecimento do repertório de saberes necessários ao trabalho de quem educa. E, desta forma, o acesso a estes bens culturais são, ao mesmo tempo, um direito e um dever de todo profissional da educação.

Na intenção de ser coerente com este princípio da necessidade de investimento na ampliação do repertório cultural dos educadores, uma das ações da Política do Programa Ler e Escrever, é garantir em seus encontros de formação o acesso a textos literários, para que os participantes do grupo vivenciem bons modelos de formação e possam utilizá-los em suas práticas pedagógicas nas unidades escolares. Para este artigo, o recorte realizado, será o percurso de uma das formadoras, que acompanha os mesmos grupos de formação desde a implementação do Programa no ano de 2008 e que tem busca do qualificar as experiências com a leitura de textos literários dos educadores com os quais trabalha. Os sujeitos são Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCNP), Professores Coordenadores (PC) e representantes dos Municípios Parceiros da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Todos estes profissionais têm como tarefa, direta ou indiretamente formar professores do ensino básico para os conteúdos da área de Língua Portuguesa.

Com vistas à formação de leitores...

Um dos principais desafios que a escola enfrenta nos dias atuais é inserir todos os seus alunos na cultura do escrito para que possam ser *membros plenos da comunidade de leitores e escritores* (Lerner, 2002), para que isso aconteça é preciso que na situação de formação o mesmo seja oferecido aos seus professores e aos formadores de seus professores. Segundo Lerner:

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de

diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e o seu contexto... (Lerner et al., 2002: 17)

A leitura em voz alta de textos literários, feita pela formadora no início dos encontros de formação é uma prática realizada por alguns programas de formação no Brasil há algum tempo. Esta prática vista como estratégia formativa para a formação de leitores, nasce para esta formadora no final dos anos 1990, quando inicia sua jornada profissional em outros programas institucionais de formação de professores, mas foi qualificada no trabalho com o Programa Ler e Escrever. Isto se deve ao fato de realizar um trabalho contínuo com o mesmo grupo de formadores de formadores e de professores há alguns anos e por investir na qualificação desta situação didática durante este período.

Na busca de coerência entre o que faz e o que propõe que os educadores façam com seus grupos de professores e alunos, a formadora elegeu esta atividade como algo que pudesse fazer a diferença para ampliar o conhecimento dos participantes sobre a linguagem escrita, no que se refere aos textos literários. Um saber do campo da didática da formação sustentou esta ação, o princípio da *homologia dos processos* (Scarpa, 1998), que propõe adequação entre a formação recebida pelos coordenadores e professores e a didática adotada em seu trabalho docente. Criou um contexto em que os coordenadores, nos encontros de formação, ouvissem leituras de bons textos literários e ao mesmo tempo, quando promovessem a formação dos professores nas escolas, lessem textos literários em voz alta para eles, e por fim que os professores também pudessem experimentar as duas ações: ouvir a leitura e ler para seus alunos.

Com a intenção de investir nesse movimento, as leituras em voz alta feitas pela formadora nos primeiros encontros eram planejadas tendo como critérios de escolha a ampliação do conhecimento da linguagem literária. Para isso, a cada encontro buscou trazer autores diferentes, geralmente pouco conhecidos do grupo, ou autores já conhecidos por meio de seus textos menos famosos. Desta forma, a medida que os encontros se sucediam os participantes iam ampliando um pouco seu repertório sobre os textos literários. Foi assim que puderam, por exemplo, conhecer *Flávia Savary*, *Martha Medeiros*, *Adriana Falcão*, *Milton Hatoun*² e reencontrar *Rachel de Queirós*, *Carlos*

² Escritores de literatura brasileira contemporânea, que possuem muitos livros publicados, mas

Heitor Cony, Carlos Drummond de Andrade, Cora Coralina, Machado de Assis dentre outros. Para ilustrar melhor o valor destas leituras para os participantes da formação, em destaque alguns trechos de seus registros escritos³ sobre os encontros:

Hora de leitura, R. nos proporcionou momento de verdadeiro prazer teve o cuidado de selecionar uma crônica de Rachel de Queiroz – “Os dois bonitos e os dois feios”. A autora migrou para o Rio de Janeiro fugindo de forte seca que assolava o Ceará e esse fato influenciou profundamente sua literatura que tem uma de suas características marcante, o realismo com que aborda o homem nordestino e os problemas relacionados com a terra. Na crônica a ação desenvolve no sertão nordestino os dois personagens tipos sertanejos eram campeiros de uma mesma fazenda, envolve momentos engraçados com final trágico para um dos personagens. (Ana Maria Bisco – Franca – 19/06/2008)

R. nos presenteou com uma também deliciosa leitura em voz alta. Era uma crônica de Adriana Falcão chamada “O doido da garrafa” que empresta o nome ao livro. Antes de começar a ler, a formadora cuidou de nos mostrar o livro e de como as crônicas estão organizadas nele. Falou também sobre autora e de seus outros trabalhos. (Cristina Zuanon – Ribeirão Preto – 02/04/2008)

A leitura em voz alta de textos literários, como atividade permanente nos encontros de formação, já estava instituída desde o início do trabalho e por isso se pode investir mais na compreensão desta situação didática como estratégia metodológica de formação. Houve a preocupação em romper com a ideia de que o texto lido estivesse relacionado, direta ou indiretamente, com as atividades subsequentes, ou que seu conteúdo tivesse alguma relação com questões “pedagógicas ou educacionais”, cuja mensagem devesse ser refle-

que em 2008 eram desconhecidos dos grupos de formadores de formadores e grupos de formadores de professores.

³ Os Registros Reflexivos sobre os encontros de formação também é uma “atividade habitual” dos participantes dos grupos de formação. A cada encontro, uma ou duas pessoas se encarregam em registrar por escrito o percurso do grupo e suas principais reflexões sobre ele. Este texto é lido para os colegas no encontro que o sucede.

tida. Ainda com a intenção de favorecer a compreensão desta situação didática organizou sequencias diferentes de leitura: textos de um mesmo gênero, textos de um mesmo autor; textos que tratassem de um mesmo tema; textos de um mesmo tema escritos em épocas diferentes... Em todos os encontros as razões da escolha dos textos pela formadora eram explicitadas, com isso os participantes faziam comentários após as leituras e, informalmente, começaram indicar, ou comentar sobre os livros que estavam lendo. Isso gerou o movimento de acolher as indicações e anotá-las num quadro para que todos pudessem consultar se quisessem, a cada encontro isso foi se tornando mais frequente e a formadora orientou que trouxessem os livros para mostrar aos colegas, e desta forma compartilhassem suas impressões sobre a obra e que, posteriormente, fizessem a indicação mais detalhada com nome do autor e editora. Esta ação ganhou visibilidade e em função disso, a pauta do encontro ganhou outra atividade permanente além da leitura em voz alta feita pelo professor, a *Indicação Literária*. No início esta ação acontecia logo após a leitura em voz alta feita pela formadora, mas a cada encontro o tempo para as indicações se tornou maior, o que por um lado foi ótimo, pois os participantes estavam lendo mais, por outro fez com que o período matutino ficasse quase sempre voltado às questões da literatura diminuindo o tempo para as discussões sobre os outros aspectos do trabalho com a Língua. Como os encontros de formação são de oito horas mensais, realizadas em um único dia, reorganizou a rotina dedicando dois momentos do encontro para atividades permanentes de ampliação de conhecimento sobre a cultura escrita: leitura em voz alta de textos literários no início da manhã e indicação literária no início da tarde.

As indicações literárias feitas pelos participantes dos encontros de formação permitiram que a formadora observasse o conhecimento do grupo sobre os textos literários e, ao mesmo tempo, criou nos participantes que liam pouco, ou quase nada uma necessidade de buscar algo para ler e indicar nas rodas. Ao mesmo tempo, permitiu observar o quanto conheciam desta situação didática que a maioria dizia realizar com seus alunos e encontrar ali algumas distorções. Além disso, com a manutenção desta situação didática a qualidade das indicações começou a conflitar com o que vinham discutindo sobre o trabalho com os textos literários e o seu papel para a formação de leitores. Os Best Sellers mais vendidos “*invandiam*” os encontros e com eles

todas as variações de histórias do universo mulçumano ou africano que se encontravam disponíveis nas vitrines das livrarias, eram apresentados ao grupo. As escolhas quase sempre estavam baseadas nos enredos, talvez por isso estes livros tivessem tanta procura. Passada a preocupação inicial, vinculada a pouca leitura de textos literários por parte dos formadores de formadores e de professores, outra preocupação vinha substituí-la à medida que a formação transcorria, agora estava voltada a qualidade dos textos que estavam sendo lidos.

A formadora encontra-se então frente a um novo desafio, qualificar as leituras feitas pelos educadores de seus grupos. Isto evidencia que neste percurso todos os envolvidos, inclusive a formadora, estão num processo de aprendizagem e desta vez a reflexão sobre a própria prática favoreceu as tomadas de decisão.

Segundo Cardoso:

É preciso estar atento o tempo todo ao que se planejou, com que intenção e como os professores estão se apropriando dos conteúdos em questão. Este é um exercício para qual o formador tem de ser preparado e que se aprimora com própria experiência de liderar diferentes grupos de formação. A criação de melhores condições para a aprendizagem dos professores tem a ver com a capacidade de identificar o que eles estão compreendendo e de estabelecer pontes entre esses indícios de compreensão, sua intencionalidade em relação aos conteúdos e a maneira (estratégia) como esses conteúdos foram trabalhados. (Cardoso & Guida, 2007: 346)

A análise do percurso dos grupos em relação a ampliação de sua competência leitora e o levantamento das suas necessidades formativas permite a formadora observar que para qualificar o próprio trabalho e as leituras de seus grupos, provavelmente precise mudar o percurso e investir ainda mais na ampliação de seus comportamentos leitores. Com a clareza de que *ler é uma atividade orientada por propósitos*, o propósito não foi discutir a escolarização da prática e sim explicitar que todo o processo de formação estava sendo orientado pela mesma concepção didática que vinham discutindo para o trabalho com os alunos em sala de aula. Para isso, buscou reorganizar a proposta de leitura considerando a dimensão social dos comportamentos de leitor a qual se refere Lerner:

- socializar critérios de escolha e de apreciação estética de leituras;
- ler trechos de textos de que gostou para colegas;
- procurar materiais de leitura regularmente;
- comentar com outros o que se está lendo;
- compartilhar a leitura com outros;
- recomendar livros ou outras leituras que considera valiosas;
- comparar o que se leu com outras obras do mesmo ou de outros autores;
- contrastar informações provenientes de diferentes fontes sobre um tema de interesse;
- confrontar com outros leitores as interpretações geradas por uma leitura;
- realizar a leitura de maneira a acompanhar um autor preferido;
- atrever-se a ler textos difíceis, entre outros.

Com o propósito de qualificar o conhecimento do grupo de formadores sobre a literatura, a formadora propôs que a partir daquele ano, conhecessem mais sobre um autor e sua obra. A intenção era que deixassem de realizar indicações de obras com pouca qualidade literária e que se aproximassem da linguagem escrita de autores mais reconhecidos. Para isso era preciso que eles escolhessem um autor e conhecessem melhor suas obras no primeiro semestre e se avaliassem positivamente, para uma primeira aproximação com seus textos, que este tempo fosse suficiente, escolheriam outro autor para o segundo semestre, caso contrário manteriam o estudo do mesmo autor durante o ano todo. Ao mesmo tempo, a formadora retomou algumas discussões como: o papel da escola na formação de leitores; o quanto o ato de ler é uma ação, ao mesmo tempo, solitária e social; o papel da circulação de informações no favorecimento da compreensão do texto. Para colocar em prática a proposta de acompanhar um autor, a formadora organizou junto ao grupo a lista de bons escritores reconhecidos e, cujas obras eles conhecessem, mesmo que seja pouco ou superficialmente e que, precavidamente, não se arriscassem e lê-los por julgarem difícil de enfrentá-los sozinhos. Segundo Lerner:

está muito claro que não se aprende a ler textos difíceis lendo textos fáceis; os textos fáceis só habilitam para continuar lendo textos fáceis. Se pretendemos que os alunos construam para si mesmos, para seu desempenho futuro como leitores, o comportamento de se atrever a ler textos que são

difíceis para eles – não apenas em relação ao acadêmico, mas também ao literário –, então é imprescindível enfrentar o desafio de incorporar esses textos em nosso trabalho. (Lerner et al., 2002: 69)

Desta forma, nomes como Machado de Assis, Jorge Amado, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Graciliano Ramos, José Saramago, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Ana Maria Machado, Érico Veríssimo, Mario Quintana, Lígia Fagundes Teles e Gabriel Garcia Marques foram indicados para a leitura.

Como a proposta era a de que elegessem apenas um, discutiu-se, neste momento, quais critérios seriam elencados para a seleção. Foram descartados os autores estrangeiros, neste primeiro momento, e elegeram qual seria o primeiro que cada grupo se aproximaria. Discutiu-se a forma de aproximação com os seus textos e chegaram ao seguinte formato: a cada encontro, a formadora lia em voz alta um texto do autor organizando uma sequência de leituras que permitisse ter uma ideia sobre sua obra; durante o semestre todos leriam pelo menos um livro do autor para comentar numa Roda Literária no final do semestre; o espaço das indicações seria mantido para que pudessem recomendar quais livros estavam lendo. Ainda para qualificar as indicações e permitir conhecessem melhor o contexto de produção do autor a formadora propôs que os responsáveis pelo registro de cada encontro trouxessem informações sobre sua biografia e obras, mantendo esta ação para o início o período da tarde. Embora não tivesse certa sobre como se dariam as duas ações articuladas objetivou-se a arriscar junto com os grupos e avaliar a proposta no final do primeiro semestre.

Ao mesmo tempo em que as atividades permanentes voltadas à formação de educadores como leitores de textos literários aconteciam, a discussão sobre o papel da leitura em voz alta e da roda de indicação literária como estratégias de formação eram propostas aos participantes dos grupos em várias situações no decorrer deste tempo. Discussões sobre os conteúdos envolvidos nas situações de leitura, tais como os propósitos social e didático, bem como os comportamentos leitores presentes nas diferentes situações foram constantes, pois a expectativa era a de que esta discussão de alguma forma chegasse às salas de aula.

Segundo Lerner:

Na escola (...) a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social. (Lerner et al., 2002: 79)

Balanco de percurso...

Durante todo o período de formação os representantes das Diretorias de Ensino e das Secretarias Municipais parceiras do Programa Ler e Escrever tinham como tarefa formar formadores e professores. E buscavam colocar em ação aquilo que vinha sendo discutido nos encontros e traziam suas reflexões escritas explicitando a relação entre o que vinham discutindo nos encontros de formação e o que faziam em seu trabalho como formadores:

Neste dia, o estudo sobre leitura em voz alta feita pelo professor para o aluno, evidenciou a necessidade de selecionarmos o texto (aquele que pode ser lido em voz alta) de acordo com o público alvo, sempre mostrando a intencionalidade da escolha e quais objetivos queremos atingir com esta escolha. Todos nós que trabalhamos na formação de formadores (PCNP) e na formação de professores (PC) devemos ter como foco a formação de leitores competentes e que essa leitura seja objeto de ensino, mas para que isso aconteça faz-se necessário que nos também sejamos “leitores competentes”. Revelamos uma para outra que estamos construindo nosso percurso leitor, a demanda, as orientações recebidas, nossas ações na OTs semanais e HTPCs e principalmente pelo “modelo leitor” que temos com nossa formadora R., que quando lê contos da Cora Coralina, Mario Prata, Adriana Falcão, etc... deixa a gente sempre com um gostinho de quero mais. (Marcia Regina Castro e Marta M F de Freitas – São Vicente – 05/05/2009)

A realização da Roda de Leitura proporcionou-nos a reflexão sobre a prática de leitura de nossos professores. O que eles lêem, com que frequência e de que forma estão preparados para formar alunos leitores.

Foram levantadas algumas questões acerca do que eles sabem, do que não sabem e o que ainda é preciso discutir com eles. Teve a sugestão de criarmos em nossas escolas momentos de roda de indicação literária para os professores (observar as obras que trazem e apresentar outras que eles desconhecem para refinar o critério de seleção). Direcionar melhor o uso do acervo Ler e Escrever; colher dados dos professores sobre a forma que trabalham com o acervo, se há orientação para o aluno de como ler e o que ler; se há roda de leitura e como é o seu funcionamento. (Luiza Gaona – Ribeirão Preto – Abril 2010)

Uma das discussões que mereceu atenção da nossa parte foi sobre “Como fazer com que a Leitura se torne conteúdo de ensino”, algo que anteriormente não tinha tanto peso, (...) hoje percebemos que a leitura também precisa ser um conteúdo, se não podemos dizer ser o conteúdo mais importante a ser ensinado aos alunos que sozinhos não dão conta de atingirem a competência leitora tão esperada por todos os educadores.

Atividades que envolvem procedimentos de leitura ou que levem os alunos a aprenderem comportamento leitor como Leitura em voz alta e Roda de Jornal precisam se tornar atividades permanentes, esse é um grande desafio que temos pela frente, pois essas ainda não se concretizaram totalmente, hoje percebemos que a leitura em voz alta acontece com mais frequência, mas a roda de jornal precisa ainda de ser mais alimentada e discutida sempre. (...) (Juliana Tomazini e Vânia Ferreira – SME Pitangueiras maio/2012)

(...) passamos a refletir sobre a importância de se ler textos mais difíceis e como isso poderia ser discutido e colocado para a formação dos coordenadores e professores. (...) A experiência de leitura pelo coordenador possibilita uma oportunidade para ampliar seu repertório e conhecer muitas histórias, contos e textos diversos, além da aprendizagem de comportamentos leitores permitindo que elas construam uma rede de significados que nos auxiliará a compreender melhor as da leitura e da escrita de cada estilo. Conhecemos as obras e as características dos autores, suas histórias contadas com suas experiências, estabelecendo uma relação entre suas culturas. Aprendemos muito quando inserimos o contexto social, histórico e cultural em que o autor está inserido, observamos

as características e recursos linguísticos e as características peculiares da obra. (...) (Célia Fanan, Jane Valerini, Maria Angela Domenes, Rose Domenechet - Franca – 06/2014)

No que se refere à ampliação da competência leitora dos participantes, o que se pode observar é que evidenciou-se que é na situação e interação com os pares que os sentidos são construídos, que são compreendidas as questões de intertextualidade e interdiscursividade de uma obra com outra. Que durante todo o processo houve uma crescente participação onde puderam, de fato, exercer sua voz numa comunidade leitora. Isso se deve ao fato de que foi possível Segundo Brakling:

compreender que ler é tanto uma experiência **individual e única**, quanto uma experiência **interpessoal e dialógica**. E isso nos remete diretamente à natureza do processo de leitura. Toda leitura é individual porque significa um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos do texto. Mas toda leitura também é interpessoal porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente, ou no leitor, exclusivamente; ao contrário, os sentidos situam-se no espaço intervalar entre texto e leitor. (...) Um aspecto importante de salientarmos é o fato de que as palavras são constituídas por um **significado** — que é estável, que é recuperável pelos falantes de uma determinada língua em um determinado momento histórico — e também por um conjunto de **sentidos** — que são decorrentes das experiências pessoais de cada um, constituídos a partir das referências particulares de cada falante ao logo da vida. Significado e sentidos constituem um amálgama indissolúvel, de tal forma que uma palavra nunca será a mesma para diferentes pessoas, embora possa ser compreendida no que tem de generalizável.

Assim, ainda que lida por sujeitos que coexistem em um mesmo momento histórico, uma palavra nunca será a mesma para diferentes sujeitos. Os sentidos de um texto, portanto, ao mesmo tempo em que são resultado de um processo pessoal e intransferível, dialogam, inevitavelmente com o outro: com o autor, com os outros presentes no corpo de ideias que constituía o horizonte cultural do momento de sua produção. A leitura, assim, é pessoal e, ao mesmo tempo, dialógica. (Brakling, 2004)

A avaliação dos participantes segue registrada em trechos de alguns relatos:

Participar desses momentos ajudaram a ampliar as informações acerca da obra do autor, dando conta muitas vezes de nos situarmos no contexto de produção. Proporcionou também nos aproximar do estilo de cada autor, dando a possibilidade de compará-los (escritor e obra), dialogar e interagir com os textos, ampliando nosso repertório, dando sentido ao que era lido. -Handiara M. M. P. Leiva – DE Registro

Essa estratégia utilizada só veio a favorecer na minha formação, como posso ser um formador sem conhecer mais além esse universo da leitura. Fazer escolhas e compartilha-las só amplia e aprofunda nossos conhecimentos, pois quando lemos mobilizamos muitos saberes, além disso, para sermos escritores competentes, precisamos antes ser leitores competentes. - Lauricéia C. B. de Jesus

Assim como as crianças também aprendemos pelos exemplos e eu pessoalmente aprendi muito apreciando a leitura de nossa formadora. O ritual, os gestos, expressões e entoação correta da voz, tudo tão bem articulado a ponto de encantar adultos experientes e vividos. Eu conhecia um pouco de literatura, pois sempre fui apaixonada por livros, contudo fui alimentada em versão gourmet por tanto conhecimento. Novos autores, contextos e gêneros diversos. Trabalhos pouco conhecidos e em vertentes inéditas de escritores consagrados. Quantas discussões produtivas no grupo de formação! As rodas de leitura, vivenciando na pele este essencial trabalho a ser desenvolvido com os professores e estes praticando com os alunos! Impossível não aprender a gostar de ler com essa prática. A que mais marcou a minha trajetória no grupo foi a em que tivemos como inspiração Érico Veríssimo. – Luiza A. de Souza – SME Registro

Muitos foram os desafios enfrentados pela formadora para organizar o trabalho de formação literária de seus grupos, considerando as necessidades formativas de todos e os objetivos que pretendia alcançar. O feito só foi

possível porque durante todo o trajeto houve uma constante reflexão sobre o próprio fazer. Como nos diz Cardoso:

O formador (...) tem de criar contextos que o ‘obriguem’ a retornar ao trabalho realizado para identificar processos e poder, a partir daí, planejar a continuidade. No fundo, encontrar maneiras para atuar de forma similar ao professor quando analisa a própria prática. No entanto, essa reflexão se dá em outro nível. O desafio constante para um formador (...) é instalar um mecanismo que exija uma rotina deste tipo. (Cardoso & Guida, 2007: 343)

Durante todo o desenvolvimento deste trabalho, nestes seis anos de investimento na formação literária dos formadores, sendo os últimos dois anos investindo na estratégia de acompanhar um autor por um longo período, pode observar a ampliação do conhecimento literário dos participantes, bem como a qualificação do seu papel como formador de formadores e professores.

Aprendi com a minha formadora “R.”, a professora que me alfabetizou literariamente, como deveria conduzir e tratar o momento da leitura em voz alta! Ela sempre trazia para as nossas aulas autores diferentes, falava sobre eles, contextualizava a época em que o texto foi escrito, chamava atenção para trechos, palavras, lia com emoção e tornava aquela leitura acolhedora, inspiradora para que entrássemos no clima de compartilhar saberes e aprender mais e mais naquele dia.(...)Hoje, mais graduada, já avancei do nível da alfabetização, consigo enxergar nesta proposta o caminho para a “formação do leitor literário”, tão necessário a todas as pessoas, mas, principalmente, ao professor. Nas minhas aulas, encontros, grupos, a leitura inicial é esperada e faço questão que seja um momento acolhedor, como os que vivencio com a “Rosinha”. Falo para as professoras que se elas gostam da leitura, se encantam e se divertem isto já valeu pra mim, e se a leitura chegar até a sala de aula para os meninos, grande parte do trabalho a que me proponho já estará encaminhado. Um professor encantado pela literatura, encantará as crianças e quem mais passar por perto!!! (Mariangela Bernardes – SME Cubatão)

Formar uma comunidade de leitores, por meio da formação literária de

um grupo de educadores exigiu por parte da formadora uma análise constante do movimento dos grupos e um planeamento minucioso de cada etapa, de cada leitura feita em voz alta, de cada sequência de leituras preparadas com a intenção e apresentar uma complexidade crescente de informações sobre o estilo do autor, sobre a beleza da forma como escreve, sobre seu contexto e produção. Criou também a necessidade da formadora explicitar os próprios comportamentos leitores e os próprios processos de planeamento de cada ação para que os educadores presentes pudessem interagir com estas informações para o preparo das formações de seus grupos de formadores e/ou professores.

Neste processo dialógico também qualificou as leituras feitas pela formadora que por se colocar no papel de parceira mais experiente dos participantes de seus grupos leu muito mais textos literários nestes últimos anos.

Segundo Margallo:

Cada una de estas tres instancias — centro escolar, docentes y contenidos— se enfrenta al desafío común que supone trabajar, desde el marco escolar, una práctica social como el hábito lector. Nos situamos claramente en un espacio fronterizo que surge de la escuela pero que traspasa sus límites al aspirar a formar lectores que se integren en una comunidad lectora. (Margallo, 2012)

Bibliografia

- Brakling, K. (2004). Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera? www.educarede.org.br, 1–11.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria do Ensino Fundamental – Referencial de Formação de Professores. Brasília MEC/SEF, 1998
- Brasil. Secretária de Educação Fundamental - PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- Cardoso, B., & Guida, A. (2007). A reflexão sobre a própria prática. In *Ensinar - tarefa para profissinais* (p. 402). Record.
- Lerner, D., Ferreira, E., Rosa, E., & Weisz, T. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Margallo, A. M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. *Leer Es*.

Scarpa, R. (1998). *Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos*. Casa do Psicólogo.

El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba

Mariana Cattáneo¹

Introducción

En noviembre de 2013 se firma el Acuerdo Paritario² por el cual se crea el Programa de Formación Permanente Nuestra Escuela. Este Acuerdo Paritario toma tres cuestiones por las que históricamente venimos luchando desde CTERA y SUTEBA: valorar la dimensión colectiva del trabajo docente, reconocer al docente y a la escuela como sujeto y ámbito de producción de conocimiento, y entender la formación como derecho y como constitutiva del trabajo docente, por lo tanto, realizada en ejercicio.

Como entidad de base de CTERA hemos participado desde la Secretaría de Cultura y Educación en los encuentros realizados con compañeros de otras provincias a fin de discutir nuestro rol en esta etapa y debatir qué acciones y qué propuestas debemos impulsar como militantes comprometidos con este acuerdo paritario que constituye una importante ampliación de derechos para nuestros compañeros.

Que la formación de los trabajadores docentes –en ejercicio, con el colectivo institucional y a partir de las necesidades y los saberes construidos en la escuela– comience a plantearse como una política pública de alcance nacional es un logro de las luchas docentes contra las propuestas neoliberales que intentan mantener al docente en un lugar subordinado y piensan la capacitación en términos de déficit: sobre lo que el docente no sabe o la institución no puede.

Sin embargo, este logro establece un objeto no presente en las regulaciones

¹ SUTEBA, Argentina. mcattaneo@suteba.org.ar

² <http://www.suteba.org.ar/formacin-permanente-en-ejercicio-una-conquista-historica-13147.html#>

de la provincia de Bs As- la formación permanente en ejercicio- que a partir de la firma del Acuerdo Paritario se transforma porque se constituye en parte activa de nuestra pelea, de nuestra acción sindical.

Lo primero que pensamos desde el SUTEBA fue en cómo hacer que esa política pública –que era una conquista histórica de nuestras luchas– se desarrollara en los territorios, en las escuelas, con toda su potencia y no se deshilachara, no se perdiera en el sinuoso camino del sistema educativo y como la implementación era provincial la prioridad fue generar ámbitos de debate que posibiliten la disputa para que las buenas políticas avancen dentro de la provincia.

Existen buenas políticas públicas que son frutos de decisiones políticas y el resultado de una lucha consecuente realizada luego de la etapa de resistencia a las políticas neoliberales en los '90, que no llegan a sus destinatarios de la manera en las que fueron concebidas. Creemos que las intervenciones tempranas para corregir aquello que obstaculiza, desvirtúa o impide el avance de la política es una tarea clave que debe asumir la organización sindical, sobre todo cuando a partir de su accionar una iniciativa se convierte en una política de estado.

En este sentido, uno de los objetivos que nos planteamos es que compañeros nuestros asumieran el trabajo de ser capacitadores, figura fundamental en la implementación de este programa debido a que son ellos quienes asumen la tarea de “formar” a los directores de las escuelas a su cargo , por ello definimos impulsar en cada distrito de la provincia la inscripción en el Programa y hemos participado de manera activa en los Encuentros Nacionales y Provinciales en los que se discute la tarea y el contenido del trabajo del capacitador a fin de poder incidir en las decisiones y corregir aquello que pueda quitarle impacto material y simbólico a la política pública. Entendemos que si estos compañeros no están convencidos, si como organización dejáramos librada esta tarea estrictamente a definiciones tomadas desde los ministerios, sin participación de los trabajadores, se corre el riesgo de perder la mirada integral acerca de la forma en que la política pública se concretiza y por lo tanto se reducen las posibilidades de intervención para modificar aquello que impide el despliegue de la misma.

En relación a los ámbitos de debate se crea en diciembre del 2014, una Mesa Intersectorial a nivel provincial que discute la implementación del Programa en la provincia de Bs As, es decir que allí se discute la llegada de

“NUESTRA ESCUELA” a los territorios.

A partir de febrero de 2014, empezamos a discutir en ese ámbito integrado por la DGCyE a través de Directores de Niveles y Modalidades, la Dirección de Formación Continua, la Dirección de Proyectos Especiales y los representantes de los sindicatos docentes; las primeras discusiones se dieron en torno a la selección de escuelas que formarían parte de la primer cohorte, básicamente la distribución territorial entre escuelas públicas y privadas que iban a ser alcanzadas en esta primera etapa. Entendíamos que por ser el inicio debía existir una presencia importante de instituciones públicas, fundamentalmente en distritos en los cuales los niños, niñas, jóvenes y adolescentes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. En ese terreno se dió la primera de las batallas ya que desde la DGCyE se había definido arbitrariamente dicha distribución generando situaciones de total desequilibrio en favor de las instituciones de gestión privada.

¿Cuál es el problema que esta decisión acarrea?

El de no poder instalar en los territorios más postergados, en las escuelas más postergadas la idea de que eran incorporadas en primer lugar porque eran las instituciones que más lo necesitaban. Así mismo dificultaba la instalación del programa en el territorio en la medida en la que se generaba desconfianza frente a una “mayor presencia estatal” en las instituciones de gestión privada, como ocurrió en la Región IX en los distritos de José C Paz y Malvinas Argentinas, en los que el 90% de las escuelas que ingresaban en la primer cohorte eran de gestión privada. El lugar del sindicato fue el de detectar este desequilibrio e intervenir – hasta ese momento en la Mesa Provincial – para lograr que más escuelas públicas fueran incorporadas. Esto se logró pero parcialmente.

Por otra parte también fue tema de discusión la asignación de escuelas a quienes asumirían como capacitadores, teniendo en cuenta el número de servicios que constituirían su universo de trabajo y las distancias existentes entre ellas a fin de asegurar un verdadero proceso de acompañamiento que no se viera obstaculizado por dificultades en el acceso a cada territorio. En este sentido pudimos corregir algunas de las múltiples situaciones que se presentaron facilitando así la tarea de los compañeros lo cual significó garantizar mejores condiciones para la realización de las tareas de capacitación previa a la realización de las jornadas institucionales.

En este caso fue en la mesa provincial donde se pudo desentramar, discutir,

y presentar casos detectados por la organización en diferentes distritos, luego fueron analizados uno a uno y muchos de ellos fueron modificados mejorando las condiciones de trabajo de los capacitadores. Con mejores condiciones las experiencias de trabajo con directores de las escuelas fueron mejores y mayor el tiempo dedicado al acompañamiento. Es preciso en este punto señalar que en el año 2014 los compañeros a cargo de la formación de directores fueron designados teniendo en cuenta sus cargos de base, es decir que las instituciones a su cargo correspondían al nivel de enseñanza en el que se habían formado.

El paso siguiente fue impulsar la constitución de un ámbito Regional/Distrital de seguimiento de la implementación del Programa. La provincia de Bs. As. se encuentra organizada en 25 regiones educativas integradas por distritos, en cada distrito hay un Inspector Jefe Distrital y en cada región un Inspector Jefe Regional todos ellos son responsables del desarrollo y la supervisión de las definiciones de política educativa provincial en el territorio.

El mayor desafío tuvo que ver con la posibilidad de intervenir para poder disputar el sentido del Programa en un nivel más micro –regional y distritalmente– porque ahí era donde las escuelas iban a desarrollar sus jornadas con la presencia de capacitadores que eran provinciales pero que tenían que establecer relaciones con las autoridades distritales. Pero fundamentalmente porque desde allí se organiza la llegada del programa de formación a los protagonistas principales – los maestros y profesores– debido a que el Componente 1 es situado en la escuela. Y, por supuesto que allí también, los sindicatos que hemos parido este acuerdo paritario, debíamos ser un actor fundamental para allanar el camino que posibilite el avance de esta política. Justamente porque se tomaban decisiones a nivel nacional y provincial que establecían condiciones para la acción de las autoridades educativas locales entre ellas, la más resistida, fue la definición de convocar a los sindicatos; éste había sido tema de debate del ámbito provincial y había sido resuelto en ese ámbito por acuerdo de todos los presentes.

Así se constituyeron las Mesas Distritales y Regionales, de ellas participan los inspectores Areales, los Distritales/Regionales según corresponda, los capacitadores y los sindicatos docentes. Sin embargo su constitución fue compleja y no se produjo en todos los distritos a la vez. Allí donde se avanzó fue muy buena la experiencia porque comenzó a discutirse lo concreto de la

implementación, las características que el programa iba a tener. Fue en esos ámbitos donde se detectaron las dificultades que se daban en cada territorio, en un proceso que aún está en desarrollo y que obliga al sindicato en cada territorio a construir correlaciones de fuerza para poder incidir en la toma de decisiones; queda pendiente aún la consolidación de estos espacios en cada una de las regiones educativas.

Ahora bien, para disputar la política pública no alcanza con discutir en las Mesas del territorio, había alguien que iba a ocuparse de discutir la formación con los directores: los capacitadores. Así que tratamos de incidir en la forma, los contenidos y el sentido de este trabajo y nos propusimos constituir un equipo con compañeros nuestros que estaban verdaderamente comprometidos, compenetrados con el Programa.

En esta etapa, empezamos a discutir qué conocimientos requerían los capacitadores, teniendo en cuenta que lo que ellos necesitaban es lo que necesitaba la escuela— garantizar el trabajo de formación con directores en el sentido que lo plantea el programa nacional, situado, institucional, de profunda reflexión dentro de la escuela y sobre las prácticas y problemáticas de la escuela.

Para que fuera otra cosa de lo que tradicionalmente se había dado en términos de formación en la provincia de Bs As, nosotros teníamos que avanzar desde nuestra posición más conciente sobre lo que identificamos como áreas de vacancia en la escuela y áreas de vacancia también dentro del Programa para generar las mejores condiciones y fortalecer el trabajo de los capacitadores. Porque un desafío importante es el de cambiar la percepción acerca de las jornadas de formación para que los compañeros verdaderamente se apropien de este derecho y esto es complejo, demanda tiempo. Con todas sus dificultades, hay un salto cualitativo entre no tener ningún ámbito de debate a tener siete encuentros situados, colectivos, en horario escolar con un componente de auto-evaluación institucional. Es imposible que no tenga algún un impacto en la vida cotidiana de las escuelas.

Entonces, para poder avanzar en esta tarea de acompañar el trabajo de los capacitadores constituimos a nivel central un equipo —conformado, entre otros, por las compañeras Ana María Espinosa, Delia Lerner, Patricia Sadovsky y Silvia Andrea Vázquez— que fueron trabajando con ellos, en encuentros presenciales, cuestiones referidas al trabajo colaborativo como herramienta fundamental para fortalecer su trabajo y a la vez el trabajo con los directores

de las escuelas. En el mismo sentido, se puso en marcha una plataforma virtual para posibilitar el intercambio de experiencias y de reflexiones que permitieran construir colectivamente este nuevo puesto de trabajo y, a partir de las necesidades e inquietudes planteadas por los compañeros capacitadores, se produjeron una serie de materiales de apoyatura a su tarea³, que se constituyeron también en materiales de difusión de nuestros posicionamientos político pedagógicos en torno al registro de nuestra tarea, al derecho social a la educación y trabajo docente, al trabajo colaborativo, a problematizar la problematización. Esta plataforma es hoy la base del desarrollo de las propuestas del SUTEBA como entidad de base de la CTERA para el Componente 2 del Programa que está dedicado a la actuación disciplinar. En relación a “Nuestra Escuela” el campus virtual del SUTEBA⁴ nos ha permitido mantener y profundizar el intercambio con los compañeros capacitadores nutriéndose el equipo de la Secretaría de Educación y Cultura de sus experiencias y enriqueciéndolas a partir de iniciativas político-pedagógicas de carácter provincial discutidas y definidas en nuestra organización.

Además de nuestro trabajo con los capacitadores, nuestro despliegue territorial hace que, desde nuestro lugar como organización, tengamos otros ojos sobre el Programa; los ojos de los directores que son afiliados, los ojos de nuestros delegados, los ojos de nuestras comisiones directivas que recorren las escuelas. En definitiva, la organización sindical contribuyendo a la construcción de una mirada colectiva sobre el programa “Nuestra escuela”, una mirada que nos alerte, que nos mantenga atentos para evitar que una política pública que es una conquista de los trabajadores se desdibuje, se pierda, se desvirtúe en el camino de su implementación y se convierta en “*más de lo mismo*”.

La idea “*más de lo mismo*” alude a frustradas iniciativas del estado provincial toda vez que se han restituido las denominadas Jornadas Institucionales donde los niveles de participación real son escasos sobre todo en lo que se refiere a la definición del temario y del formato de trabajo que ya viene prescripto; en esas jornadas los docentes sospechan que cada análisis, cada

³ Serie Formación Permanente en Ejercicio. En: <http://www.suteba.org.ar/download/formacin-permanente-en-ejercicio-una-conquista-historica-43970.pdf>

⁴ Ver: Damián Andrés Ferrari, *El campus virtual de los trabajadores de la educación: un nuevo espacio de formación de docentes para la construcción de educación emancipadora*. Ponencia presentada en el EJE 3 de este Seminario.

propuesta, cada crítica quedan solamente en el papel, que no llegan a ninguna parte, que ninguna autoridad del sistema va a hacer nada con ellas; se pierde sentido la idea de reunir al colectivo docente solamente para analizar lo que “baja” de la Dirección General de Cultura y Educación. El docente se siente un objeto al que se le destina una propuesta ya deglutida y con esta práctica los trabajadores de la educación dejan de ser sujetos de derecho.

Creemos que hemos avanzado mucho, aunque nos queda mucho para hacer porque la idea es que la formación permanente en ejercicio se constituya en una política que tenga continuidad en el tiempo. Va a ser una pelea importante porque va a haber un cambio de gobierno en el medio y nosotros tenemos que garantizar que esto continúe.

Para lograrlo las escuelas y sus trabajadores deben haberse apropiado de esta conquista, condición fundamental para exigir su cumplimiento y demandar su profundización. Para que esa apropiación acontezca deberán desplegarse diferentes iniciativas desde el sindicato que den cuenta que nuestra huella está presente, que la lucha de la docencia han permitido en la última década la conquista de leyes fundamentales como la Ley de Financiamiento Educativo, la nueva Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial, la Paritaria Docente y por supuesto la Formación Permanente en Ejercicio; nadie defiende lo que no considera propio.

Como dice Vilma Pantolini, una de nuestras delegadas paritarias,

el programa es una hipótesis de trabajo que se elabora como siempre, mediando o negociando entre las fuerzas que tenemos acumuladas, por un lado, y las fuerzas que tiene acumuladas del otro. Lo que dice el Acuerdo paritario es letra y música de la CTERA, ahora nosotros-desde las escuelas, desde el sindicato-lo tenemos que construir, lo tenemos que sostener, lo tenemos que registrar, tenemos que decidir acciones. (s/f)

En ese camino estamos. Quedan grandes desafíos. Uno tiene que ver con la plataforma virtual de “Nuestra escuela” en la que los directores debían ingresar y empezar a desarrollar la virtualidad; es un tema sobre el que se pudo avanzar muy lentamente, con dificultades vinculadas a la conectividad y a la escasa formación de nuestros compañeros en esta área del conocimiento. Venimos de años de retraso en ese debate y, por lo tanto, genera muchas resistencias.

Otro tema es el de la logística, que no ha funcionado muy bien. Las dificultades para la llegada de los materiales a las escuelas le quita potencia material y simbólica a la política; se está proponiendo un material de altísima calidad, de buena impresión, absolutamente apropiado, pero no llega en tiempo a todos. Este es otro campo de disputa en el que nos topamos con definiciones nacionales y provinciales encontradas que imposibilitan que se garantice el material a cada uno de los docentes de la provincia. Estamos discutiendo las formas de distribución, reconstruyendo el proceso de toma de decisiones que implicó que en 2015 aún no esté garantizada la llegada de los materiales para todos y todas. Si bien la provincia de Bs. As., por sus dimensiones, es de mucha complejidad, no hay manera de justificar estos niveles de ineficiencia sobre todo teniendo en cuenta que el programa está garantizado con una inversión por parte del estado nacional de \$ 1200 millones.

Otro punto es la formación de los capacitadores. Hay dos ámbitos para la formación, uno nacional y otro provincial. Los compañeros refieren que los provinciales son ámbitos donde se puede trabajar mejor, tal vez por la menor cantidad de compañeros, tal vez por la territorialidad de esa tarea; compartir la discusión y las experiencias con quienes son de la misma provincia seguramente aprovecha mejor esa formación. Sin embargo, es un lugar de disputa fuerte con las autoridades provinciales, se hace dificultoso poder discutir con ellos cómo es esta jornada con los capacitadores, qué características va a tener, para qué. Sobre todo, en este segundo año donde hubo una modificación en la tarea del capacitador y en la selección y en las características que va a tener el universo de escuelas que debe atender. Pasaron a estar a cargo de 27 escuelas en lugar de 20 sin importar ahora cuál es el nivel o modalidad, es decir que hubo una modificación en el puesto de trabajo que entendemos no estuvo debidamente acompañada por iniciativas acordes a la complejidad de esta nueva etapa en la que se encuentran en formación dos cohortes de escuelas. Ahí no pudimos incidir en la decisión nacional, tampoco lo pudimos hacer en la decisión provincial. Tenemos el desafío de trabajar con los compañeros sobre esas dificultades, como se hizo durante 2014, donde discutimos aquellas cuestiones que eran comunes a todos.

Por otra parte se encuentra en pleno debate el proceso de certificación y acreditación del Programa plasmado en la Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 257/15- la resolución establece criterios generales, comunes

para todas las jurisdicciones y a su vez abre el camino para la discusión en cada provincia de las modificaciones necesarias que deberán realizarse a la regulación vigente en cada jurisdicción. En el caso de la provincia de Bs As, esta tarea requerirá del funcionamiento de la Comisión Técnica sobre condiciones de trabajo con el objetivo de discutir un nuevo Acuerdo Paritario que contenga estas modificaciones que exceden lo establecido por el Estatuto Docente. Esto quiere decir que en el 2015 los trabajadores de la educación conquistaremos en la provincia de Buenos Aires un nuevo acuerdo paritario inédito que modificará y enriquecerá las normas vigentes sobre este tema. En esta discusión el tema principal es que la formación permanente en ejercicio tenga un valor en la carrera docente.

Son muchos los desafíos.

El PNEP puso en agenda temas que veníamos discutiendo mucho: que los docentes somos productores de conocimiento, constructores de saber pedagógico, que las escuelas deben evaluar colectivamente sus prácticas, que es indispensable sistematizar el conocimiento que se produce en ellas

Muchos son los interrogantes que se nos generan: ¿qué se tiene que indagar del Programa en el territorio para poder construir la agenda de los trabajadores de la educación en torno a este tema?, ¿qué necesitamos producir como organización para los diferentes ámbitos en los que se debate hoy la implementación del programa?, ¿qué iniciativas debemos abordar para que “Nuestra escuela” sea entendido como lo que es- ampliación de derechos para los trabajadores de la educación- y no como “*más de lo mismo*”?

Fortalecer el equipo provincial, realizar aportes al equipo nacional, promover el trabajo colaborativo, multiplicar los ámbitos de debate e intercambio, generar mejores condiciones para la apropiación del Programa son algunos de nuestros objetivos políticos pero a la vez constituyen un compromiso en defensa de esta política pública.

Va a depender de nosotros hacia dónde va el Programa, pero sin duda es otro capítulo en la historia de la formación docente.

Bibliografía

Acuerdo Paritario Sobre Formación Docente Permanente y en Ejercicio <http://www.suteba.org.ar/formacin-permanente-en-ejercicio-una-conquista-historica-13147.html#>

Ferrari, Damián Andrés. *El campus virtual de los trabajadores de la educación: un nuevo espacio de formación de docentes para la construcción de educación emancipadora*. Ponencia presentada en III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina

Pantolini, Vilma. *El Programa es una hipótesis de trabajo que desde las escuelas tenemos que construir*. En: <http://www.suteba.org.ar/download/formacin-permanente-en-ejercicio-una-conquista-historica-43895.pdf>

Serie Formación Permanente en Ejercicio

Nº 1: Derecho social a la Educación y trabajo docente

Nº 2: Centralidad del trabajo en una mirada integral sobre la educación y la escuela

Nº 3: Recuperación de los saberes pedagógicos producidos en el trabajo colectivo: El registro, una herramienta.

Nº 4: Modificación del Régimen Académico: los Docentes tomamos la palabra.

Nº 5: Problematizar la problematización. En: <http://www.suteba.org.ar/download/formacin-permanente-en-ejercicio-una-conquista-historica-43970.pdf>

Seminário como dispositivo de formação continuada de professores

Angela Maria da Silva Figueredo¹

Introdução

Na minha trajetória profissional trabalhei na Rede Pública de Ensino – tanto na Rede Estadual como na Rede Municipal de São Paulo– em de escolas, em diretorias regionais de ensino ou coordenadorias de educação (como costumam chamar dependendo da administração) e, até, em Secretarias de Educação, sempre no setor técnico pedagógico, em várias funções e/ou cargos. As questões referentes à alfabetização e à formação de professores alfabetizadores sempre me atraíram, desde a sala de aula, até o planejamento, execução e acompanhamento de programas de formação de profissionais ligados à alfabetização.

Concebo a escola pública a partir da experiência de quase trinta anos como profissional da Rede Pública de Ensino que possibilitou um conhecimento profundo da realidade e das questões referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o processo de aprendizagem do professor alfabetizador. Tal experiência contribuiu muito nas tomadas de decisão diante das situações de formação de educadores, seja em relação às estratégias metodológicas, à natureza dos conteúdos, sobre as prioridades no foco de trabalho e a abordagem ao lidar com aprendizes adultos na prática profissional. Atuar, como faço hoje em dia, na formação institucional fora da escola e dentro dela (situações muito diferentes) proporciona uma reflexão e análise cuidadosas sobre os sujeitos, sobre as condições e sobre a maneira de conduzir os programas de formação e suas implicações.

A formação continuada ou permanente deve ocorrer durante toda a carreira

¹ Programa Ler e Escrever: Secretaria do Estado de São Paulo – Brasil. brinc_dance@hotmail.com

docente, independente da qualidade de sua formação inicial, pois, a postura reflexiva, a análise permanente da prática pedagógica e a interação com outros sujeitos são condições inerentes a esta profissão dada à natureza viva e em constante transformação dos objetos envolvidos: a leitura e a escrita, o ensino e a aprendizagem e as práticas sociais.

Os avanços produzidos no campo das teorias de conhecimento de base psicolinguísticas e das didáticas específicas interferiram diretamente na concepção de alfabetização e devem ser consideradas práticas e reflexões sobre formação de professores alfabetizadores. Um aspecto que justifica a necessidade da formação continuada é a constituição dos saberes dos professores, (Tardif, 2002: 19) afirma: “O saber dos professores é plural e também atemporal, uma vez que [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, assim a formação docente não pode ocorrer em períodos finitos, ao contrário, deve ocorrer constantemente, contribuindo, assim, para que a profissionalização docente se constitua.

Desde o ponto vista de pesquisadora e de educadora, considero fundamental destacar e divulgar experiências positivas de formação continuada dentro das escolas públicas, a despeito da imagem negativa criada e tão amplamente divulgada sobre docentes das redes públicas de ensino, tanto do ponto de vista externo (família, mídia, universidade), quanto interno (docentes e outros profissionais que atuam nesse âmbito).

Tardif (2002: 37) afirma: “É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores”; daí o fato de, tanto os pesquisadores como os profissionais da comunicação, divulgarem principalmente os aspectos negativos da profissão docente e, principalmente da escola pública. De tal maneira que os próprios profissionais interiorizam este estigma e o reproduzem. Um fazer rotineiro, sem espaços de reflexão e sem possibilidade de um distanciamento e de estudo, inviabiliza a consciência e a construção da identidade do docente como profissional, bem como a divulgação das inúmeras e positivas experiências de grande qualidade que se realiza na escola pública.

A articulação entre teoria e prática possibilitou análise e muitas reflexões que contribuíram para o surgimento da ideia de realização de seminários no interior da escola em que atuo.

Os I e II *Seminários Internos de Práticas de Sucesso* ocorreram na EMEF

Pres. Epitácio Pessoa pertencente à Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, localizada em São Miguel Paulista, Zona Leste do município.

A cidade de São Paulo tem cerca de 11 milhões de habitantes, o que significa 5,7% da população brasileira que se aproxima de 190 milhões de habitantes, enquanto que o estado de São Paulo, o mais populoso do país, tem 41 milhões de pessoas, ou 21,6% da população brasileira.

Situada nesta metrópole, a rede municipal de ensino de São Paulo é o maior sistema de ensino público do país, como quase 1 milhão de alunos, 8,2% dos 11,3 milhões de habitantes da cidade. Somados aos pais e familiares, envolve quase 5 milhões de pessoas, ultrapassando, e muito, a população da maioria das capitais brasileiras. Com mais de 83,8 mil funcionários, entre educadores e pessoal de apoio, a rede tem 1.459 escolas espalhadas por todos os cantos da cidade administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. Acrescentam-se a elas as 343 creches indiretas, operadas por entidades conveniadas, e os 1.171 convênios assinados com creches particulares e entidades alfabetizadoras. Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22>

Dada sua extensão e complexidade, esta rede de ensino orientada por uma secretaria central Secretaria Municipal de Educação (SME) que se subdivide em 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) que atendem às questões locais de cada região com base nas orientações da SME.

A escola, na qual ocorreram os dois Seminários Internos de práticas Sucesso nos anos de 2013 e 2014, é vinculada à Diretoria Regional de Ensino (DRE-MP) de São Miguel Paulista que abrange 193 escolas e 87.758 alunos, sendo 51 escolas de Ensino Fundamental. Localiza-se na Avenida Nordestina. 747. Vila Americana – CEP 08021-000. (Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109300/Default.asp>).

Localizada na Rua Líbero Ancona Lopes, 169. Parque Cruzeiro do Sul – CEP 08070 –208. Distrito da Vila Jacuí, a EMEF Pres. Epitácio Pessoa presta serviço a 1024 alunos, incluindo Ciclo I (Alfabetização), Ciclo II (Interdisciplinar), Ciclo III (Autorial) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale destacar que entre seus alunos, 46 são alunos em situação de deficiência (auditiva, intelectual, física e múltipla).

Desenvolvimento

Após a publicação da *Psicogênese da língua escrita* (Ferreiro, 1985) muito se avançou a respeito do ensino e da aprendizagem e sobre a didática da alfabetização. A busca por compreender como se aprende, leva-nos hoje a indagar: Como aprende o adulto? Como aprende o professor?

Um dos aspectos que fundamenta a organização do seminário é a crença na concepção de construção de conhecimento. Muito já se avançou sobre práticas pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem de crianças, porém, pouco se produziu sobre a aprendizagem de adultos, especialmente de adultos profissionais da área da educação.

Conforme afirma Bräkling,

os estudos relacionados à investigação do processo de conhecimento apontam a necessidade de se considerar, no processo de aprendizado, os seguintes pressupostos:

- a) O sujeito aprende na interação tanto com o objeto de conhecimento, quanto com parceiros mais experientes a respeito do que se está aprendendo;
- b) O processo de conhecimento não é linear, acontecendo por meio de um processo que supõe apropriações de aspectos possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos;
- c) Nesse processo de apropriação, é possível que se consiga realizar em cooperação tarefas que não seriam possíveis de serem desenvolvidas autonomamente num momento atual. Essa cooperação cria a zona de desenvolvimento proximal, por meio da circulação de informações que são tanto relevantes para o aprendizado, quanto possíveis de serem compreendidas pelo aluno. Nesse processo, instaura-se a possibilidade de que esse aluno se aproprie dessas informações, tornando-se autônomo, em momentos seguintes, para a realização daquela tarefa, por ter, de fato, aprendido o que estava em jogo (Bräkling, 1997:1) (2011)

Considerar que esses princípios também fundamentam o processo de aprendizagem do adulto interfere nas propostas didáticas de formação de professores.

Não é possível esperar que tudo o que se ensinou, será apropriado pelo professor de uma só vez e da mesma maneira que foi proposto. Aprende-se por aproximações sucessivas, este sujeito de aprendizagem conta com suas expe-

riências, seus saberes, e é na interação com o objeto e com outros sujeitos que esta aprendizagem se dá. O formador de adulto, precisa desta compreensão para não desistir de sua principal função. Muitas vezes não terá oportunidade de observar esta aprendizagem imediatamente. Pode demorar semanas, meses ou anos, até que seja possível identificar a aprendizagem do professor. Muitas vezes ela não aparece explicitamente. Aparece às vezes em uma pergunta, em uma verbalização, em uma prática. Muitas vezes aparece distorcidamente, mas, foi o possível do professor se apropriar naquele momento. Por isso a formação deve ser contínua, pela natureza do processo de aprendizagem agregada às condições de trabalho, de disponibilidade, de crenças.

Seminário como dispositivo de formação de professores na formação continuada

O seminário é uma prática social, como tal existe fora da escola e tem propósitos definidos:

Seminário é uma reunião de pessoas – especialistas, de fato, ou não; estando mais para estudiosos no assunto do que para especialistas, propriamente –, realizada para estudar determinado tema. É uma situação comunicativa que prevê várias exposições orais de aspectos diferenciados de um tema comum. Por isso é situação privilegiada de estudo nas mais diversas áreas: História, Matemática, Geografia, Educação Física, ou seja, presta-se ao trabalho com todas as áreas do currículo escolar (Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 4º Ano do Ciclo I/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008).

O seminário é uma prática social, existe fora da escola, e ocorre, geralmente, em instituições de ensino (principalmente no ensino superior), ou é promovido por instituições como sindicatos, universidades, entidades clásticas; no caso da educação, geralmente é proposto e organizado por órgãos de secretaria de educação e sindicatos. Ainda que seja um a prática social, o número de educadores que participam deste evento social é muito pequeno e, geralmente se dá como plateia, assistindo, pouco ocorre como protagonista, apresentando trabalhos ou fazendo intervenções.

Como prática social o seminário possibilita que os professores sejam sujeitos

de seu processo de aprendizagem, vejam sentido naquilo que estão produzindo.

A realização do seminário dentro da escola assume o caráter de projeto didático (no sentido de modalidade organizativa) possibilita a articulação dos propósitos didáticos do professor (no caso do formador), como os propósitos didáticos do professor (neste caso como aluno). Como afirma Lerner (2002) o sentido os projetos didáticos articulam os objetivos didáticos do

Seminário funciona como produto final (no sentido de modalidade organizativa), o sentido para o professor para que ele realize a reflexão, sistematização e socialização do trabalho pedagógico – objetivos didáticos do formador de professor, neste caso, o coordenador pedagógico. É uma excelente situação de produção de conhecimento.

Há ainda outro sentido de caráter formativo, que justifica a realização de seminários entre profissionais, primeiro é a de participação em uma comunidade educacional. As instituições ou agências responsáveis pela formação de educadores devem garantir a conexão entre profissionais ocorram e isso pode acontecer, especialmente, por via de seminários:

A possibilidade de participação em um seminário público, tal qual como se dá no Programa Escola que Vale geralmente ao final do 5º semestre (oportunidade que os professores encontram para sistematizar, refletir e trocar com outros professores o conhecimento que construíram ao longo de todo o processo de formação pelo qual passaram), é um exemplo de situação que favorece a construção do conhecimento pautada na imagem positiva que o professor passa a ter da própria capacidade e na profissionalização que passa a enxergar do seu trabalho (Nogueira, 2007:21).

Porém, ainda não há uma cultura disseminada de participação de seminários e congressos pelos professores, alguns nunca participaram de um evento como esse, por medo, falta de oportunidade, de incentivo, etc., daí a importância de trazer para dentro da escola esta prática social, que como tal, traduz-se em uma excelente situação de formação continuada de docentes. Tal como as crianças, os adultos necessitam de situações significativas ou necessitam de sentido para produzir conhecimento. O seminário funciona como produto final de um projeto didático, pois estabelece finalidade, gênero, destinatário, local de circulação, entre outros. Ele reúne condições específicas que promovem a

construção de conhecimento, pois pressupõe reflexão, sistematização, interação, comparação, sínteses, etc.

Além disso, o seminário possibilita a construção da identidade da escola, possibilitando que seu projeto político pedagógico seja coerente e articulado como afirma Weisz:

A responsabilidade da escola com o sucesso de todos os alunos só se garante com uma escolaridade coerente e articulada. A forma de trabalhar isolada, em que os professores chegam à escola, assinam ponto, entram na classe, dão aula e vão embora – sem compartilhar o seu trabalho com a equipe, nem relacioná-lo com o que acontece na escola e fora dela – mostra-se cada vez mais inadequada (Weisz, 1999:120)

Nos anos de 2013 e 2014 ocorreram os Seminários Internos de Práticas de Sucesso, nos quais foram realizadas várias exposições de trabalhos desenvolvidos pelos professores desta unidade escolar no decorrer do ano letivo. As exposições foram organizadas em diferentes grupos como: ano do Ciclo (os três 1º Anos); dois, dos três quartos anos; individualmente: um terceiro ano (projeto de uma só turma); por nível de escolaridade: um grupo de professores representando a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e por temas: Recuperação Paralela, SAAI e Laboratório de Informática. O público alvo foi, por decisão do grupo de professores, profissionais da unidade escolar envolvendo: corpo docente, estagiários do TOF (Toda Força ao Primeiro Ano do Programa Ler e Escrever), do CEFAl (Centro de Formação e Atendimento à Inclusão), funcionário da equipe de apoio, equipe gestora (assistente de diretor, diretor e supervisor escolar).

A ideia da realização do Seminário Interno na escola me acompanha há algum tempo. Reflito sobre o Seminário Interno como possibilidade de: colocar o professor na condição de produtor conhecimentos, de sistematizar suas práticas pedagógicas refletindo sobre elas e, especialmente, na oportunidade de divulgar e valorizar os trabalhos didáticos realizados no interior da escola, muitas vezes solitário, das salas de aulas.

Atuo nesta unidade escolar como coordenadora pedagógica desde 2010, sempre com intuito de intervir na formação dos professores, no acompanhamento das práticas das salas de aula na busca de garantir a aprendizagem de

todas as crianças com qualidade. É óbvio que a qualidade da aprendizagem das crianças passa pela formação do professor e por situações de acompanhamento das práticas da sala de aula. No entanto, o cotidiano escolar é permeado por situações muito complexas que envolvem relações profissionais e pessoais, burocracia, conflitos, relações institucionais, etc.

Concretizar os Seminários foi fruto, ao mesmo tempo das histórias pessoais; da história da instituição (Programas, legislação, dificuldades, entraves, possibilidade); da história da escola e de minha história pessoal e profissional. O foco da minha atuação como coordenadora pedagógica nesta escola é formação de professores, nos horários coletivos de trabalho e em ações que buscam envolver todos os profissionais, mesmo os que não participavam horário coletivo de formação. Fui introduzindo e criando condições para que ocorressem: leitura em voz alta pelos professores em todas as salas de aula e em todos os anos dos Ciclos (inclusive EJA em 2010 e 2011); espaços de leitura (cantos de leitura em todas as salas de aula do ciclo, cantos de leitura no pátio da escola, e em outros espaços); troca de livros usados entre alunos, professores e funcionários da escola através da mesa de trocas (uma espécie de sebo); Sessões Simultâneas de Leitura, Semana Literária, publicação do livro Identidades da EJA, leitura de jornal e rodas de jornal em todas as salas do Ciclo I, compreensão do sistema de escrita por 100% dos alunos do Ciclo I, avanço significativo das condições de produção de textos propostas pelos professores, melhoria na qualidade da leitura dos alunos e dos professores, maior frequência dos alunos na sala de leitura, maior número de empréstimos e melhor qualidade, entre outros. As avaliações externas e internas têm demonstrado o resultado positivo destas ações.

Seminário Interno de Práticas de Sucesso (I – 2013 e II – 2014)

No terceiro ano de atuação nesta unidade escolar como coordenadora pedagógica observei que nela eram realizados excelentes trabalhos didáticos, por isso, propus a realização do primeiro Seminário Interno de Práticas de Sucesso que viria a ocorrer ao final do ano. Percebi que havia dúvidas sobre o que era um Seminário. As dúvidas do grupo me fizeram organizar a argumentação para defender a proposta. Os argumentos foram: qualidade dos trabalhos realizados na escola e necessidade de divulgá-los; o caráter solitário da ação pedagógica, a escola muito grande e com grande diversidade de ações impede que

se conheça dentro da própria unidade todos os trabalhos realizados; a cultura de se divulgar os problemas que ocorrem na escola pública e pouco a riqueza dos trabalhos realizados.

Afirmar veementemente: “Não podemos mais corroborar com a prática de falar mal da escola pública! Devemos fazer o contraponto tomarmos a atitude de divulgar o que há de bom (e há muito). Os jornais, a tv e mesmo muitos de nós, divulgamos os problemas, no entanto somente nós poderemos divulgar o que há de bom. É nossa valorização como profissional e nossa oportunidade de avançarmos. O professor tem como material de trabalho a produção de conhecimento, é um trabalho intelectual. Nossa ferramenta é a leitura e a escrita e nós não escrevemos e não lemos. Isso é incoerente. É inconcebível que o profissional da didática, da leitura e da escrita, não produza conhecimento, não escreva e não leia e não divulgue o produto de seu trabalho!”.

O tempo e o cotidiano da escola nos impedem de contemplarmos o nosso próprio trabalho, não contemplamos, não refletimos, não avaliamos e continuamos sempre com a sensação de não ter feito nada. Ao sistematizarmos uma prática, teremos a oportunidade de agir profissionalmente e refletir intelectualmente sobre nossa ação pedagógica.

Fora da escola existem os congressos, seminários, mesas, etc. É uma situação comunicativa real, precisamos trazer para dentro da escola. Até porque, muitas vezes se propõe aos alunos seminários, debates, etc, sem se ter claro o que é isso.

Esta proposta coincidia com a ideia sempre de que é necessário que os profissionais participem de congressos, seminários de entidades (externos).

Desafios

Realizar um Seminário dentro da escola é uma ação complexa e que apresenta muitas dificuldades, entre elas: conseguir a adesão dos professores, medo de se expor, medo de serem julgados de diversas formas, não ter certeza sobre a qualidade do trabalho que apresentariam, entre outros.

Esta ação exige por um lado o “corpo a corpo”. Durante o ano inteiro, nos horários coletivos, nas visitas às salas de aula, em conversas informais, a ideia vai sendo alimentada. Localizando os bons trabalhos e mostrando ao professor sua qualidade. “Nossa, este trabalho está muito bom, precisa ser compartilhado no Seminário”, ou “O que você acha de desenvolver esse

projeto, ele é um bom tema para o seminário?”. Nos horários coletivos de estudo: “Quais projetos didáticos vocês selecionarão para trabalhar com as turmas este ano? Lembrem-se do seminário. Procurem sistematizar, fotografar, filmar, escrever”.

No segundo ano de realização do seminário a questão do convencimento foi amenizada. As pessoas já sabiam sobre o que se tratava e algumas já procuraram a coordenação solicitando a sua inscrição. Mesmo com a mudança da direção da escola, o seminário foi abraçado e valorizado.

Para a elaboração desta ação de formação foi necessário cuidar de todos os aspectos: inscrições, seleção, supervisão e orientação dos trabalhos a serem compartilhados, a elaboração de folder, organização do espaço, mimos, mesa, café, pasta, caderno de presença, avaliação, etc. A ideia é aproximar o máximo possível a realização do seminário interno de práticas de sucesso dos seminários que ocorrem fora da escola, por isso procurou-se seguir os protocolos de um seminário profissional.

O processo

A perspectiva da realização do seminário favorece a qualificação do trabalho docente e contribui em vários aspectos para a formação continuada dos profissionais. Um dos aspectos mais importantes na elaboração do seminário é o clima reflexivo, que se estabelece. A necessidade de preparar a apresentação para um público definido (neste caso os profissionais da unidade escolar e convidados) coloca ao professor a condição de refletir sobre sua prática, buscar uma fundamentação teórica e avaliá-la. Coloca também a interação, pois, provoca necessidade de interagir com os pares, perguntar, falar, comparar. Ou seja, promove uma genuína situação de aprendizagem.

O registro do trabalho no decorrer do ano letivo é outro aspecto incentivado pela perspectiva da realização do seminário.

Outro aspecto que se destaca é o clima de solidariedade. Os profissionais se unem auxiliando uns aos outros em relação ao uso das tecnologias, por exemplo; na organização da apresentação, na análise dos trabalhos, no apoio.

Nem todos os profissionais apresentam seus trabalhos (porque não caberia no tempo, porque não teria público, porque não cabe participar por decreto), mas todos participam e se solidarizam com os pares.

A escolha do trabalho a ser apresentado configura-se, também, em uma

excelente ação de reflexão. Ao olhar para a própria prática o professor se dá conta sobre o quanto produziu no decorrer do ano e realiza uma análise sobre a qualidade de cada trabalho desenvolvido. Começa desde então um replanejamento a médio e longo prazo de ações didáticas que deve manter ou descartar, pensa sobre questões que deve aprofundar ou abordar de outra maneira.

São situações possibilitam a supervisão pedagógica, quando se propõe a explicitação da teoria que sustenta a prática pedagógica e situações de tematização da prática, como afirma Weisz (1999):

O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos de tematização da prática porque se trata de olhar para a prática da sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. Na visão aplicacionista oferece-se ao professor um corpo de ideias e conceitos teóricos que se espera que ele aplique em sua prática profissional. Quando se propõe a tematização da prática como eixo do trabalho de formação de professores – tanto inicial como a continuada – não estamos, evidentemente, negando o valor do conhecimento teórico que vem principalmente de outras áreas, como a psicologia, a antropologia, a linguística, etc. Muito pelo contrário. O que propomos é tonar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real (pp. 124).

Avaliação

Parodiando Lerner – “É possível realizar Seminários Profissionais na Escola”. Apesar de todas as dificuldades, todo estresse: “Valeu à pena realizar os Seminários Internos de Práticas de Sucesso na escola”.

Esta avaliação é síntese da avaliação realizada pelos professores que resistiram muito num primeiro momento, que achavam que aquela proposta era loucura da CP, porém no decorrer do seminário e depois dele, afirmaram que amaram o evento que concluíram que ele deveria continuar. Posteriormente, revelam de maneira bem humorada suas ideias iniciais.

A avaliação ocorreu de diversas formas: espontaneamente, antes e no decorrer do seminário e de forma sistematizada ao final.

Ao final do Seminário expressaram-se algumas falas como:

“Como é difícil selecionar um entre tantos trabalhos, somente agora nos demos conta da quantidade e da qualidade de trabalho que realizamos”. (P. A.)

“Agora percebemos o quanto perdemos do nosso trabalho por não registrar, o Seminário nos fez perceber isso” (P.2.)

Em alguns trabalhos foi possível realizar o que Telma Weisz nomeou de supervisão – fazer o movimento de olhar para a prática e explicitar para o professor a fundamentação teórica que a fundamenta.

“Eu fiz isso que você chama de ...?”

Durante o seminário, nos espaços de perguntas, algumas pessoas já avaliavam e faziam sugestões para o próximo seminário.

“Estou adorando o seminário, quanta coisa boa se faz nesta escola, e eu não sabia!”

“Veja, o meu colega trabalha na sala ao lado da minha e eu não tinha noção do que acontecia!”

“Estou emocionada com a qualidade dos trabalhos!”

“Que oportunidade este seminário criou para eu pensar sobre minha prática!”

Conclusões ou reflexões sobre o Seminário de Práticas de Sucesso

A ideia de Seminário de práticas de sucesso nesta escola nasceu da expectativa de propiciar condição produtiva para estimular a sistematização da prática docente, a interação entre os pares (profissionais da escola), a publicação dos excelentes trabalhos desenvolvidos nas salas de aula, a circulação de informações, a supervisão pedagógica, a reflexão sobre a ação, a profissionalização docente e a consciência dela, a construção da identidade profissional pelos próprios profissionais e por outros. Para atingir esses objetivos, foram analisadas diversas estratégias metodológicas de formação de professores, entre elas, o seminário, foi a que mais se aproximou destes propósitos.

O seminário é uma prática social, ele ocorre fora da escola, reúne profissionais, especialistas ou não, como afirma Bräkling (2008) para estudar determinados temas. Para isso os participantes devem se preparar, escolhendo determinado tema que se relaciona ao tema geral do seminário, deve organizar uma exposição oral, pautada na prática ou na revisão bibliográfica, entre outras ações.

O seminário possibilita uma situação de reflexão que vai além do fazer cotidiano, que acontece após a ação didática propriamente dita. Esta reflexão possibilita grandes avanços na qualidade da prática pedagógica.

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes (Weisz, 1999:55)

Weisz aponta que há uma teoria da aprendizagem implícita ao fazer do professor, e que ele, geralmente, não tem consciência dela. O seminário como dispositivo de formação possibilita a explicitação dessa teoria em situações de supervisão pedagógica.

O seminário tornou observável para alguns professores, qual teoria sustentava sua prática, por exemplo, a professora 1 analisando junto comigo a situação de leitura, observou que tratava-se de leitura de texto instrucional, que esta leitura ocorreu em uma situação real, que a atividade se aproximava das práticas sociais de leitura e escrita, etc.

Também propiciou situação de tematização da prática. Por exemplo, a professora 2 ao observar a gravação de sua aula, percebeu que suas intervenções na atividade de sistema de escrita, ainda “abandonava” as crianças em uma situação de adivinhação e que ela poderia ter oferecido pistas, ter reduzido o campo de reflexão da criança. Dizia: nós achamos que avançamos tanto, e, no entanto, somente atividades como esta pode nos fazer avançar cada vez mais.

Possibilitou, ainda, uma grande situação de trabalho em equipe, a interação e um clima de solidariedade. Alguns professores não dominavam os recursos tecnológicos para elaboração da apresentação em PowerPoint, os professores, mesmo os que não estavam inscritos para apresentar trabalho, se envolveram, ajudaram os colegas, ensinaram os colegas, e os apoiaram.

Nem mesmos todos os profissionais dessa escola tinham conhecimento de todos os trabalhos realizados no interior de sua unidade de trabalho. Esse retrato panorâmico foi possível a partir da realização do I Seminário de Práticas de Sucesso realizado na escola no ano de 2013. Com isso, os profissionais encerram o ano mais otimistas e mais fortalecidos com eles mesmos, com os colegas, com a escola e com a sua profissão.

O seminário foi apenas um, entre os muitos aspectos que propiciaram esta condição (gestão pedagógica, formação contínua, prioridades de utilização dos recursos, critérios de atribuição de aulas, entre outros), no entanto, o seminário possibilitou a visualização das situações didáticas, bem como a organização dos registros, análise e reflexão sobre o potencial do trabalho pedagógico.

A realização do seminário só foi possível pelo fato de que há um trabalho de formação continuada nesta unidade escolar que envolve muitas outras situações de formação: horário coletivo de trabalho, horário individual, visita em sala de aula, reuniões pedagógica formativas, devolutivas, entre outros. Outro aspecto que favoreceu a realização do seminário foi o reconhecimento da coordenadora pedagógica como formadora de professores por ela e por toda a equipe.

Bibliografia

- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor – o cotidiano da escola*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes
- Bräkling, K. (2008). *Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*. Fundação Padre Anchieta; Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT.
- Cardoso, B. et al (2007). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro. Record.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (30 ed.).
- Gatti, B. & de Sá. E. (2009). *Professores no Brasil: impasses e desafios*. (Relatório de Pesquisa). Brasília: UNESCO.
- Lerner. D. (2002). *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. (2006). *Projeto Toda Força ao Primeiro Ano: Guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com 1º ano do Ensino Fundamental/* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. (2008). *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 4º Ano do Ciclo I*. São Paulo: SME/DOT.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,
- Weisz, T. (2010). *Leitura e vida*. Buenos, Argentina: Asociación Internacional de Lectura (IRA).

PARTE IV

La evaluación como política pública centrada en los sujetos

Mirtha Fassina¹ y Mariana Torres²

Primera aproximación...

En este trabajo nos proponemos compartir reflexiones vinculadas a la función política de la evaluación integral de la formación docente, desde una perspectiva que pone a los sujetos como centro del dispositivo evaluativo y que parte de la concepción de la educación como un derecho. Haremos foco en el análisis del dispositivo de Evaluación del Desarrollo Curricular que se puso en marcha en la provincia de Córdoba a partir del año 2011, en el marco de un dispositivo Nacional de Evaluación Integral de la Formación Docente promovido desde el INFD, en acuerdo con los Ministerios de Educación Provinciales. Centramos la mirada en el proceso de devolución de la evaluación realizada a cada uno de los ISFD participantes, reconociendo en esta experiencia un aporte significativo y singular al dispositivo de evaluación.

Pensar y poner en marcha políticas de evaluación implica asumir la complejidad en la que necesariamente se va a transitar. La evaluación en sí misma es un tema controversial, incómodo, tradicionalmente ligada a la medición, control y sanción. El dispositivo de evaluación por el que atravesaron los institutos de formación docente durante el año 2001, generó marcas que se proyectaron como resistencia en esta instancia. Problematizar el modo de entender la evaluación y de gestionar los procesos, generar confianza, recuperar y/o instalar el sentido de la evaluación vinculado a producir conocimientos que aporten a la mejora de los proyectos pedagógicos de cada instituto, de la

¹ DGES, Argentina. mirfassina@gmail.com

² DGES, Argentina. marianatorresar@gmail.com

provincia y de la nación, en el marco de políticas públicas de inclusión, justicia e igualdad; supuso una tarea colectiva de reafirmar el sentido formativo que este proceso de evaluación pretendía impulsar.

Descripción del proceso de Evaluación en la Provincia de Córdoba

La concreción y puesta en marcha del dispositivo de Evaluación del Desarrollo Curricular de la Formación Docente, implicó un conjunto de acciones que se efectivizó en distintos planos de trabajo desde el año 2011. Desde entonces, han participado del proceso de evaluación, todos los institutos de la provincia de Córdoba, de gestión estatal y de gestión privada, que ofrecen las carreras del Profesorado de Educación Primaria y Educación Inicial; Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual, con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales y con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos; Profesorado de Educación Física; Profesorado de Música; Profesorado de Artes Visuales y Profesorado de Teatro. Participaron de este proceso un total de 106 institutos.

El objetivo que orientó el proceso de evaluación fue construir conocimiento sobre el desarrollo de los diseños curriculares en los institutos de la provincia de Córdoba, inscribiendo los resultados de evaluación provincial en el marco de las políticas nacionales. Otro objetivo fue recuperar las voces de directivos, docentes y estudiantes acerca de las condiciones institucionales y áulicas que inciden en el desarrollo curricular y en la trayectoria de los estudiantes, analizando el impacto de las políticas provinciales y nacionales en la formación docente que acontece en los institutos.

El trabajo de difusión, la organización y puesta en marcha del dispositivo de evaluación y el análisis de la información obtenida, implicó diferentes niveles de trabajo, a nivel Institucional se conformaron Comisiones Internas integradas por docentes, estudiantes y directivos; a nivel Provincial participaron los integrantes del equipo Técnico de la Dirección General de Educación Superior (DGES) y las Comisiones Externas conformadas por referentes regionales de DGES (directivos y docentes de ISFD) y Supervisores de distintos niveles del Sistema Educativo y a Nivel Nacional el Equipo Técnico del INFD.

El dispositivo de evaluación contempló el desarrollo de tres instrumentos: un cuestionario institucional –que respondía el director–, la jornada docente

– en la que participaban todos los profesores de las carreras evaluadas–, y las encuestas a estudiantes de tercer y cuarto año –que respondían online de manera individual y anónima–. Con la información que aportaban cada uno de estos instrumentos los equipos institucionales elaboraron un informe institucional. A partir de la lectura de estos informes, las Comisiones Externas elaboraron, a su vez, informes de devolución para los institutos. En este marco, el equipo provincial de evaluación, puso en marcha las “instancias de devolución presencial” con cada una de las instituciones participantes del proceso. Esta implicó un tiempo de encuentro entre el equipo provincial de DGES³ con la comisión interna de las ISFD abriendo una instancia formativa potente.

Evaluación del sistema formador y políticas públicas

Un lugar clave en este dispositivo y que sirvió de encuadre a las decisiones que se tomaron durante el proceso, fue la discusión acerca de cómo entender la evaluación en el marco de las políticas públicas de formación docente, cuyo objetivo central es obtener información relevante para la toma de decisiones en vías a la mejora de las experiencias formativas que se desarrollan en los ISFD.

En ese sentido se plantearon en la provincia y en los encuentros nacionales, al menos, dos cuestiones, una el enfoque de evaluación en el que nos posicionábamos y otra el lugar que ocuparían los sujetos en este proceso. Estas definiciones dieron argumentos y mayor fuerza a la decisión jurisdiccional de hacer foco en el acompañamiento y en las devoluciones.

En relación a la evaluación, la primera cuestión fue correr de su sentido tecnocrático más tradicional, ligado al control, a la sanción, a detectar la falta, el error, como desvinculada de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La posición asumida fue reconocer el valor formativo de la evaluación, durante el mismo proceso y como herramienta de conocimiento que ofrece información para pensar y también para actuar, considerándola de manera integral, formando parte de las prácticas educativas, tal como lo plantean Pérez Juste (2000) y Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996) entre otros.

En ese marco se reconoció el valor de la evaluación para el aprendizaje,

³ El equipo provincial de Evaluación: Coordinadora de Evaluación: Mariana Torres – co- Coordinadora Área Curricular: Mirtha Fassina Referentes regionales DGES (directores y docentes de ISFD): Andrea Rivas – Claudia Franco – Silvia Villarreal – Graciela Miguez y Carolina Viotti.

considerando los puntos de partida, las condiciones en el que se realizan los procesos educativos y las responsabilidades de los diferentes actores,

Otra definición que orientó el proceso, fue el protagonismo de los sujetos en el dispositivo.

Reconociendo a directivos, docentes y estudiantes como actores claves, que posibilitan, obstaculizan, y desarrollan el curriculum en la vida cotidiana de las instituciones, por lo tanto son informantes privilegiados para evaluarlo. Esta perspectiva puso en valor la construcción colectiva de conocimiento como un principio político en el que inscribir las acciones.

Esta posición, da continuidad al modo de desarrollar las políticas de Formación Docente que se sostienen desde la DGES. Políticas centradas en los sujetos, con los sujetos, como agentes de estado y reconociendo en la puesta en marcha del dispositivo de evaluación un nuevo modo de habitar el estado (Abad y Cantarelli, 2010).

Piovani V. (2013) sostiene que “La elaboración de una política pública de formación superior tiene que interrogarse, ante todo, por el sentido ético político cultural de la formación.” Esto supone un Estado responsable, protagónico que prioriza la democratización en la producción de información y de conocimiento del propio sistema formador, valorando el sentido público de la información y el derecho de la sociedad para acceder a ella. Esto implica reconocer la importancia que la mejora de la formación docente tiene, por su incidencia en el resto del sistema, en un contexto de ampliación derechos, de extensión de la obligatoriedad, de fuerte preocupación por una inclusión de calidad, es decir, la responsabilidad que también tiene el sistema formador en garantizar una educación para todos.

En este contexto, se decidió en la provincia de Córdoba que en el proceso de evaluación participaran todos los institutos, tanto los de gestión estatal como de gestión privada, asumiendo el compromiso de ser responsables de la formación de los docentes, más allá del tipo de gestión que tuvieran los institutos.

Devoluciones: instancias de acompañamiento y de construcción de conocimiento

Nos interesa recuperar el proceso de devolución de la evaluación realizada a cada uno de los ISFD participantes, reconociendo en esta experiencia un aporte significativo y singular al dispositivo de evaluación de alcance nacional.

Entendemos la devolución como un momento del proceso de evaluación que pone en situación de diálogo a las diferentes posiciones y representaciones de los integrantes de la comisión institucional y provincial. La instancia de devolución se organizó teniendo como insumos de trabajo los informes Institucionales presentados por cada uno de los ISFD y el informe elaborado por el equipo provincial. Este momento de trabajo colectivo, ofrece una lectura externa a la producción institucional y al mismo tiempo, abre valiosos intercambios que dan continuidad a la reflexión sobre el desarrollo curricular en el instituto.

Nos parece importante recuperar algunas palabras que sonaron repetidamente en cada encuentro de devolución: “pensamos que nadie iba a leer el informe”, “no sabíamos de que iba a tratar este encuentro, teníamos dudas”, “teníamos cierto nerviosismo como cuando uno va a rendir”, “nos preparamos para venir”, “ya nos habíamos dado cuenta de esto que ustedes nos señalan”, “ya empezamos a pensar lo que vamos a hacer”, “entramos con una expectativa y nos fuimos con otra mucho más alta”⁴.

Otra nota distintiva de este proceso es el valor simbólico de contar con la presencia de los estudiantes, que a la par de directivos y docentes, con plena asunción de su lugar, plantearon sus posiciones en las lecturas de los datos y de las prácticas formativas en sus instituciones, aportaron ideas, promovieron reflexiones poniendo en tensión, en algunos casos, el decir de los otros actores presentes en cada encuentro.

El momento de devolución se constituyó en la instancia final (de apertura de otros) de un proceso de construcción y de acompañamiento sobre el que nos interesa volver para pensar. Recuperamos para ello algunas preguntas ¿Cómo acompañar sin invadir el propio trabajo de los equipos institucionales? ¿Cómo señalar para orientar y abrir la mirada más allá de lo sabido? ¿Cómo valorar el uso de los datos y los aportes de las miradas de docentes, estudiantes, alumnos? ¿Cómo instalar preguntas que aporten a seguir pensar-

⁴ Recogemos las expresiones vertidas por los participantes en las instancias de devolución por la recurrencia y la significatividad con la que eran enunciadas. Esa misma recurrencia fortalecía la convicción que los encuentros eran necesarios. Una pregunta que nos hicimos fue ¿Cómo es posible pensar que desde una dirección ministerial se pueda solicitar un esfuerzo de producción tan significativo para no ser leído. De algún modo la recurrencia ofrece señales para pensar la responsabilidad que asumimos como equipo técnico pedagógico y como agentes del estado en la producción de experiencias democráticas.

do? ¿Cómo impulsar a recuperar las voces de todos los actores, para ponerlas en diálogo, para definir acciones concretas de intervención, que les permita desnaturalizar y visibilizar prácticas cotidianas? ¿Cómo promover en este proceso de evaluación una experiencia formativa con potencia institucional?

Los acompañamientos y devoluciones fueron concebidas en el sentido que lo expresa Enriquez de la mano de S. Nicastro y B. Greco (2000), quien expresa:

frente a un proceso de formación el tipo de regulación principal es la de una regulación acompañante (que) consiste en lograr que el grupo se apropie y trabaje las cosas interrogándose, que avance en su modo de ver y plantear alternativas, de modo que concluya más fuerte de lo que empezó.

La puesta en marcha del dispositivo de evaluación supuso un arduo proceso de construcción de confianza, en y entre los sujetos. Decimos en los sujetos, porque la evaluación se montó considerando la indispensable participación de los estudiantes, docentes y directivos, y el reconocimiento de los aportes que realizan las diferentes miradas y posiciones de cada uno de ellos. Decimos entre sujetos porque fue necesario hacer un lugar al otro, docente, directivo, estudiante y al propio equipo técnico, para decir, para habilitar la palabra, para escuchar al otro y lo otro -aun cuando nos contradiga e interpele- y también para escribir, para documentar y hacer pública la producción. Para ello fue necesario la construcción de un encuadre de trabajo, que tal como lo manifiestan S. Nicastro y B. Greco (2010)

ofrece un marco que prescribe criterios, enuncia propósitos, recorta situaciones, abre el juego a definir abordajes posibles, etc. Un encuadre que si bien es portado por cada uno de los que participan en ese espacio de acompañamiento necesita reconocerse en algunos de sus componentes indispensables: presencia/ausencia; un marco que permite hacer inteligible los fenómenos y la definición del objeto de acompañamiento.

El tipo de acompañamiento que se puso en marcha, daba continuidad a un tiempo de producción colectiva que se inició en el 2008⁵ y de algún modo

⁵ En la Provincia de Córdoba a partir del año 2008 se crea la Dirección General de Educación Superior dando respuesta a la solicitud histórica de los ISF inscribiéndose en un tiempo de desarrollo

reivindica la confianza como suelo para asentar la construcción del proceso de acompañamiento y de devolución.

La confianza en el valor que aporta la participación de los directivos, docentes y estudiantes; confianza en el propio dispositivo de evaluación, en relación al sentido que lo orienta, a la oportunidad de su desarrollo, al alcance de la participación de los diferentes actores, la responsabilidad y cuidado ético que se asume frente al desarrollo del proceso. Confianza en el uso y alcance de la información, en la lectura de los datos recogidos, en la responsabilidad sobre los resultados. Confianza en las propias posibilidades institucionales de “saber”, de producir conocimiento sobre sí, y de sostener y tomar decisiones de acción, considerando estos aportes. Confianza para pedir, para recibir, para acordar, para disentir en relación con el equipo de Técnico de acompañamiento de DGES y para seguir trabajando juntos.

Recurrimos a la idea de confianza, en el sentido que lo plantea Lawrence Corneau (2004), para hablar del tipo de relación que fue construyéndose desde ese momento inicial ligado a la presentación del dispositivo de evaluación y a las sucesivas etapas de información/ difusión, organización y puesta en marcha de los instrumentos de evaluación, análisis de los datos, elaboración y presentación del informe institucional y devolución de evaluación. Sostener esta relación de confianza implicó asumir responsabilidades compartidas con la complejidad que implica un dispositivo de evaluación a escala provincial, en un marco nacional, y de materialización en los propios institutos.

El acompañamiento y las devoluciones se organizaron como instancias que ofrecen y sostienen una mirada externa, que colaboran en abrir preguntas y en problematizar lo conocido, también en hacer visible las producciones y/o prácticas institucionales que muchas veces dejan de reconocerse, se naturalizan, y/o se desconocen como producciones genuinas de la institución. Un efecto de borramiento o des-memoria sobre el que nos interesa detenernos, ya que la evaluación guardaba cierta idea de “hacer para otro”, en este caso para el Ministerio Provincial o para el INFD y en ese contexto como una cuestión puramente formal.⁶ El acompañamiento hizo visible ciertas fugas,

de políticas educativas Provinciales y Nacionales para el Nivel. Se destaca durante ese mismo año el proceso de construcción y cambio curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, que extienden la duración de la carrera de 3 a 4 años.

⁶ Recuperamos palabras de un director que después del encuentro de devolución nos envió este

con la intención de restituir el sentido de la evaluación como producción de conocimiento sobre las condiciones institucionales y sobre el desarrollo curricular en el marco de la propia cultura e historia institucional. El aporte del acompañamiento desde el lugar externo/extranjero permitió estar atentos sobre el encuadre que orientaba el desarrollo del dispositivo de evaluación. Se identificó la necesidad de sostener para la producción del análisis la recuperación de los datos que objetivamente brindaban los instrumentos, poniéndolos a jugar con una mirada interrogativa, interpretativa, que ayude a resistir la tendencia a justificar. Por otro lado, sostener la necesidad de poner en diálogo la información que aportaban los docentes, los directivos y los estudiantes. Al respecto la insistencia en recuperar la palabra de los estudiantes, fue la posibilidad de recuperar la voz de aquel que “encarna la experiencia vivida del nuevo plan de estudios”. El acompañamiento externo tuvo como preocupación la de restituir o dar la palabra del estudiante, toda vez que ésta aparecía velada.

La mirada investigativa que se despliega con el dispositivo de evaluación se potencia en la elaboración del informe institucional. Se trata de una producción colectiva que implica avanzar en un plano de análisis que permita objetivar y desentrañar la información, más allá de lo ya sabido, de poner en diálogo, de tensar lo decires de directivos, docentes y estudiantes. Durante el tiempo de elaboración del informe, el acompañamiento resultó significativo. Algunas instituciones lo solicitaron.

Los acompañamientos fueron en la línea de ayudar a mirar esos desplazamientos, a sugerir modos de recuperar y de enunciar, de interrogar sobre los análisis realizados, de solicitar la incorporación de lo olvidado.

El encuadre previo operó como marco de referencia, pero sobre el cual fue necesario volver en reiteradas oportunidades.

e-mail: “Les escribo para agradecerles la recepción de ayer. La verdad es que entramos con una expectativa y nos fuimos con otra mucho más alta. Sentimos que fue muy fructífera, profunda, responsable, respetuosa y nos quedamos debatiendo y charlando durante un rato largo luego del encuentro. Luego la seguimos vía e-mail. Surgieron cosas espectaculares y, lo mejor, es sentir que ahora contamos con un respaldo para poder realizar acciones en nuestra institución que, efectivamente, son resistidas. Otro beneficio colateral fue el que provocaron en Aída (docente), Belén (estudiante) y César (docente), en relación a las perspectivas que desde ‘el llano’ se tiene de las autoridades ministeriales. Quedaron encantadísimos con el respeto, la lectura del material, sus conocimientos, la referencia que tienen de nuestra institución y el trato. No puedo dejar de mencionar cómo repercutió positivamente en el autoestima del grupo y en el hecho de sentirse integrados en un proyecto colectivo y del que hoy me toca participar como director. Necesitamos más debate, más intercambio, más discusión. Para nuestra institución es una muestra de acompañamiento e inclusión.”

El encuentro de devolución final fue parte de los innegociables, tal como lo definimos durante el año 2012. Pudimos aprender que el encuentro cara a cara entre el equipo institucional y el equipo Jurisdiccional, en el marco de construir confianza, agregaba un plus formativo sobre el propio dispositivo de evaluación. Se trata de un momento que renueva apuestas para saber más y que habilita un nuevo espacio para “mirarse” en presencia de otros; para poner en diálogo los modos de pensar, decir y sentir, para seguir reflexionando sobre lo “que nos pasa” y también sobre lo “que no nos pasa”, un espacio genuino de construcción de conocimiento.

Esta implicó un tiempo de encuentro entre el equipo provincial de DGES con la comisión interna de las ISFD abrió una instancia formativa potente que aportó singularidad al proceso de evaluación. Cada institución fue acompañada por este equipo provincial en la elaboración del informe institucional que recogía la información aportada por los instrumentos de evaluación, ayudando a objetivar lo conocido intentado instalar un estado de interrogación.

A modo de cierre

En esta instancia del proceso de Evaluación del Desarrollo Curricular y de las Condiciones Institucionales resulta necesario destacar la importancia de llevar adelante un dispositivo, con este formato y con estos objetivos, dado que permitió obtener una visión de conjunto del sistema formador provincial y posibilitó conocer la configuración que asumen los diseños curriculares en cada institución de la provincia poniendo en el centro de la escena las voces de los actores.

A partir de haber transitado esta experiencia, en el sentido que Larrosa lo plantea, creemos que construir y concretar políticas públicas con matriz federal resulta posible cuando se generan las condiciones necesarias y se incorporan en el juego de la construcción del propio dispositivo la singularidad de los aportes provinciales e institucionales.

La inscripción del dispositivo de evaluación en el marco de un proyecto más amplio de políticas de cambios sobre la formación docente, va tramando una cultura institucional donde la evaluación se reposiciona como experiencia y como herramienta para aprender. En tal sentido los equipos institucionales y los equipos técnicos recuperamos este proceso en clave de aprendizaje, apropiándonos y siendo parte de la gestión de procesos democráticos.

Tal como lo expresamos en el título de esta ponencia se trata de pensar

la política pública con y para los sujetos y esto se reafirma cada vez que recuperamos los propósitos que orientan la construcción de democracia con más democracia.

Bibliografía

- Abad, Sebastián y Cantarelli, Mariana (2010). *Habitar el Estado Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires: Hydra.
- Bertoni, A y otros (1996). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz editora.
- Contreras, J. y Lara, N. (comps) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cornu L. Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J (2002). *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2000). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pérez Juste, Ramón. (2000). Revista de *Investigaciones Educativas*, 2000, Vol.18, n°2.
- Poggi, M (coord.) (2013). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Piovani Verónica. *Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas

Soledad Areal¹, Ana Soledad Borioli² y Florencia Rodríguez³

Introducción

El presente trabajo se propone describir el proceso de implementación del dispositivo de evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial, llevado adelante desde el Instituto Nacional de Formación Docente en articulación con las jurisdicciones, y socializar las principales problemáticas relevadas a partir de dicha implementación. A tal fin, en primer lugar, se contextualizará el proceso de evaluación en el marco de las políticas educativas para la formación docente, particularmente en referencia a la renovación de los diseños curriculares (DC) para la formación docente inicial. A continuación, se describirán las características particulares de dicho proceso, las diversas etapas de implementación del dispositivo y los desafíos de este proceso. Finalmente, se detallarán las principales tensiones identificadas como cuestiones a problematizar, con miras a la mejora de la formación y al desarrollo de líneas de acción futuras.

El dispositivo de evaluación en el proceso de renovación curricular

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) ha desarrollado,

¹ INFD - ME, Argentina. sareal@me.gov.ar

² INFD - ME, Argentina. aborioli@me.gov.ar

³ INFD - ME, Argentina. fdrodriguez@me.gov.ar

desde su creación en el año 2007, diversas políticas tendientes a la mejora del sistema formador. Dichas políticas han sido diseñadas a partir del “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina” coordinado en 2005 por la Dra. María Cristina Davini en el marco del trabajo realizado por la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, que funcionó en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional. En este diagnóstico se habían identificado como principales problemáticas de la formación docente, el escaso desarrollo de políticas del nivel; cierta debilidad en la gestión; la profunda heterogeneidad a nivel institucional; y el alto grado de fragmentación y escasa articulación de los diseños curriculares.

En este escenario, luego del proceso de renovación curricular iniciado en el año 2007, una de las líneas de acción desarrolladas por el INFD es la puesta en marcha de un proceso de evaluación del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales de las carreras de formación docente inicial, que actualmente se encuentra en su primera instancia de implementación.

Este proceso de evaluación debe entenderse en el marco de una política más amplia que se propone generar un proceso continuo de renovación curricular que tienda a la mejora de la formación de los futuros docentes. Dicho proceso comienza con la elaboración de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial que establecen, a partir de sus definiciones, el marco general a partir del cual las jurisdicciones elaboran sus DC. Dichas definiciones refieren al carácter jurisdiccional de los diseños, la duración de 4 años para todas las carreras, la carga horaria mínima de 2600 horas reloj, la organización de los contenidos en tres Campos de la Formación (Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación para la Práctica) de desarrollo simultáneo, la realización de prácticas en escuelas asociadas desde primer año y la residencia en cuarto año.

Asimismo, los Lineamientos expresan la necesidad de la evaluación permanente al señalar que:

La gestión integral incluye el seguimiento y evaluación del propio currículo. Los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo del currículo deben ser siempre objeto de análisis, reflexión y evaluación,

tendiendo a su mejora permanente. (Párrafo 102)

La evaluación del currículum hace hincapié en el perfeccionamiento de la formación del estudiante y en la mejora de la calidad de la enseñanza (Párrafo 103).

Una vez elaborados, los diseños obtienen en primer lugar la aprobación provincial y posteriormente la validez nacional⁴, y al alcanzar el tercer año de implementación, su desarrollo puede ser objeto de evaluación. Los resultados obtenidos a partir de ésta serán los que permitan reformular los diseños, retroalimentando y dando inicio nuevamente al circuito de implementación, evaluación y reformulación.

Se concibe dicho proceso como un espiral que conduce a mejorar gradualmente la formación docente inicial, y que tiene como propósito la mejora en las propuestas de enseñanza en el sistema en su conjunto.

La evaluación, sus objetivos y dimensiones de análisis

Ubicando la evaluación en este marco, se concluye que su objetivo es obtener una visión de conjunto del desarrollo curricular de las carreras de formación docente, a nivel nacional. Dicha visión se propone contribuir a:

- Dimensionar la incidencia que los cambios introducidos en los diseños curriculares han tenido en las prácticas institucionales.
- Fortalecer los logros de las nuevas propuestas de formación docente.
- Identificar aspectos que pueden ser objeto de mejora.
- Generar condiciones para que los institutos superiores de formación docente (ISFD) desarrollen prácticas de autoevaluación curricular, valoren los procesos realizados y propongan mejoras.
- Informar a la sociedad sobre la formación de docentes para los diferentes niveles educativos y modalidades.

A fin de alcanzar el objetivo señalado, se puso en marcha, como se mencionó anteriormente, el proceso de evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial para los Profesorados

⁴ La validez se otorga “a término”, es decir, para un número determinado de cohortes, lo que permite una revisión y actualización periódica.

de Educación Primaria y de Educación Inicial. Se trató de una experiencia novedosa ya que a nivel nacional no se contaba con antecedentes de este tipo de procesos. Este desafío implicó, en primer lugar, el diseño y desarrollo de un dispositivo que permitiera brindar información que resultara pertinente y relevante para los procesos de renovación de los diseños curriculares, y tender a la mejora de la gestión curricular, analizando su desarrollo como objeto de acciones y políticas de mejora de la formación docente.

En esta línea, las decisiones tomadas respecto de la metodología de evaluación se inscriben en lo que Stufflebeam & Shinkfield caracterizan como investigación evaluativa (1987), en tanto se trata de un “procedimiento de recopilación y análisis de datos que aumenta la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social” (1987: 112). En otras palabras, el objetivo de esta evaluación no es valorar positiva o negativamente un proceso, sino obtener información relevante y construir conocimiento acerca de éste, que oriente la toma de decisiones a futuro.

Desde esta perspectiva, interesa detenerse en su especificidad en tanto evaluación curricular, teniendo en cuenta que se busca relevar información para comprender los procesos curriculares e institucionales que de éstos se desprenden. A tal fin, recuperamos la definición de De Alba (1991), quien entiende a la evaluación curricular como “un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo del currículum” (1991: 133).

El hecho de que la investigación evaluativa se focalice en el desarrollo curricular de las carreras de formación docente, implica considerar como objeto de investigación a los diseños en tanto texto, al mismo tiempo que su desarrollo en los distintos niveles de concreción curricular: a nivel jurisdiccional y principalmente a nivel institucional.

En este sentido, es posible afirmar que en el marco de las políticas curriculares que se vienen desarrollando desde el INFD, los diseños curriculares se conciben como el resultado de un proceso del cual toman parte actores con diferentes niveles de decisión; nacional, jurisdiccional e institucional. Las prácticas de enseñanza no son consideradas como la mera operativización de lo prescripto; por el contrario, se entiende que dichos actores resignifican, rechazan, redefinen y/o transforman lo prescripto (Terigi, 1999) a través de

sus prácticas, en tanto el diseño curricular es, tal como lo señala Stenhouse (1984), “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1984: 29).

Entendiendo, entonces, que el sentido del currículum no se agota en el texto curricular ni en las prescripciones formales en general, se procuró elaborar un dispositivo de evaluación que permitiera observar los procesos de desarrollo curricular. La intención fue focalizar en el modo en que los Lineamientos Curriculares primero y los diseños curriculares jurisdiccionales después, dan lugar a formas particulares de organización curricular, prácticas formativas y trayectorias de estudiantes en cada ISFD, a partir de una tercera objetivación del currículum desarrollada en el nivel institucional (Terigi, 1999).

En función de esto, se consideró fundamental contar con las voces de directivos, docentes y estudiantes, y el desafío radicó en lograr que estos actores se asumieran, no sólo como informantes clave, sino también como protagonistas del desarrollo del dispositivo. Fue necesario, entonces, diseñar instrumentos de relevamiento destinados a los diferentes actores institucionales.

En esta línea, se elaboraron y administraron cuatro instrumentos: un cuestionario institucional –a completar por el equipo directivo de cada ISFD–, una guía para desarrollar una jornada docente, una encuesta a estudiantes⁵ y un modelo de informe institucional integrador de la información obtenida.

Para abordar el objeto de estudio y diseñar y construir los instrumentos se definieron tres dimensiones de análisis:

a. Los aspectos de la organización y gestión institucional que inciden en el desarrollo curricular: el uso de los tiempos y espacios; las estrategias de comunicación y modalidades de acompañamiento dirigidas a los estudiantes; la interrelación con las escuelas asociadas; las formas de participación de los estudiantes y de los profesores en la vida institucional; la coordinación del trabajo en los diferentes campos formativos; las estrategias de articulación entre unidades curriculares.

b. Las prácticas formativas de los profesores, tanto en el ámbito institucional como en el de las aulas: la articulación entre campos formativos y unidades

⁵ Esta encuesta se administró a quienes se encontraban cursando tercer o cuarto año de las carreras evaluadas, ya que se consideró que habiendo realizado más de la mitad de la carrera se encontraban en condiciones de responder acerca del desarrollo del currículum.

curriculares en relación con la selección de contenidos y bibliografía; las estrategias de enseñanza en el aula; las prácticas en las escuelas asociadas y las modalidades de evaluación.

c. Las trayectorias estudiantiles, a través de indicadores tales como: la cantidad de estudiantes de cada carrera; la cantidad de unidades curriculares cursadas, aprobadas y recursadas por las cohortes analizadas; las apreciaciones de los propios estudiantes acerca de su desempeño; su valoración acerca de las prácticas de enseñanza y evaluación.

La implementación de la evaluación: construcción y desarrollo del dispositivo

La primera instancia de implementación consta de dos etapas: la primera desarrollada entre los años 2011-2012, en el que se evaluaron los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial dictados en un total de 522 institutos, distribuidos en 24 jurisdicciones; y la segunda, en la que se evaluaron los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística dictados en un total de 353 institutos, distribuidos en 18 jurisdicciones. En total, participaron de esta primera instancia de evaluación 14.566 docentes y a 44.738 estudiantes. Si bien se describe aquí cómo ha sido el dispositivo en sus dos implementaciones, vale aclarar que el mismo esquema está previsto para ser utilizado en futuras evaluaciones.

La decisión de generar distintas instancias de participación para la implementación del dispositivo ha sido decisiva para lograr articular los niveles nacional, jurisdiccional e institucional durante todo el proceso. Desde el inicio, el trabajo colaborativo entre el equipo nacional, los equipos provinciales y los referentes institucionales, permitió acordar el propósito general, el escucharse mutuamente y operar en los ajustes y reajustes necesarios para avanzar en el producto esperado.

En esta construcción han participado las autoridades y equipos político-técnicos e instituciones del sistema formador: el INFD, a través del Área de Desarrollo Curricular dependiente de la Dirección Nacional de Formación e Investigación, las Direcciones de Educación Superior de las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires, y los equipos directivos, formadores y estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente.

Los actores mencionados han trabajado colaborativamente con funciones

diferenciadas en distintos ámbitos: el equipo nacional estuvo a cargo del diseño y la coordinación general del dispositivo; la Mesa Federal de Directores de Educación Superior y la Mesa Técnica de Evaluación Curricular, compuesta por referentes jurisdiccionales, se constituyeron en fuentes de consulta y construcción de consenso para el trabajo. Esta dinámica fue objeto de análisis y discusión entre los participantes durante y luego del proceso.

Para instalar el dispositivo, se previó la organización de:

- Comisiones internas de evaluación en los ISFD, conformadas por representantes de los directivos, docentes y estudiantes, las cuales tuvieron a su cargo la difusión y organización del plan de trabajo y, una vez concluido el proceso, la responsabilidad de producir un informe institucional que integrara los aportes recogidos a través de los tres instrumentos.
- Comisiones externas de evaluación, integradas por referentes de las Direcciones de Educación Superior, directivos de otros institutos y supervisores y/o directivos de las escuelas asociadas pertenecientes al nivel de referencia. Estas comisiones fueron las responsables de analizar el proceso realizado por cada ISFD y emitir un juicio de valor orientado a validarlo o a indicar la necesidad de ajustes. De esta manera, se garantizó que los instituciones formadoras contaran con una mirada externa de los aportes producidos y que paralelamente las Direcciones de Educación Superior dispusieran de un panorama global del proceso de evaluación realizado en la jurisdicción.
- Equipos técnicos jurisdiccionales designados por las respectivas Direcciones de Educación Superior, a cargo de la implementación del dispositivo en cada jurisdicción, y de la elaboración del informe jurisdiccional.

Durante la etapa de diseño e implementación, el INFD organizó encuentros nacionales de los que participaron los equipos técnicos jurisdiccionales, a fin de trabajar diversas cuestiones referentes al desarrollo del dispositivo, al análisis de la información obtenida y a la construcción de los informes. Asimismo, se contó con una plataforma virtual de intercambio, en la que se trabajó en foros y con mensajería interna. En ambas instancias de trabajo, los referentes de evaluación de cada jurisdicción compartieron experiencias en relación a las estrategias desarrolladas en la etapa de relevamiento de los

datos y a los planes de acompañamiento a las instituciones.

En la etapa de sistematización y análisis de la información participaron, de manera complementaria, actores de los diferentes niveles involucrados. Los ISFD produjeron sus informes institucionales integrados a través de las comisiones internas de evaluación curricular; y las Direcciones de Educación Superior, con sus equipos técnicos, elaboraron sus informes jurisdiccionales, para lo cual contaron con una primera sistematización de los cuestionarios y encuestas de sus ISFD, realizada por el equipo técnico nacional, con los registros de sus jornadas docentes, los informes institucionales integrados y con el aporte de sus comisiones externas que apoyaron y supervisaron el proceso en su propio territorio.

En referencia a la devolución y difusión de los resultados, cabe destacar que tanto el INFD como las jurisdicciones se dieron sus propias estrategias. Entre las implementadas por estas últimas, se realizaron reuniones institucionales con los actores involucrados en la evaluación, como espacio de reflexión sobre las principales problemáticas relevadas con miras a la construcción de acciones futuras de mejora, y también se compartieron los informes con las demás jurisdicciones a través de la plataforma virtual del INFD. Por su parte, el INFD realizó encuentros de devolución con los referentes jurisdiccionales y elaboró un informe general, de carácter nacional.

Principales problemáticas identificadas

Los problemáticas aquí compartidas surgen del análisis de los datos obtenidos en ambas etapas de implementación del dispositivo, y permiten identificar las tendencias compartidas entre las carreras evaluadas, poniendo en agenda acciones y estrategias a considerar para la mejora de la formación docente, referidas tanto al texto curricular como a su desarrollo en las instituciones.

La información se organiza en cuatro dimensiones: la duración de las carreras y su incidencia en las trayectorias de los estudiantes, los campos formativos y su articulación, las prácticas de enseñanza de los formadores y las condiciones institucionales.

Respecto de la **duración de las carreras y su incidencia en las trayectorias de los estudiantes**, cabe realizar una aclaración. Por un lado, los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria (PEI-PEP) extendieron su duración a cuatro años según lo establecido por los Lineamientos

Curriculares, situación que se dio de manera diferente en los Profesorados de Educación Física, de Educación Especial y de Educación Artística (PEF-PEE-PEA), que ya contaban con dicha duración. Más allá de estas dos situaciones distintas, en el caso de PEI-PEP la gran mayoría de los formadores coincide en considerar un logro la extensión de las carreras, y en el caso de PEF-PEE-PEA, los formadores valoran positivamente la nueva organización de los diseños.

En ambos casos, los profesorados presentan una alta cantidad de unidades curriculares a cursar por los estudiantes y, si bien estos últimos no las consideran excesivas, sí se presentan dificultades al momento de su aprobación. Los datos obtenidos indican que el mayor obstáculo con el que suelen encontrarse los estudiantes es la acreditación de las unidades curriculares en tiempo y forma, según las trayectorias teóricas previstas en el diseño curricular. Además, un alto porcentaje de estudiantes responde que han debido recurrir unidades curriculares a lo largo de la cursada, en su mayoría por razones de aplazo. No obstante, su percepción es que casi nunca tienen problemas para aprobar, y cuando los tienen aducen que se debe a dificultades para estudiar y a la falta de tiempo por las responsabilidades familiares o laborales.

Respecto del régimen de correlatividades, y si bien existe consenso entre los docentes acerca de su influencia en la mejora de la formación, en algunos casos los estudiantes reconocen haber tenido dificultades para cursar unidades correlativas. Las principales razones a las que atribuyen dichas dificultades son la falta de información sobre el régimen de correlatividades, el modo en que están organizadas las unidades curriculares en el plan de estudios y/o la superposición de horarios entre los espacios ofertados con correlatividades.

En relación con los **campos formativos**, los directivos consideran como aspectos a mejorar la articulación del Campo de la Práctica con las unidades curriculares de los Campos de la Formación Específica y de la Formación General y el trabajo conjunto entre los profesores del Campo de la Práctica. Por su parte, los docentes también identifican esta necesidad, aunque encuentran limitaciones de tiempo, y enuncian su intención de participar más de las decisiones institucionales, principalmente en lo que atañe a las cuestiones pedagógicas.

En cuanto al Campo de la Formación para la Práctica Profesional en particular, los estudiantes manifiestan que lo que se aprende en los espacios de las prácticas es retomado por sus profesores en las distintas unidades curriculares.

Por otro lado, existe consenso entre los tres actores consultados con respecto a que la presencia de este campo desde primer año resulta positiva.

Según lo manifestado por los equipos directivos, en la mayoría de los ISFD se han podido establecer acuerdos con las escuelas asociadas para la realización de las prácticas, y todos los consideran adecuados. Sin embargo, muchos de ellos también manifiestan no contar, hasta el momento, con un Reglamento de Prácticas y Residencia donde plasmar dichos acuerdos.

Los principales problemas identificados por los formadores en relación con el campo se vinculan con la falta de coherencia entre las propuestas de los docentes de las escuelas asociadas y las de los profesores de Práctica y Residencia, y la falta de trabajo conjunto en la planificación de actividades, principalmente en PEI-PEP.

Los estudiantes casi en su totalidad señalan la experiencia realizada en el Campo de la Práctica como muy positiva debido, principalmente, al enriquecimiento que les ha representado, a la posibilidad de comprender mejor lo que van aprendiendo en el profesorado, junto con la oportunidad de conocer escuelas de diferentes realidades y contextos diversos.

En cuanto a las **prácticas de enseñanza**, los docentes de PEI-PEP afirman que es preciso mejorar la selección y secuenciación de los contenidos que enseñan ya que reconocen a la vez reiteraciones y omisiones de contenidos y de bibliografía. Los estudiantes también advierten estas repeticiones, aunque las valoran positivamente por considerarlas enriquecedoras.

Al consultar a los estudiantes por las actividades que los docentes realizan con mayor frecuencia las respuestas evidencian que predominan la exposición y explicación de los temas de estudio. Los estudiantes señalan, en segundo lugar, la organización de trabajo grupal para el estudio de textos en clase. Entre las prácticas menos frecuentes se encuentran el estudio de casos y el uso de tecnologías en la enseñanza.

En particular respecto de las **prácticas de evaluación**, la gran mayoría de los directivos afirma que se han introducido cambios en los modos de evaluación atendiendo fundamentalmente a su adecuación a los distintos formatos de las unidades curriculares –tales como talleres, seminarios, ateneos y trabajos de campo, además de asignaturas–. Consideran asimismo que dichos cambios optimizan los aprendizajes de los estudiantes, facilitan la acreditación de unidades curriculares, promueven mayores niveles de

autonomía y favorecen la retención. Los docentes de PEI-PEP responden que las modalidades de evaluación son consistentes con las modalidades de enseñanza en las respectivas unidades curriculares. Sin embargo, reconocen la falta de unidad de criterios en cuanto a la evaluación como un aspecto problemático y manifiestan la necesidad de un mayor intercambio y generación de acuerdos sobre este tema al interior de los institutos. Para un alto porcentaje de estudiantes, con frecuencia sus profesores explican con anticipación las características de los exámenes y los criterios de evaluación, siendo las modalidades adoptadas acordes con los modos en que trabajan en las clases.

Respecto de los tipos de evaluación que generan mayores dificultades, los estudiantes de PEI-PEP identifican en primer lugar las pruebas escritas –una de las formas más tradicionales de evaluación–, y con una frecuencia significativamente menor, los exámenes orales y los trabajos monográficos. En PEF-PEE-PEA las modalidades que representan mayores dificultades son los exámenes orales y las pruebas escritas en la misma medida.

Respecto de las **condiciones institucionales para el desarrollo del currículum**, gran parte de los directivos afirma que se asumieron nuevos roles para acompañar el desarrollo de los nuevos diseños curriculares en los institutos. En el caso de PEI-PEP, los principales roles asumidos son los que se dedican a realizar tutorías y acompañamiento pedagógico; en las carreras de PEF- PEE-PEA, los roles más señalados son los cargos de coordinador de carrera/director de estudios, responsable de red y recursos informáticos y bibliotecario.

Respecto de la realización de acciones de acompañamiento, casi todos los directivos sostienen implementar este tipo de acciones en sus institutos. Sin embargo, si bien la gran mayoría de los estudiantes recuerda haber participado en alguna acción formativa para el ingreso –entre las que se destaca el curso introductorio–, sólo un bajo porcentaje considera que ha contado con algún tipo de acompañamiento a lo largo de su carrera. Los que identifican estas acciones destacan los espacios presenciales de consulta y orientación académica.

Por último, las condiciones materiales son mencionadas por los tres actores como una cuestión a mejorar. Los estudiantes, por su parte, hacen foco en la inconveniencia de compartir edificio con otros niveles educativos y en la falta de mobiliario; los docentes y directivos comparten este último señalamiento, y refieren también a la insuficiencia de los recursos tecnológicos.

Conclusiones: principales cuestiones a considerar para el desarrollo de líneas de acción futuras

A partir de las percepciones de los actores involucrados en el proceso de evaluación se han podido visualizar algunas cuestiones que es preciso considerar y problematizar con miras a la toma de decisiones futuras respecto de la reformulación de los diseños curriculares y su desarrollo. Dichas cuestiones, entonces, pueden constituirse en un insumo de trabajo tanto en los niveles nacional y jurisdiccional como institucional, siempre con vistas a mejorar la calidad de la formación docente inicial.

– **La organización del currículum:** se ha puesto en evidencia la necesidad de revisar determinadas decisiones pedagógicas –selección de contenidos, modos de enseñar y evaluar, articulación entre campos– y también las condiciones organizativas que inciden en las trayectorias de los estudiantes.

Es preciso crear ambientes pedagógicos propicios para una formación de nivel superior que específicamente se destine a formar futuros docentes, de modo de asegurar la calidad académica y la formación para el trabajo de enseñar. El principal desafío parece ser el de plantear una gestión institucional integral planificada y con pedagogías acordes.

– **La gestión del currículum:** esta evaluación ha evidenciado que aún debe desarrollarse un trabajo sistemático que la garantice a nivel institucional. Se requiere de una gestión que genere las condiciones que permitan desarrollar los procesos de organización, distribución de tareas, coordinación, articulación y seguimiento que son necesarios para que un proyecto curricular funcione según sus propósitos.

– **La evaluación y acreditación de unidades curriculares:** De acuerdo a la información relevada, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación así como el régimen de correlatividades parecen ser los aspectos que generan mayores dificultades en el recorrido que realizan los estudiantes y que es preciso revisar. La acumulación de unidades curriculares hacia el final del año o cuatrimestre, ocasionando superposiciones y afectando el tiempo de estudio, plantea la necesidad de promover un análisis crítico de las modalidades de evaluación vigentes a la luz del tipo de saberes y procesos que se ponen en juego en los distintos formatos.

El desafío consiste en generar prácticas de enseñanza que promuevan la autonomía creciente de los estudiantes en sus estudios y que puedan ser evaluadas mediante prácticas alternativas. Respecto de las correlatividades, resulta necesario clarificar cuál es el criterio a tener en cuenta para definir la progresión de los saberes a lo largo del currículo y posibilitar la continuidad desde una lógica académica; es decir, se trata de considerar el ordenamiento vertical de los contenidos y de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

– **El Campo de la Práctica:** si bien este campo resulta uno de los principales logros a partir de la renovación curricular promovida por los Lineamientos Curriculares Nacionales, constituye otro conjunto de problemas manifiestos que también afecta el recorrido que realizan los estudiantes. Es por ello que se considera necesario analizar en profundidad su organización, combinando criterios pedagógicos y condiciones de factibilidad. A nivel institucional, deberán adoptarse las medidas necesarias que garanticen la posibilidad de que la propuesta curricular del campo sea cursada en los tiempos previstos por parte de todos los estudiantes. Es importante tener presente que el desarrollo efectivo de dicha propuesta requiere de dispositivos institucionales y condiciones a nivel de sistema que aseguren el pasaje de los futuros docentes por diversos tipos de experiencias y contextos institucionales a lo largo de los cuatro años de formación. Esta definición, que constituye una de las principales innovaciones de los nuevos diseños, puede convertirse en un obstáculo en el caso de los estudiantes que trabajan, si no se consideran diferentes modos de organización alternativos. En esta línea, se podría optimizar el tiempo de trabajo en el instituto formador apelando a diversos recursos que permitan traer la diversidad de contextos y experiencias institucionales al espacio del aula del instituto formador, sin necesidad de comprometer más tiempo del necesario en el contraturno.

Otra cuestión a considerar, también en relación con el Campo de la Práctica, se vincula con el perfil de los profesores. La evaluación ha evidenciado que más de la mitad de los docentes no cuenta con formación para el nivel para el que forma. A raíz de esta situación, que se viene acrecentando en los últimos tiempos, la formación de los estudiantes en estos profesorados adolece, en términos generales, de falta de especificidad en

la preparación para las tareas propias de la actividad profesional, lo cual constituye un problema que requiere ser atendido a través de diversas alternativas. En este caso cabría preguntarse, tanto a nivel jurisdiccional como institucional, acerca de los criterios que se aplican en la selección de docentes y/o concursos para acceder a estos cargos y acerca de cómo lograr progresivamente que los profesores que actualmente se desempeñan en el campo conozcan la especificidad del nivel de referencia.

– **La necesidad del trabajo en equipo:** esta cuestión ha sido identificada como otro de los problemas a considerar, para lo cual sería necesario, de acuerdo a lo planteado por los docentes, contar con horas rentadas. Con relación a este reclamo, se cuenta en nuestro país con distintos antecedentes en varias jurisdicciones que han evidenciado que la sola asignación de horas rentadas para el trabajo institucional es condición necesaria pero no suficiente para que éste tenga lugar. A partir de estas experiencias, que sería necesario analizar en profundidad teniendo en cuenta las condiciones particulares, cabe insistir en la necesidad de revisar el régimen laboral de los profesores, reemplazando la designación por horas por un sistema de cargos con distintas dedicaciones, que facilite la concentración de horas en una misma institución.

– **La difusión de los diseños curriculares y normas académicas:** se revela la necesidad de promover de modo permanente al interior de las instituciones, el conocimiento y la difusión tanto de las características de los diseños curriculares como de las normas académicas, de las que los estudiantes parecen no siempre estar bien informados. Esta situación incidiría en sus comportamientos y decisiones y, por lo tanto, impactaría negativamente en su recorrido y formación.

En suma, la información relevada a través del proceso de evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial está destinada a ser un aporte, tanto para el proceso de renovación curricular como para el desarrollo de acciones institucionales y políticas jurisdiccionales y nacionales que atiendan a las problemáticas detectadas. Es éste el principal objetivo del proceso, y pareciera que se ha avanzado en la instalación de la evaluación como una función básica y permanente del sistema formador.

Bibliografía

- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Colección “Saberes clave para educadores”. Buenos Aires: Santillana.

Normativa

- Resolución CFE N° 24/07 – Anexo I “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>

Documentos

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final. Versión preliminar”. Coord. Dra. María Cristina Davini. Agosto de 2005. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1> http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini_Informe_final_2005.pdf?sequence=1 <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>

Evaluación educativa en el nivel universitario

María del Carmen Malbrán¹

Introducción

Concepto de evaluación

La evaluación es un proceso destinado a identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un hecho, objeto o suceso determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Los criterios a tener en cuenta para el diseño de los sistemas evaluativos incluyen el grado en que responden a las necesidades de los destinatarios, la calidad de los procedimientos e instrumentos y su empleo provechoso (Stufflebean, 1987).

El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino mejorar o perfeccionar.

Las metas derivadas consisten en

- documentar los acontecimientos
- informar a los estudiantes
- identificar los problemas
- contribuir a la toma de decisiones
- proponer acciones correctivas
- aumentar la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación es una empresa compleja sujeta a variables tales como las

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. malbranm@gmail.com

ideas preconcebidas, las convenciones existentes y los intereses, que ejercen influencia en la interpretación de los resultados. (Nickerson, 1987)

Factores que inciden en las prácticas evaluativas en el nivel universitario, expresadas con alta frecuencia por los docentes de la Carrera Docente Universitaria de la UNLP, son:

- énfasis en la formación académica versus la profesional;
- peso que se otorga al conocimiento de la disciplina – de la cultura – pedagógico;
- calidad del currículum o plan de estudios;
- explosión de la matrícula;
- diversidad en el estado de preparación de los estudiantes;
- tiempo real destinado a la enseñanza;
- acceso a la información y documentación;
- sistemas de calificación y promoción;
- duración real de las carreras;
- demandas del mercado de trabajo, habilidades e información requeridas para la inserción laboral;
- valoración de la formación pedagógica del profesor.

Tipos de evaluación

a. Stufflebean (1987), distingue:

1. Evaluación de *contexto*: define el marco institucional, identifica la población objeto valorando sus necesidades y las oportunidades de satisfacerlas, diagnostica los problemas, juzga el grado en que los objetivos perseguidos son coherentes con los requerimientos y planifica los cambios necesarios.

2. Evaluación de *entrada*: determina y valora la capacidad del sistema, las estrategias alternativas de planificación y los procedimientos para llevarlas a cabo, selecciona los recursos de apoyo, las vías de solución y estructura las necesidades de cambio, proporcionando una base para juzgar la eficacia.

3. Evaluación de *proceso*: identifica los obstáculos en la planificación y realización del sistema proporcionando información para la toma de decisiones, describe y juzga los procedimientos y actividades tendientes al perfeccionamiento y monitorea el progreso contribuyendo a la interpretación de los logros.

4. Evaluación de *producto*: recopila descripciones y juicios acerca de los

resultados, los relaciona con los objetivos y con la información procedente de los otros tipos interpretando su valor y mérito. Permite decidir sobre la continuación, finalización o adaptación de las medidas de cambio informando sobre los efectos deseados y no deseados, positivos y negativos.

b. Bloom (1977), diferencia los tipos según el propósito y el momento:

1. Evaluación *diagnóstica*, dirigida a determinar el estado de preparación – conocimiento, habilidades y disposiciones de los destinatarios para entrar al programa, permitiendo la previsión de modos alternativos de tratamiento educacional.

2. Evaluación *formativa*, monitorea y retroalimenta los progresos acompañando la enseñanza en forma continua. Permite identificar dificultades y vacíos durante la secuencia de aprendizaje y arbitrar medios para compensarlos mientras los procesos tienen lugar.

3. Evaluación *sumativa*, destinada a la verificación de los resultados al término del proceso de enseñanza. Usualmente se utiliza para la asignación de notas o calificaciones.

c. Glaser (1964 – 1998) distingue los tipos según el marco comparativo que produce diferentes clases de descripción:

1. Evaluación *referida a la norma*, diferencia niveles de aprovechamiento y categorías de rendimiento con base en juicios comparativos en términos interindividuales, esto es, en términos relativos al rendimiento medio y la variación del grupo al que se remite.

2. Evaluación *referida al criterio*, grado de cumplimiento o de dominio del objetivo. Descripción del significado del rendimiento para producir una semblanza lo más completa posible de las realizaciones del estudiante en el tránsito hacia el logro del objetivo. Se concentra en aspectos específicos y los estándares o patrones se definen en términos absolutos a lo largo de un continuo de aprendizaje.

d. Según el tratamiento de los resultados:

1. *Cuantitativo*, traduce los datos en términos de información estadística, aplicando modelos como la distribución de frecuencia de los puntajes y su traducción en diferentes sistemas de puntuación y las técnicas correlacionales.

2. *Cualitativo*, descripción del rendimiento apelando al establecimiento de categorías o niveles de ejecución basados en la identificación y descripción de aspectos comunes del rendimiento observado.

La elección de los tipos de evaluación depende de la clase y monto de información necesaria para la toma de decisiones.

Requisitos que deben cumplir los procedimientos de evaluación

La calidad de los procedimientos de evaluación guarda estrecha correspondencia con el grado de confiabilidad, validez y aplicabilidad.

Los procedimientos de evaluación implican un recorte, una muestra o alternativa posible en la elección del contenido. La representatividad, congruencia y relevancia de los aspectos seleccionados constituye una prueba de validez.

Los conceptos organizadores, los mapas del contenido y las jerarquías conceptuales resultan de utilidad a la hora de seleccionar los materiales.

El valor educativo de los recursos de evaluación depende de la calidad de los mismos y de la idoneidad de quienes los emplean.

El diseñador de sistemas de evaluación enfrenta dos problemas: determinar la estructura y contenido del sistema – un asunto de validez y decidir el cómo hacerlo – un asunto de confiabilidad.

Anderson (1985) distingue entre el conocimiento declarativo (saber qué) y procedimental (saber cómo). El conocimiento declarativo en general es de tipo verbal expresado en proposiciones. Acorde con los propósitos es posible incluir enunciados fácticos, generalizadores, comparativos, condicionales, relacionales, explicativos, ilustrativos, predictivos, metodológicos, de cómputo, evaluativos.

Las habilidades pueden referirse al manejo de la terminología, comprensión de hechos, principios y generalizaciones, codificación y traducción en diferentes tipos de lenguaje, explicación e ilustración, comprensión de relaciones, extrapolación y predicción, toma de decisiones, formulación de juicios en función de criterios internos y externos.

Procedimientos corrientes de validación consisten en la discusión del diseño evaluativo con expertos y colegas de la disciplina y en aplicaciones piloto de los instrumentos con una muestra de destinatarios. Otras estrategias son el cotejo con materiales pertinentes: contenidos mínimos, programa

del curso, textos y referencias documentales, programas de cursos paralelos, similares, anteriores, correlativos, posteriores. La discusión de las claves o modelos de respuesta con los estudiantes provee datos para juzgar la calidad de los procedimientos.

Cuando los recursos evaluativos incluyen conocimiento de trivialidades en lugar de aspectos sustanciales, principios fundamentales o procedimientos útiles, fallan como instrumentos válidos. Cuando proporcionan resultados poco estables porque los problemas son pocos, ambiguos, muy difíciles o muy fáciles o no se controlan las condiciones que producen variabilidad -provenientes del sujeto, del observador, de la situación, del instrumento o del proceso tampoco son válidas. Estas dificultades son remediabiles y no siempre inherentes a los tipos de procedimientos. (Ebel, 1977)

La validez del contenido tiene que ver con el grado en que se analizan, organizan y jerarquizan los aspectos implicados.

Son rasgos deseables

1. *pertinencia* entre el desempeño requerido y los objetivos, alude a la relación lógica entre los procedimientos y los logros esperados;
2. *equilibrio* entre los contenidos y los objetivos;
3. *eficacia* entre el número de tareas y el tiempo asignado;
4. *objetividad o acuerdo experto* sobre las respuestas correctas o mejores;
5. *especificidad* de los aspectos a ser evaluados;
6. *dificultad* apropiada al grupo y al propósito;
7. *discriminación* entre niveles de aprovechamiento o grados de competencia para realizar un conjunto definido de tareas;
8. *control de las condiciones* que pueden introducir variabilidad indebida;
9. *imparcialidad* que permita a los examinados igualdad de oportunidades;
10. *rapidez*, influencia de la velocidad de respuesta, especialmente cuando no es significativa (Ebel, 1977)

Desarrollo

Relaciones entre los objetivos y los procedimientos de evaluación

La formulación clara de los objetivos proporciona información y guía para la toma de decisiones. Los objetivos están claramente definidos cuando describen o ilustran la actuación esperada del destinatario de modo que

cuando ésta se produzca pueda ser identificada.

La estructura de objetivos es un esquema conceptual. No es que “tengamos” objetivos, sino que elegimos conceptualizar el rendimiento según objetivos. (Stenhouse, 1987).

El grado de apropiación o dominio del conocimiento se evidencia en la resolución de problemas, la toma de decisiones, la descripción, la explicación, la argumentación, la predicción.

En la educación superior los objetivos debieran promover enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje basados en el aprender a aprender, favorecer los procesos de discriminación del conocimiento y la reflexión sobre el contenido, presentar alternativas como modos de razonar sobre un problema, orientar el tránsito mental del estudiante, utilizar el lenguaje en el nivel de abstracción apropiado, visualizar el contenido como generador y disparador de procesos y habilidades cognitivas.

Las competencias cognitivas de alto nivel representan una combinación compleja de objetivos y contenidos. No es lo mismo inventar que reconocer, comprender un texto que redactar en forma imaginativa, responder correctamente a una prueba que elaborarla. Representan niveles jerárquicos de desarrollo reclamando el despliegue de diferentes habilidades.

Las ocasiones de evaluación contribuyen al desarrollo y mejoramiento de competencias cognitivas cuando enfatizan

- la retención significativa sobre la rutinaria
- el conocimiento operativo como distinto del inerte
- la lectura comprensiva y la metalectura (Baker y Brown, 1984)
- la información como base para la resolución de problemas
- el pensar sobre el contenido
- la provisión de indicios para la recuperación en la memoria de largo plazo
- distinguir principios o ideas clave
- ajustarse a la lógica en las consignas
- reconocer el problema
- establecer relaciones
- identificar secuencias, procesos y procedimientos
- analizar alternativas de enfoque y solución

- los procesos de insight
- la paráfrasis y los modos de codificación
- el progreso de los principios a los ejemplos y viceversa
- el diálogo, la argumentación y la justificación de puntos de vista
- el análisis de la actuación basada en la retroalimentación
- el despliegue y mejora de las estrategias para la realización de pruebas.

Los procedimientos e instrumentos de evaluación deberían centrarse en la competencia cognitiva entendida como la capacidad para adquirir, evaluar y aplicar el conocimiento y atender al desarrollo y uso de la información en la resolución de problemas. El pensamiento crítico supone la elección del mejor curso de acción sobre la base de los argumentos más válidos, el desarrollo de un marco analítico para emplear conscientemente el conocimiento producido sobre bases metodológicas (Ennis, 1987).

La expresión de los resultados de la evaluación en sistemas de notas, distribuciones de puntajes, enunciados, orden de méritos, responde a las características institucionales o requerimientos administrativos relacionados con la aplicabilidad más que con la confiabilidad y validez.

En suma, la evaluación de aprendizajes y competencias cognitivas de nivel superior pone en juego o permite desplegar

1. Habilidades para buscar, seleccionar, procesar, almacenar y recuperar información. Activan los procesos de identificación, discriminación y evocación. Se facilitan mediante los organizadores avanzados, la significación potencial de los materiales, el conocimiento previo, la provisión de indicios o claves que permiten traer a la conciencia datos significativos almacenados en la memoria de largo plazo.

2. Habilidades para recibir y comunicar la información otorgándole sentido. Ponen en juego procesos vinculados con la aprehensión y discernimiento del contenido, la comprensión de relaciones y reordenamientos, la jerarquización de la información, la obtención de una visión global del material, la derivación de inferencias, interpolaciones y extrapolaciones, la interpretación de los mensajes. Se facilitan mediante la provisión de material significativo, el estímulo para ir más allá de los datos, la cantidad y variedad de los enlaces y relaciones.

3. Habilidades para la resolución de problemas y la aplicación del conocimiento. Selección y empleo de estrategias y acciones para concebir, planificar,

ejecutar, monitorear y evaluar planes destinados a enfrentar situaciones nuevas o presentadas de un modo inusual. Permiten el despliegue de procesos cognitivos y metacognitivos destinados a apreciar y controlar la ejecución en función de los datos, los propósitos y los obstáculos o restricciones. Se facilitan cuando el material se presenta como aplicable a una amplia variedad de situaciones y contextos evitando el conocimiento inerte.

4. Habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, para analizar y jerarquizar el tema de una comunicación, para producir estructuras organizadas en un todo significativo, para emitir y fundamentar juicios acerca del grado en que el contenido satisface determinados criterios. Ponen en juego el pensamiento reflexivo como orientador de la acción, la originalidad, la consideración de alternativas múltiples y la utilización del juicio fundado. Se facilitan mediante la identificación clara de la naturaleza del problema, el análisis de argumentos, la formulación de preguntas, el juicio sobre la credibilidad de las fuentes, la detección de efectos y consecuencias, la inferencia inductiva y deductiva.

Evaluación centrada en el apoyo al estudiante

En el nivel superior el mejoramiento de las prácticas de evaluación toma en cuenta principios tales como:

- relacionar la evaluación con el aprendizaje: estimular el proceso, el interés y el esfuerzo, considerando la asignación de notas en último lugar;
- evaluar el aprendizaje durante su desarrollo;
- presentar problemas realistas toda vez que sea posible;
- alentar la integración y aplicación del contenido trascendiendo;
- utilizar la evaluación para orientar al estudiante sobre el progreso en el aprendizaje;
- aprender de los errores del estudiante, utilizando recursos para identificar fallas en la comprensión de modo de modificar la enseñanza para enfrentarlos;
- utilizar recursos variados y formas alternativas de evaluación;
- comprometer al estudiante en el proceso mediante la discusión sobre los métodos apropiados y su relación con el contenido, la actuación conjunta entre el evaluador y los estudiantes, estableciendo los criterios para

considerar los avances y los obstáculos, implementar actividades de autoevaluación y evaluación a través de los pares;

- comunicar los objetivos del curso y su relación con las prácticas evaluativas;
- evitar la memorización rutinaria y la mera reproducción enfatizando la demostración y la aplicación;
- atender a la relación entre información y retroalimentación externa e interna justificando las decisiones sobre bases racionales;
- combatir la trivialidad o superficialidad de las tareas de evaluación;
- evitar la inclusión de hechos y datos simplemente porque son más fáciles de puntuar;
- reducir el monto de ansiedad perjudicial;
- incluir cuestiones que pueden ser abordadas en las situaciones previstas mediante la preparación de modelos de respuesta;
- atender a la objetividad y precisión de las evaluaciones, considerando las debilidades de los juicios evaluativos de modo que la evaluación refleje del mejor modo posible el progreso del estudiante más que las predilecciones y sesgos del evaluador (Ramsden, 1992)

Las dificultades y errores de los estudiantes provienen de diferentes fuentes: no entender lo que se solicita, no disponer de la información, no recordar la información, no realizar la operación lógica necesaria. Existe evidencia respecto de que el grado de familiaridad del estudiante en la realización de pruebas y el monto de práctica con el tipo de instrumento contribuyen a los resultados exitosos en las evaluaciones.

Evaluación mediada por ordenadores

La computadora ofrece una alternativa promisoriosa para la planificación de sistemas de enseñanza basados en el apoyo al estudiante.

Algunas de sus potencialidades pueden enunciarse como:

- proporciona feedback inmediato a través del conocimiento de los resultados y confirmación de las respuestas;
- favorece la construcción gradual de repertorios complejos de respuesta mediante la secuencia ordenada;

- respeta los ritmos individuales de aprendizaje graduando el tamaño del paso y proporcionando ocasiones para la revisión, fijación y repaso;
- permite la autoadministración del programa;
- provee secuencias alternativas de respuesta;
- facilita el tratamiento constructivo del error;
- posibilita la presentación de situaciones de práctica o ensayo simuladas;
- revaloriza el poder de la imagen y su vinculación con el texto;
- atiende al atractivo y riqueza de la presentación a través de medios múltiples;
- disminuye la carga emotiva de las situaciones de examen convencional;
- reduce la frecuencia de los conflictos que tienen lugar entre el examinador y los examinados;
- registra las dificultades del programa o propuesta de trabajo;
- contribuye a la mejora de los recursos didácticos y de la enseñanza.

Conclusiones

Las dificultades para la organización y eficiencia de los sistemas evaluativos obedecen a causas internas y externas. Las causas internas tienen estrecha vinculación con la baja calidad de los procedimientos e instrumentos empleados. La capacitación del docente para la construcción y mejoramiento de los recursos de evaluación puede realizar un aporte significativo en este sentido.

Los procedimientos e instrumentos de evaluación deberían centrarse en la competencia cognitiva entendida como la capacidad para adquirir, evaluar y aplicar el conocimiento y atender al desarrollo y uso de la información en la resolución de problemas.

Apéndice

Una lista de control de las prácticas de evaluación por parte del docente

- ¿En qué fuentes se basa para decidir el momento/tipo/recursos de evaluación?
- ¿Cómo planifica sus evaluaciones?
- ¿Qué datos/criterios toma en cuenta?
- ¿Adopta una secuencia fija o plan predeterminado? ¿En qué consiste?
- ¿Cómo selecciona y jerarquiza los aspectos a evaluar?
- ¿Cuáles son los momentos críticos en la evaluación?

- ¿Qué aspectos de la personalidad del evaluador y de los destinatarios están más comprometidos en el proceso?
- ¿Cuáles son los dilemas o desafíos que hay que enfrentar en la evaluación?
- ¿Qué habilidades demanda del evaluador?
- ¿Cómo pueden mejorarse las competencias del evaluador?
- ¿Cómo se aprende a evaluar?
- ¿Qué se aprende de la evaluación?
- ¿En qué reside la equidad en la evaluación?
- ¿Cómo revisa o controla los procedimientos de evaluación antes de aplicarlos?
- ¿Qué hechos o situaciones toma en cuenta cuando cambia sus decisiones sobre la evaluación?
- Los cambios, usualmente se refieren al contenido o a la estructura de los procedimientos? ¿Podría ejemplificar?
- ¿Qué obstáculos o restricciones encuentra en la tarea de evaluar? ¿Cómo los detecta? ¿Cómo los enfrenta?
- ¿Cuáles son los errores más comunes en los procedimientos de evaluación? ¿Cómo se advierten? ¿Cómo se evitan? ¿Cómo se resuelven?
- ¿Qué datos o criterios toma en cuenta para apreciar la calidad de sus evaluaciones?
- ¿Cuál es la utilidad de los datos provenientes de los procedimientos de evaluación?
- ¿Cómo describiría su autoconcepto como evaluador? ¿En qué se basa?
- ¿Qué sugerencias o consejos podría formular tendientes al mejoramiento de las prácticas evaluativas?

Bibliografía

- American Educational Research Association. American Psychological Association. National council on Measurement in Education. Standards for educational and psychological testing. Washington. 2004
- American Council on Education. Guidelines for Computerized – Adaptive Testing (CAT). Development and Use in Education. USA. 1995
- Anderson, J.R. Cognitive psychology and its implications. San Francisco: Freeman. 1985
- Ausubel, D. P. Adquisición y retención del conocimiento. Barcelona: Paidós.

2002

- Baron, J.B. and Sternberg,R.J. (eds). Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. New York, W.H.Freeman. 1987
- Baker, L. and Brown ,A. Metacognitive skills and reading. (En Pearson,D.P. Handbook of reading research. Pp 353-94. New York: Longman. 1984)
- Bloom, B., et al. Evaluación del aprendizaje. Tomo I. Buenos Aires, Troquel, 1977
- Ebel, R. Fundamentos de la medición educacional. Buenos Aires, Guadalupe, 1977
- Ennis, R. A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities (en Baron, J.B. and Sternberg, R. J. op. cit.)
- Glaser, R. “Components of the Instructional Process” (En DeCecco,J.P. ed. Educational Technology. New York, Holt,Rinehart and Wiston. 1964)
- Glaser,R. Pericia y evaluación (en Wittrock,M.C. y Baker, E.L. eds. Test y cognición. Barcelona, Paidos. 1998)
- Malbrán, M. del C. y otros. Pautas para el rediseño curricular de la carrera de Geología. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. UNLP. 1997
- Malbrán, M. del C. “Desarrollo y optimización de procesos cognitivos en población universitaria”. Editorial de la UNLP. 1999
- Malbrán, M. del C. “Construcción de instrumentos de evaluación”. Editorial de la UNLP, 2000
- Nisbet, J. and Davies, P. “The curriculum redefined: learning to think – thinking to learn”. Research Papers in Education, vol.5, pp. 49-72, 1990
- Nickerson, R.S. y otros. Enseñar a pensar. Buenos Aires: Paidos, 1987
- Pérez Rejón, D. “Evaluación por computadora. Elaboración de un prototipo online del Test Triárquico de Monitoreo”. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación dirigida por María del C.Malbrán. UNLP, 2002
- Ramsden,P. Learning to teach in higher education. London: Routledge, 1992
- Stenhouse,L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1987
- Stufflebean, D. y Shinkfield, A. “Evaluación sistemática” Paidos, MEC, 1987
- UNESCO. “La evaluación de sistemas educativos”. Perspectivas. N° 115. Vol. XXVIII,. Marzo 1998

Referencias on line

Educational Testing Service: <http://www.ets.org>

Eric Database: <http://eduref.org/>

Centro Nacional para la Investigación en Evaluación, Estándares y Tests.

<http://www.cse.ucla.edu/Index5.htm>

Centro Australiano para la Evaluación y Tests (ACTE):

<http://spri12-201396.levels.unisa.edu.au/>

Evaluación de estudiantes en el marco de la evaluación integral de la formación docente del INFD

Lilia Toranzos¹, Inés Cappellacci² y Dolores Fleitas³

Introducción

La mejora de la calidad de la educación es una meta propuesta a nivel nacional para el conjunto del sistema educativo. En tal sentido, el Consejo Federal de Educación, ha establecido que se establezcan los medios necesarios para la dar continuidad y profundizar las políticas educativas con el fin de garantizar dicha mejora (Res. 167/2012 CFE).

Dada su incidencia sobre todos los niveles educativos, las políticas de formación docente inicial y continua resultan prioritarias si se desea alcanzar buenos niveles de calidad educativa. Si la formación docente inicial ofrece aquellos saberes, capacidades y valores que permitirán afrontar las primeras experiencias profesionales, preparando a los futuros docentes para producir situaciones de aprendizaje en contextos diversos y seguir el camino de la formación continua tenemos, entonces, la responsabilidad de revisar en forma permanente qué es lo que aprenden los estudiantes en su formación inicial y qué capacidades desarrollan a partir de su tránsito por las propuestas curriculares vigentes.

En este marco se desarrolla una propuesta de evaluación de estudiantes que se construye federalmente respondiendo a los requerimientos del sistema formador y proporcionando insumos valiosos para enriquecer la experiencia formativa de estudiantes y docentes, promoviendo prácticas institucionales provechosas y contribuyendo a orientar y mejorar los procesos de planificación

¹ OEI – INFD, Argentina. ltoranzos@oei.org.ar

² INFD/ME-FFyL/UBA, Argentina. icappellacci@infd.edu.ar

³ INFD/ME, Argentina dfleitas@infd.edu.ar

y gestión de las políticas educativas relativas a la formación docente.

Desarrollo

La evaluación integral de la formación docente: ¿qué evaluar?

La evaluación integral del sistema formador constituye una política orientada a obtener una visión de conjunto del desarrollo curricular de la formación de maestras y maestros que ilumine los logros y, al mismo tiempo, ponga en evidencia los obstáculos que aún requieren superarse. Por ello el dispositivo de Evaluación de Estudiantes está orientado a contribuir en forma participativa y democrática a la mejora del sistema educativo en su conjunto a la vez que aportar al fortalecimiento y consolidación de un sistema permanente de seguimiento y evaluación de las políticas del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores.

La formación inicial brinda a los futuros docentes las herramientas necesarias para abordar la tarea de enseñar, así como también seguir profundizando en los saberes específicos de esta tarea que se va diversificando y complejizando a medida que los docentes se vuelven más expertos. Como en cualquier ámbito laboral, cuanto más se sabe sobre algo, se formulan preguntas más específicas y complejas y, simultáneamente, se está en mejores condiciones de seguir aprendiendo. Así, el dispositivo de evaluación aporta a la construcción de una cultura de evaluación permanente que incorpore los procesos de mejora continua a partir de la construcción de conocimiento válido y comunicable

El desarrollo de una política de evaluación como esta, que se propone evaluar a los estudiantes de la formación docente, demanda definiciones de cómo hacerlo que implican un posicionamiento teórico y político sobre qué es la formación docente y qué se espera de ella. Por eso, lejos está de ser una tarea exclusivamente técnica. La evaluación así entendida se destaca por valor su formativo, por su función reguladora cuyos efectos se despliegan sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por la información que aporta enriqueciendo y ampliando la experiencia de formación. Tal como sostiene Palou de Mate:

Evaluar implica describir, analizar, interpretar y explicar, lo que permite comprender la naturaleza del objeto y emitir un juicio de valor, el que está siempre orientado a la acción. (...)Se trata de una tarea argumentativa, contextualizada y dirigida a la acción (1998).

La evaluación, como proceso centrado en la generación información, requiere de un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación con el objetivo de un construir conocimiento retroalimentador. Para ello es necesario definir con precisión qué se va evaluar, es decir, construir el referente del proceso de evaluación y de este modo obtener un conocimiento cada vez mayor sobre ese referente para describirlo y formular de juicios de valor.

En este sentido, y sobre la base de los acuerdos federales y la normativa vigente, este dispositivo de evaluación se propone generar información que permita conocer qué saberes, capacidades y valores, vinculados con el futuro desempeño profesional, logran aprender los estudiantes avanzados de la formación docente inicial para el Nivel inicial y para el Nivel primario. Valorar los aprendizajes logrados por los estudiantes a través de la evaluación es, sin duda, una importante contribución al conocimiento del estado de la formación docente y por lo tanto una posibilidad de incidir en su mejora.

Si bien la tarea docente adquiere rasgos específicos –según las características de los sujetos que la ejercen, los diversos enfoques y marcos teóricos en que enmarcan su tarea y los singulares contextos de desempeño–, se trata de una práctica en la que es posible identificar ciertos elementos comunes que permiten establecer un marco básico de saberes, capacidades y valores necesarios para el desenvolvimiento profesional.

Para evaluar el grado de desarrollo de estos saberes en los estudiantes, resulta necesario seleccionar y priorizar aquella información considerada más elocuente y valiosa para iluminar los procesos sobre los cuales se pretende indagar. Operativamente esta selección se expresa en una matriz de evaluación que manifiesta en forma sintética el conjunto de decisiones conceptuales y metodológicas que orientan el proceso de evaluación.

Cuadro 1: Matriz de evaluación

Ejes	Dimensiones
Los actores y las instituciones	ISFD
	•Características sociodemográficas de los estudiantes
	•Características socioacadémicas de los estudiantes
Aportes de la formación en diferentes campos	• La formación general y la formación específica
	• La Formación en la Práctica Profesional

Saberes, capacidades y valores en desarrollo sobre la escuela y el trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Función de la escuela • Función del docente. Carácter colectivo del trabajo docente • Cultura y dinámica escolar • Concepciones de infancia y derechos • Estrategias inclusivas y consideración de la diversidad
Saberes, capacidades y valores en desarrollo sobre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza y las trayectorias escolares • Relación entre enseñanza y aprendizaje • Planificación y gestión de la clase

Fuente: Elaborado por el Equipo Nacional a partir de los acuerdos federales alcanzados

Resulta oportuno explicitar aquí los motivos por los que decidimos pensar de forma conjunta a los saberes, las capacidades y los valores que la formación docente inicial debe propiciar. Construimos este agrupamiento apoyados en las ideas de Tardif (2004) que considera los saberes docentes en sentido amplio, dado que engloban conocimientos, competencias, habilidades o aptitudes y actitudes. Esta definición tiene puntos en común con lo que algunos autores definen como competencias y con lo que otros autores describen como capacidades.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2001) define competencia como la capacidad para responder exitosamente a una demanda compleja o para llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva. En este mismo sentido, Le Boterf (2001) la define como un saber actuar, es decir, un saber integrar, movilizar, transferir un conjunto de recursos -conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.- en un contexto determinado, para realizar una tarea. Por su parte, Perrenoud (2003) agrega que la capacidad para actuar propia de la competencia se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Otro concepto que aporta a la definición que estamos intentando aproximar es el de capacidades. Diversos autores (Barbier, 1999; Feldman, 2010), coinciden en considerar a las capacidades como un conjunto de saberes que deben servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar; suponen la integración de los distintos conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos durante el proceso formativo en situaciones concretas.

El conjunto de características presentadas muestra que, más que una discusión sobre los conceptos, lo que se buscó fue rescatar aquellos que contribuyeran a construir una definición plural que expresa el conjunto de conocimientos necesarios para llevar adelante la compleja tarea de enseñar.

La construcción y puesta en marcha del dispositivo de evaluación

Para comenzar a delinear el dispositivo de evaluación se realizó durante el año 2013 una experiencia piloto en la cual participaron un grupo de estudiantes avanzados de los profesorados de Nivel Inicial y de Nivel de las provincias de Buenos Aires, Chaco, Mendoza, Río Negro, y Santiago del Estero. La muestra quedó conformada por 13 Institutos de Formación Docente, 8 de la Carrera de Nivel Primario y 5 de Nivel Inicial, y un total de 198 estudiantes.

La experiencia piloto fue sumamente rica en tanto permitió poner a prueba el conjunto del dispositivo diseñado, definir los aspectos a sostener, modificar y fortalecer con vistas a la expansión de la experiencia a nivel nacional, incrementar las capacidades técnicas del equipo responsable y consolidar un espacio de trabajo enriquecido a partir del acompañamiento y la participación de los equipos jurisdiccionales en diferentes instancias de trabajo.

Con el camino recorrido y la valiosa experiencia transitada, se da inicio a una segunda etapa del dispositivo de evaluación de estudiantes de la formación docente en la que se propusieron los siguientes objetivos:

- Obtener una visión de conjunto sobre la construcción de las capacidades, saberes y valores de los estudiantes.
- Generar información relevante para diferentes actores y niveles responsables de las políticas de formación docente en el marco de la Evaluación Integral de la Formación Docente.
- Promover un proceso de evaluación participativa y formativa

Durante el año 2014 se inicia una etapa de alcance nacional que involucra 10.506 estudiantes – que cursen o hayan cursado la Práctica III durante ese año – de 513 Carreras de Educación Inicial y de Educación Primaria ofertadas en 392 instituciones formadoras de gestión estatal y gestión privada de las 24 jurisdicciones.

Para llevar adelante este tramo del dispositivo, se organizaron e

implementaron más de 500 talleres de evaluación a lo largo del país. Este proceso de trabajo involucró el esfuerzo de estudiantes, docentes y equipos directivos de los institutos formadores, equipos técnicos jurisdiccionales, el conjunto de las Direcciones de Educación Superior y Equipo nacional.

La instancia de evaluación de los estudiantes se organizó con el formato de taller que tuvo lugar durante dos jornadas de trabajo: un taller de evaluación y un taller de reflexión. La primera jornada que incluyó tres momentos diferenciados de trabajo.

En el primer momento se propuso a los estudiantes, agrupados en pareja, que lean un relato de una situación escolar, resuelvan un conjunto de consignas y elaboren una producción escrita. Se les propuso identificar y analizar algunos componentes del caso y proponer diferentes tipos de intervenciones frente a ciertas situaciones o problemas.

En el segundo momento de trabajo grupal se propuso ver una secuencia de escenas en diferentes escuelas del país para posteriormente debatir sobre ciertos ejes temáticos. Este espacio estuvo coordinado por un/a profesora del ISFD que tenía la tarea de promover con preguntas la lectura crítica y la argumentación sobre lo que transmiten las imágenes en relación con los ejes de discusión. Para cerrar este momento se planteó la elaboración de un mural o grafiti que refleje el intercambio y reflexiones del debate.

En el tercer momento se invitó a los estudiantes a responder individualmente un cuestionario que intentó relevar la experiencia de evaluación vivida, sus percepciones y valoraciones sobre la formación, e información sobre su trayectoria formativa.

Posteriormente se llevó a cabo la segunda jornada en la que se organizó un taller de reflexión con el objetivo de analizar de manera conjunta, docentes y estudiantes, los primeros resultados de la evaluación.

Como producto del proceso de evaluación que se llevó a cabo se están elaborando dos grandes conjuntos de información: información sobre los resultados e información sobre el dispositivo y su funcionamiento. Esta etapa de trabajo, que se desarrolla actualmente de modo conjunto a nivel jurisdiccional y nivel nacional, implica varios pasos: organizar la información recolectada durante el proceso de evaluación, construir y validar criterios e instrumentos para el análisis de la información, procesar y analizar la infor-

mación producida y generar informes de resultados así como memorias sobre el proceso desarrollado.

De este modo se aspira a cumplir con el doble propósito de producir información valiosa para diferentes actores y niveles responsables de las políticas de formación docente y promover estrategias de evaluación formativa replicables.

Etapa 2014: características de los estudiantes participantes y algunas aproximaciones

Durante la etapa 2014 participaron 3858 estudiantes del Profesorado de Educación Inicial y 6744 estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Estos estudiantes, al momento de la evaluación, habían cursado los espacios curriculares de la práctica I y II y finalizaban la practica III.

La distribución por sexo de los estudiantes en ambas carreras es mayoritariamente femenina, siendo el profesorado de nivel inicial el que cuenta con mayor porcentaje de mujeres (99%).

Tabla I: Distribución por sexo

Sexo	Inicial	Primaria
Femenino	3845	5950
Masculino	13	707
Nc		87
Total	3858	6744

Fuente: elaboración propia a partir de datos relevados del dispositivo de Evaluación de estudiantes, etapa 2014

En relación con la actividad laboral se relevó que menos de la mitad de los estudiantes de ambas carreras trabaja (45% del nivel inicial y 44% del nivel primario) y un tercio de ambas carreras realiza tareas en instituciones de educación formal (32% del nivel inicial y 24% del nivel primario).

La valoración que hacen los estudiantes de ambas carreras sobre la organización del Taller de Evaluación, tanto en lo que refiere el momento de trabajo en parejas como al momento de trabajo grupal, es términos generales, positiva. Los aspectos más valorados son los que están implicados directamente con el dispositivo de evaluación: consignas y tiempos de trabajo y

los que tienen una cantidad significativa de valoraciones medias entre los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial son los que se relacionan con las condiciones de infraestructura de los institutos (*espacios de trabajo*).

Cuadro II: Valoraciones del primer momento del Taller de Evaluación

Trabajo en parejas	Prof. Ed Inicial					Prof. Ed Primaria				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los espacios de trabajo fueron adecuados y permitieron un buen desarrollo de las propuestas.	11%	9%	21%	28%	28%	3%	2%	7%	18%	66%
Las consignas fueron claras y orientadoras de la tarea.	1%	2%	6%	20%	68%	2%	2%	5%	15%	70%
Los tiempos fueron adecuados y suficientes para desarrollar las consignas.	2%	3%	11%	24%	57%	4%	5%	12%	18%	54%

Fuente: elaboración propia a partir de datos relevados del dispositivo de Evaluación de estudiantes, etapa 2014

Cuadro III: Valoraciones del tercer momento del Taller de Evaluación

Trabajo en parejas	Prof. Ed Inicial					Prof. Ed Primaria				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los espacios de trabajo fueron adecuados y permitieron un buen desarrollo de las propuestas.	12%	8%	19%	25%	31%	2%	2%	9%	17%	63%
Las consignas fueron claras y orientadoras de la tarea.	1%	2%	9%	22%	62%	2%	2%	6%	15%	68%
Los tiempos fueron adecuados y suficientes para desarrollar las consignas.	2%	3%	11%	23%	57%	3%	5%	11%	17%	55%

Fuente: elaboración propia a partir de datos relevados del dispositivo de Evaluación de estudiantes, etapa 2014

Actualmente se encuentra en proceso de análisis de la información. Debido a que el dispositivo incluyó variedad de estrategias de recolección de información ésta supone también variedad de abordajes e instrumentos para

el análisis de la misma. Por una parte se han construido pautas y definido criterios para valorar la producción desarrollada en el primer tramo de trabajo de los alumnos (producción escrita); criterios para el tratamiento cuantitativo de la información predominante a partir del cuestionario aplicado y orientaciones para el análisis del contenido de las preguntas de respuesta breve y registros generados como parte del proceso de evaluación.

Con ello se aspira a generar informe tanto a nivel nacional como jurisdiccional en forma paralela, que permitan presentar en forma convergente los diferentes focos de análisis previstos a partir de la matriz de evaluación construida.

Por último, está previsto la elaboración de un informe federal que permita sintetizar algunos aspectos salientes del proceso de construcción del dispositivo, su anclaje en el marco de las políticas de la formación docente y su relación con los procesos de producción de información orientadas a la mejora de modo tal de constituir un primer ejercicio de meta evaluación de la experiencia.

Conclusiones

A continuación se enumeran en forma sintética algunos de los resultados más relevantes a partir de esta experiencia que actualmente se encuentra en desarrollo.

- Desde el punto de vista de la construcción federal de un dispositivo resulta muy valiosa la experiencia transitada tanto en términos de los procesos de gestión en sí cuanto por el alto nivel de involucramiento de los equipos jurisdiccionales.
- Desde el punto de vista de las instituciones se ha logrado un alto nivel de involucramiento a partir del despliegue del dispositivo que ha resultado muy valorado sin obviar todas las exigencias que conlleva la organización del mismo.
- En este sentido, el espacio institucional tuvo previsto desde el inicio el despliegue de un conjunto de instancias de trabajo propias tales como el taller de reflexión posterior a las jornadas de evaluación y la preparación del mismo. Todos estos espacios han sido muy valorados por los equipos institucionales y han generado una ejemplo de procesos de trabajo posibles y provechosos en el espacio de las instituciones.

- Desde el punto de vista nacional resulta un ejercicio muy valioso de diálogo y construcción de un espacio de trabajo conjunto que ha permitido nutrirse de otras experiencias de evaluación previas y generar aprendizajes valiosos que incrementan la capacidad técnica instalada tanto nacional como jurisdiccional.
- Desde el punto de vista del campo de la formación docente específicamente, como en toda experiencia de evaluación, en esta experiencia se generó la necesidad de profundizar conceptualmente sobre los ejes que articulan el espacio de la formación docente, los procesos de implementación curricular y la gestión pedagógica institucional.

En síntesis nos interesa reseñar, a partir de esta presentación, el desarrollo de una política de evaluación que se caracteriza por su valor formativo, por su función reguladora cuyos efectos esperamos que se desplieguen sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por la información que aporta enriqueciendo y ampliando la experiencia de formación.

Bibliografía

- Anijovich, R. (comp) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (2010). *Psicología educacional*. Aportes para el desarrollo curricular, INFD. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Colección Formación de formadores, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional. Buenos Aires: Mimeo.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La Evaluación Educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Aportes para el desarrollo curricular,

- INFD. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores* Vol. 6. Los documentos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras–Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (1998). *Bildung y nihilismo: notas sobre Falso Movimiento*, de Peter Handke y Win Wenders. *Educación y pedagogía* N°22. Segunda época, Vol. X, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia; septiembre-diciembre.
- Palou de Mate, M. (1998). *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*. En A. Camilloni y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Pérez Juste, R. (2000). *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. *Revista de Investigaciones Educativas*, 2000, Vol.18, N°2.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Colihue. Alternativas Pedagógicas.
- Sadovsky, P. (coord.) (2010). *La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria. 02 Serie Estudios Nacionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional_SADOVSKY_PDF
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Stiggins, R. (2005). *From Formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standars-based schools*. Phi Delta Kappan, 84 p. 324-328. En William, D. (2011) *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica del Nivel Inicial*. Aportes para el desarrollo curricular, INFD. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tardif, M (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Fundación Santillana.

PARTE V

Dinámica y organización del conflicto docente en la provincia de Buenos Aires: 1970-1973

*Lorenzo Labourdette*¹

Introducción

La dinámica del conflicto y organización docente (nacional y bonaerense) ha sufrido variaciones profundas a lo largo del siglo XX. La lucha de clases ha impreso en la dialéctica organización-conflicto, a través del cambio de estrategia, nuevas formas y sentidos a los enfrentamientos con el Estado. A la vez, implicó una lenta reconfiguración (siempre parcial y superpuesta) de la propia identidad-conciencia del magisterio. Sobre la base de estos ejes proponemos un análisis de la organización del conflicto docente bonaerense en el período 1970-1973: modalidad, razones, relación con lo nacional (ANND²), respuestas gremiales y sus consecuencias de cara a lxs trabajadorxs, el Estado y las mismas organizaciones.

El recorte histórico responde al cambio de estrategia observado a partir del 18 de noviembre de 1970 cuando, para enfrentar la política educativa, laboral, previsional y salarial de la dictadura, se inician planes de lucha que incluyen huelgas, movilizaciones y actos públicos, delimitando una gran diferencia con el período precedente. Con el acceso del peronismo al gobierno, en mayo de 1973, la estrategia temporalmente cambiará el rumbo con lo cual recortamos el análisis en ese momento.

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. ljlbourdette@yahoo.com.ar

² El Acuerdo Nacional de Nucleamientos Docentes, fundado en octubre de 1970 como soporte organizativo para enfrentar la política educativa, laboral y salarial de la dictadura, estaba integrado por la Confederación Argentina de Maestro y Profesores (CAMYP), CGERA (Confederación General de Educadores de la República Argentina), CID (Comisión Coordinadora Intersindical Docente) y UNE (Unión Nacional de Educadores). Cada una de estas corrientes/entidades nuclea diferentes sindicatos de las distintas jurisdicciones con una peso relativo en cada región del país.

Utilizaremos como fuente el Diario EL DIA, un medio que ofrece amplia cobertura de los problemas gremiales del magisterio bonaerense a la vez que dispone de buena información sobre el conflicto nacional y, en menor medida, los provinciales.

Contexto general

La intensificación de la lucha de clases y politización tras los estallidos sociales a finales de los años 60', tuvo expresión dual en la organización gremial del magisterio. Mientras que a nivel nacional se avanzó hacia la *centralización gremial* (primero con el ANND -1970- y luego con CTERA -1973-), en el territorio bonaerense la tendencia fue inversa caracterizándose por un alto nivel de dispersión que en otro lugar hemos conceptualizado como *fragmentación democrática* (Labourdette, 2015). Ambos procesos, centralización (nacional) y fragmentación (provincial), se caracterizaron por la gran participación de las bases en la estructuración de las organizaciones y en la definición de sus políticas (Balduzzi y Vázquez, 2000 - Labourdette, 2013: 13).

Dichos procesos anclaron en un escenario caracterizado por el avance de una política educativa que apelaba a la reforma del sistema a la vez que suprimía derechos laborales e imponía una política salarial y previsional desfavorable para el sector. Considerando que lo previsional y la Reforma Educativa atraviesan todos los conflictos, expondremos sintéticamente ambos problemas para evitar reiteraciones en el abordaje.

La reforma educativa, se articuló sobre los siguientes ejes: Principio de subsidiariedad del Estado; Descentralización administrativa; Transferencia de primarias nacionales a las provincias; Reestructuración: Nivel primario de 5 años; nivel intermedio orientativo de 4 o 5 años; nivel medio optativo basado en bachilleratos modalizados; Supresión de la Escuela Normal Nacional formadora del magisterio, reemplazada por Institutos del Profesorado. (Gudelevicius, 2011).

Política previsional. En nación el sistema se estructuraba en el **Art. 52 de la Ley 14.473/58** (Est. del Doc. Nac.), donde se establecía la jubilación con 25 años de antigüedad sin límite de edad (con 10 años frente a curso) y la movilidad del 82%, entre otros derechos. En todos los conflictos nacionales aparecerá el reclamo por la vigencia del Art. 52. **La Ley 18.037/68** reforma el sistema imponiendo límites de edad (55 los varones y 52 las mujeres)

derogando regresivamente, 11 de los 12 incisos del citado Art. 52. **La Ley 19.007/71**, modifica la 18.037/68, estableciendo 30 años de servicios o 25 de los cuales 10 fueran al frente de alumnos (mantiene los límites de edad). En Buenos Aires, la **Ley 5425/49** crea el IPS y estipula el régimen previsional para empleados públicos. La Ley 6.569/60 modifica la anterior fijando para los docentes: 1) Derecho jubilatorio a los 25 años de servicios (con 10 frente a curso) y con no menos de 45 años de edad (sin los 10 años frente a curso la edad mínima sería 50 años); 2) Movilidad del 82%; 3) Financiamiento del IPS: docentes: Descuento del 14% del haber y aporte del primer sueldo en doce cuotas y un porcentual de cada aumento salarial. Establece, en el Art. 76, un sistema de coeficiente para los jubilados que no cumplan con los requisitos para acceder a la movilidad o que superen determinado monto. Decretos dictatoriales suprimieron la movilidad al universalizar en la práctica el sistema de coeficientes.

La conflictividad laboral docente, nacional y provincial, en el período 1970-1973

1970...

R. Coria, presidente de AESBA³, es desplazado de su cargo el 17 de diciembre de 1970. El día 4 había firmado, junto a dirigentes de FEB, AMPBS y ADYTED, un documento contradiciendo declaraciones públicas del Ministro de Educación provincial. Con anterioridad estos sindicatos, en “plenario de entidades”, habían decidido convocar una huelga para el 18 de noviembre de 1970 en coincidencia con el ANND.

* * *

La huelga nacional fue en oposición a la reforma educativa considerada privatista, regresiva y con consecuencias en la estabilidad docente. A la vez se reclamó por incremento presupuestario, salarial (con equiparación entre nación y provincia), descongelamiento de los haberes jubilatorios, restitución de la colegiabilidad en el gobierno escolar, etc. El Acuerdo declara que la huelga fue total con amplia solidaridad de padres y alumnos. Apoyan la medida la Unión de Docentes de Educación Técnica (UDET) y el Centro de Profesores Diplomados de Educación Secundaria. La Federación de Agrupaciones Gremiales de Educadores (FAGE), católica y con representación en

³ En adelante, ver siglas de cada uno de los sindicatos docentes bonaerenses en el Anexo I.

privados, se expresó contraria a la huelga. El paro fue activo, con una concentración en Plaza Congreso. Luego de entonarse los himnos nacionales y a Sarmiento circularon los oradores. Una columna se desprendió y se movilizó a Plaza de Mayo para entregar al presidente un petitorio, fue reprimida con gases lacrimógenos y chorros de agua.

En Buenos Aires, FEB resolvió parar el 18 (convoca sin expresar adhesión a la huelga nacional). Medida ratificada en “*plenario de entidades*” junto a AM, ADYTED y AESBA. No hay indicios de actividad durante el paro. Se supone la adhesión UDET (Pcia. Bs. As.) por su convocatoria nacional. No lo hicieron AGEBA (vinculada a FEGE), por conformidad con la reforma, ni ADETBA que expresa la inviabilidad hacia la finalización de las clases y denuncia no haber sido participada en las decisiones.

El “*plenario de entidades*” expresó como motivos del paro las infructuosas negociaciones previas caracterizadas como dilatorias en el avance de proyectos en que la docencia no tuvo participación. Denunciaron déficit presupuestario, evitándose la destrucción del sistema por el esfuerzo de las cooperadoras. Reclaman: la renuncia de las autoridades educativas, una política favorable a la escuela estatal, suspensión de la reforma, informes sobre inversiones, movilidad jubilatoria, titularización de provisionales; incremento salarial, etc. FEB se opone a la derogación de la bonificación por antigüedad y la AM denuncia la inestabilidad de suplentes e interinos (27.000) a quienes no se les computan las vacaciones y deben trabajar más años para jubilarse.

Un día antes de la huelga, el ministro de educación A. Taguiabú, explica el anticipo de la finalización del ciclo lectivo para el día 20 de noviembre, anuncia el incremento del presupuesto y la realización de obras, y apela al sentido de misión del docente. A pesar de esta expectativa ideológica y de los anuncios, el paro fue ratificado. Los sindicatos expresaron que el paro justificó previsiones y exhortan al gobierno a actuar en función de los reclamos. En La Plata el paro tuvo amplia repercusión en escuelas provinciales y nacionales y total en las dependientes de la Universidad local (UNLP). No así en la enseñanza privada. El gobierno minimizó la medida y amenazó con el Art. 48 del Reg. de Licencias (doble descuento a la inasistencia injustificada).

En adelante una disputa pública entre el ministro y las entidades que solicitan intervención (sin respuesta) al gobernador ante las acciones intimidatorias que vulneran las garantías constitucionales y el Art. 6, incisos K y

L⁴, del Estatuto del Docente de la provincia. Denuncian como ilegal la finalización anticipada del ciclo lectivo al tiempo que contradicen cada una de las declaraciones oficiales. A comienzos de diciembre la FEB denuncia persecución a los afiliados (por ej. suspensión de servicios provisorios) y cesantías de provisionales. En enero, las entidades del “plenario” ratifican la realización de un Congreso Extraordinario para los primeros días de marzo si no se levantaron las medidas contra los huelguistas del 18. En marzo, oficial y públicamente se anuncia la restitución de Coria a su cargo. En adelante el “Plenario” dará lugar al *Movimiento Gremial Docente de la Pcia. de Bs. As.* que evaluó la restitución de Coria como acto de justicia que debe ser extendido al resto de lxs afectados.

La huelga operó como una llave maestra en el proceso de apertura, politización, cambio en la conciencia, y reorganización de la docencia bonaerense.

1971...

El ciclo lectivo en 1971 comienza con fuertes conflictos provinciales, con distintos niveles de continuidad en el año. Santa Fe: huelgas en marzo y paro por tiempo indeterminado desde mayo; Chaco: por tiempo indeterminado; San Luis: 96 hs.; Concordia (Entre Ríos): 24 hs. de profesorxs. Jujuy: paros en marzo, abril y por tiempo indeterminado desde fines de mayo; Mendoza: paros en abril-mayo y por tiempo indeterminado desde fines de junio. Tucumán: paros en mayo y junio. Esta síntesis nos permite un contraste en el cual referenciar la dinámica en Buenos Aires. El ANND convocará 5 huelgas nacionales y una “Semana de Protesta”. La docencia empieza a transformarse en un actor político de peso en el escenario nacional.

El 31 de marzo se realiza la primera huelga nacional (se reiteran los reclamos anteriores), apoyada por las provincias en conflicto y entidades no adheridas al Acuerdo. Nuevamente FAGE no adhiere. Se realiza una concentración en Plaza Congreso (1500 manifestantes), se hace una ofrenda floral al monumento de Mariano Moreno, se entonan los himnos (Nacional-Sarmiento), luego se moviliza a Plaza de Mayo donde se homenajea a Manuel Belgrano. Destaca la gran presencia de estudiantes y un fuerte operativo policial. No se registran incidentes.

⁴ El inciso K establece el derecho a “La libre agremiación para la defensa de sus intereses profesionales”. El Inciso L establece el derecho a “El ejercicio sin trabas de todos aquellos que son consubstanciales con su condición de ciudadano”.

En Buenos Aires el “Movimiento Gremial Docente” resuelve no adherir a la medida, participar en la “Comisión de Reforma Educativa”, dar un plazo de 30 días para la obtención de respuestas y expresa solidaridad moral con los huelguistas. Insistirá en la institucionalización de una co-gestión (Estado/sindicatos). Tampoco lo hace AGEBA. La dinámica y contradicciones del conflicto abren el juego a la fragmentación gremial. En este escenario, en la región de La Plata (Berisso, Ensenada y Magdalena) se promueve una asamblea de docentes secundarios (nacionales y provinciales) en donde se resuelve adherir al paro a la vez que avanzar en el armado de una entidad regional⁵, lo cual determinó alto acatamiento de este nivel en la región. En Buenos Aires, durante 1971, se fundarán nuevos sindicatos (Ver Anexo I).

* * *

Sobre los mismos reclamos, se desarrolla la segunda huelga nacional. Proyectada para los días 28 y 29 de abril, se termina postergando para los días 5 y 6 de mayo, destacándose que FAGE invitó a parar el día 5. Nuevamente el paro es activo con concentración en Plaza Congreso y posterior movilización al Ministerio de Educación. Más de un millar de educadores asistieron y no hubo interrupción policial. Ya en el Ministerio, luego de un gran griterío censurando al Ministro Cantini, los dirigentes expresaron los reclamos nombrándose por primera vez el pedido de restitución de la Obra Social (gobierno y administración docente). Luego de la huelga (que según la entidad habría sido del 98% en el país) el ANND se opone a la nueva comisión oficial de reforma educativa objetando hechos consumados y exigiendo la suspensión. En lo salarial, reconoce positivamente el nuevo esquema de equiparación (nación-provincias) pero se considera insuficiente el índice ofrecido.

En la provincia adhieren al paro UDET Bs. As., la asamblea de secundarios de la región de La Plata, AESBA y ADYTED. El Movimiento Gremial Docente expone fisuras ya que FEB y AM no suman al paro. Tampoco AGEBA que relaciona la huelga con inocultables fines ideológicos. Mientras UDET.Bs.As. se opone a las transferencias y la reforma en técnica, AESBA critica la política salarial. De su parte la FEB expresa que por cuestiones Estatutarias, relacionadas a las toma de decisiones, no ha podido sumarse al movimiento de fuerza, manifestando apoyo moral e invitando a continuar la

⁵ La entidad a construirse será ADU, caso testigo de la actual investigación. Adherirá a CAMYP y al ANND.

lucha. En la región de La Plata fueron normales las clases en primarias, no así en secundarias (provinciales, Escuelas Normales, Técnicas y de la UNLP).

* * *

La huelga precedente indujo el cambio de ministro de educación nacional: G. Malek reemplaza a J. L. Cantini. El tercer paro nacional del año, el 1 al 3 de junio, se realiza con una concentración en Plaza de Mayo donde se rindió homenaje a Manuel Belgrano. Con gran presencia policial, participaron docentes y estudiantes (secundarios y universitarios). Luego del acto se convocó a la desconcentración. Los estudiantes iniciaron una movilización por Av. de Mayo y fueron reprimidos por la policía en un enfrentamiento con un saldo de 5 detenidos y un oficial herido.

Entre los motivos de la medida destaca la oposición a la “congelación” de la reforma educativa insistiendo en la suspensión hasta la normalización institucional del país, con lo cual empieza a articularse una demanda política que trasciende lo sectorial. En el orden previsional contra la Ley 19.007/71 y por la restitución del Art. 52 del Estatuto. El Acuerdo indica 90% la adhesión y repudia las amenazas del Consejo Nacional de Educación.

En Congreso Extraordinario, el 15 de mayo, la FEB resolvió un paro de 72 hs. a coordinar con el ANND, entendiendo que la actitud conciliadora no fue interpretada por las autoridades. La prensa refleja que la asamblea realizada el 10 de mayo había sido tumultuosa, donde se discutió y solicitó con éxito el abandono de la comisión asesora de la reforma educativa. A la luz de la fractura posterior, puede especularse que muchos distritos han expresado ahí su disidencia con aquella actitud “conciliadora” de la FEB: *el conflicto intrasindical*⁶ da sus primeros pasos. La medida de fuerza del 1 al 3 de junio va a ser contundente en la provincia al adherir FEB, AM, AESBA, ADYTED, ADU, Comisión Pro APPASE, ADETBA y la ADDM. No adhieren delegados privados del sudeste de la provincia y AGEBA. La CMPBA llama al diálogo y da libertad de acción. Por primera vez el paro será activo en la provincia. El 1 de junio la FEB participará del acto del ANND en Capital Federal. El día 2 se convoca a concentración en Plaza Moreno (La Plata), para luego movilizar

⁶ Así hemos decidido conceptualizar a todo el proceso que conducirá a la fractura de la entidad en los años sucesivos. En esa asamblea extraordinaria del 10 de mayo del 71' encontramos la primera expresión abierta, siendo la última en julio de 1973 cuando la sede de la FEB es ocupada por entidades distritales de base que previamente habían sido expulsadas o habían decidido renunciar a la federación.

en silencio al Ministerio de Educación donde una representación del ANND y FEB realizarán ofrendas florales en el monumento al Maestro: se entonan el himno nacional y a Sarmiento. Luego de plantearse la desconcentración, alumnos secundarios y universitarios reclamaron el uso de la palabra, al no serles concedida movilizaron (aproximadamente 300 manifestantes) a Plaza Moreno a lo cual se sumaron docentes de la UEB y La Matanza. En 11 y 51 la policía ordena la desconcentración, al no acatarse se reprime con gases lacrimógenos. Se respondió con piedras, mientras los vecinos, desde los balcones, censuraban el accionar policial arrojándoles monedas y objetos. Hubo detenidos. El MGDB señaló que la desconcentración fue ordenada y repudió represión hacia los estudiantes.

* * *

La cuarta huelga nacional implicaba 72 horas: 28 de septiembre y 6-7 de octubre. Una mesa de diálogo con G. Malek llevó a levantar las últimas 48 hs. Al evaluarse que la reforma seguía vigente y que la propuesta salarial era insuficiente, se resolvió parar los días 27 y 28 de octubre. Sería la quinta y última huelga del año.

El 28 de septiembre, en lo nacional, no adhieren FAGE ni Santa Fe (recordemos que venía de un prolongado conflicto). Malek, por cadena nacional, amenaza con sanciones, aduce falta de representación legal del ANND, reafirma la continuidad de la reforma y justifica la política salarial/previsional oficial. Según el Acuerdo, el paro del 28 de septiembre fue total lo cual desmentiría la falta de representatividad. Las cifras oficiales traslucen una gran adhesión. El cruce de acusaciones mutuas atraviesa todo octubre. Un día antes de la quinta huelga (27 y 28 de octubre) Malek amenaza por primera vez (luego será moneda corriente) con aplicar la ley 17.873/67⁷ considerando a la educación un servicio público. El Acuerdo ratifica el paro que, según expresa luego, alcanzó un acatamiento de 95% en Capital Federal y de 98% en el interior, con gran adhesión del sector privado. Oficialmente se indica que el 35% asistió a trabajar. A diferencia de medidas anteriores, no hay información sobre movilizaciones y actos.

En Buenos Aires AESBA, días antes de la huelga del 28 de septiembre propuso una mediación entre el ANND y el gobernador de la provincia.

⁷ Dicha Ley prevé la cesantía del personal del Estado que presta “servicios públicos o servicios de interés público”, cuando haya sido intimado por “cualquier medio de publicidad suficiente”.

La entidad nacional no se presentó y AESBA deploró el fracaso de la misma agradeciendo la “deferencia” al gobernador (Brigadier Moragues). Adhirieron a la huelga nacional ADU, UDE La Matanza (convocó también al paro general de la CGT del día 29 de septiembre), la JCPESBA, AESBA, APPASE y ADYTED. No lo hicieron FEB, AM, CMPB, ADETBA y AGEBA (expresó “adhesión moral”). Mientras ADU publica una larga lista de reclamos, AESBA responsabiliza al gobierno nacional por la medida ya que en la provincia existieron resoluciones favorables. FEB, aun reconociéndose parte del ANND, no adhiere, privilegiando el diálogo con las nuevas autoridades provinciales⁸ y considerando que la reforma había quedado suprimida en la jurisdicción (desde junio del 71’) volviéndose a la primaria de 7 años en 1972. Se profundiza el *conflicto intrasindical* en esta entidad: UDE La Matanza (entidad de base de la FEB) es sancionada con seis meses de suspensión bajo el cargo de “inconducta gremial” por adherir a la huelga nacional y a la convocada por la CGT. En su defensa, UDE LM, argumenta haberse decidido en asamblea de afiliados y cuestiona el castigo a la democracia sindical. Las aclaraciones y acusaciones públicas de la FEB se reiteran hasta fines de diciembre. Una de estas declaraciones deja entrever que fueron más los sindicatos de base de la entidad que adhirieron a las huelgas de septiembre y octubre. En otro orden de cosas, destaca el hecho de que el Movimiento Gremial Docente Bonaerense es nombrado como tal por última vez en junio de 1971 y también que sus integrantes en los últimos conflictos asumieron posturas diferentes: FEB y AM no adhirieron a los movimientos huelguísticos mientras que AESBA y ADYTED sí. El paro del 27 y 28 de octubre vuelve a ser fuerte en secundarias de la región de La Plata y, se supone, en el conurbano, pero débil en el interior provincial.

El año cierra con una “Semana de Protesta”, desde el 15 de noviembre, orientada a esclarecer las demandas docentes. En el acto central, el 18 de noviembre (al año de la huelga de 1970) en Capital Federal, se declara que el problema docente es conocido desde junio de 1966 ya que fue explicado a 5 ministros de educación, 5 presidentes del Consejo Nac. de Educ. y a 2 presidentes de la nación ya que el tercero no los recibió al momento. En Buenos Aires, solo encontramos una declaración de ADU, en donde relaciona la “Semana de protesta” con una serie de problemas y pedidos relacionados a la supresión de la carrera del Magisterio y cesantías consecuentes.

⁸ Osvaldo Zarini ocupa la cartera educativa provincial desde sep. 71’ hasta su muerte en enero del 73’

1972...

El ANND decreta 24 horas de paro denunciando la reducción presupuestaria (14,7% en 1971 - 12, 43% para 1972) y falta de respuestas del gobierno nacional. Serán 4 las medidas de fuerza nacionales durante el año. En las provincias no se evidencia el nivel de conflicto del año precedente, salvo en Mendoza donde una huelga por tiempo indeterminado culminará en una articulación social que detona en el “Mendozazo”. Tucumán irá a la huelga en junio y Córdoba a fin de año.

Las Escuelas Normales de La Plata inician el 21 de marzo una “Huelga de brazos caídos” de 48 hs. por el atraso en los pagos: se concurre a trabajar pero sin realizar tareas. Oficialmente se culpa a la huelga de bancarios, lo cual es desmentido por SOEME (maestranza) y ADU (Expone antecedentes de los reclamos) que asumen el conflicto. Es la primera huelga registrada del período, en la provincia, sin el amparo del ANND. Por el mismo motivo simultáneamente pararán docentes nacionales de Chaco, La Rioja, Catamarca, Jujuy, Tucumán y Santiago del Estero.

La primera huelga nacional fue el 4 de mayo. Destaca como novedad la realización, a principios de abril, del Congreso Unificador, una corriente que brega por la efectiva organización sindical nacional. Lo hace desde una postura clasista relacionando Estado/patrón, maestro/trabajador, magisterio/actor central en la problemática socio-económica del país. En este escenario el ANND, reiterando reclamos previos y repudiando la represión policial en Mendoza, resuelve desde el 21 de abril jornadas de protestas y la huelga, con lo cual Lanusse suspende una audiencia pautada. El “Congreso Unificador Docente”, aunque denuncia la resolución inconsulta de las medidas, y su carácter aislado, decide impulsar el paro nacional y acompañarlo con manifestaciones públicas. El gobierno amenaza con la Ley 17.183 y prohíbe concentraciones. El paro es activo, los maestros con guardapolvos distribuyeron volantes y pegaron carteles en Capital Federal. El diario y el ANND expresan adhesión casi total en el país, oficialmente se sostiene lo contrario.

En Buenos Aires no adhirieron la FEB, AM, ADPBA y AGEBA. La FEB lo resolvió en un polémico Congreso Extraordinario (abril), donde ratificó la pertenencia al ANND y decidió integrar la “Comisión Consultora Gremial Docente”: cogestión provincial. Varias entidades de base de la FEB cuestionaron la decisión y denunciaron la existencia de quórum para resolver medidas de fuerza,

resolviendo que serían las asambleas distritales las que decidan sobre el paro, lo cual resultó afirmativamente. El *conflicto intrasindical* da un salto cualitativo. La conducción de la FEB califica la actitud como “levantisca y anárquica”. Así, irán a la huelga AEB, UDE Alte. Brown, Morón, Lomas de Zamora, La Matanza, San Isidro, Merlo, San Martín, Tres de Febrero, Gral. Sarmiento y Lanús, quienes representando 24.000 maestrxs se comprometen a mantenerse en unidad. Al mismo tiempo, sus comunicados apelan a la unidad orgánica sindical nacional rescatando el “punto 8” de la cartera constitutiva del ANND al igual que el “Congreso Unificador”. Por otro lado, también asumen la medida nacional ADYTED, APPASE y ADU. Esta última publica una solicitada enfatizando minuciosamente acerca de problemas educativos, salariales, de estabilidad laboral, dignidad profesional y sociales. Puede verse como la fragmentación nuevamente ha contribuido a que la huelga nacional tenga mayor repercusión en la provincia.

* * *

Luego de una “decepcionante” entrevista con Lanusse (23 de mayo), el ANND convoca a la segunda huelga del año, 5 y 6 de julio, en el marco de una semana de protesta (con movilizaciones, campañas de difusión y quite de colaboración). Previamente, en junio, tres hechos destacables: 1) El Congreso Unificador da lugar a la CUTE (Central Unificadora de Trabajadores de la Educación); 2) CAMYP propone el estudio de una “gran central gremial docente”; 3) ANND convoca a la CGT y otros actores políticos a participar de una mesa de debate. El primer y segundo punto son avances concreto hacia la unidad sindical nacional. El tercero ubica claramente a lxs docentes del país interviniendo en la política nacional.

La semana de protesta se iniciaría el 3 de julio con un acto nacional puntapié de la transformación del Acuerdo en una “organización nacional confederal”. Se denuncia una campaña en medios oficiales donde se identifica a lxs docentes como subversivos, propiciadores de violencia y caos. Malek acusa al ANND de manipular estudiantes secundarios/universitarios exponiéndolos a actos que perturban el orden público. En un clima enrarecido se suspende la concentración pautada. Para el Acuerdo, el 90% de ausentismo demuestra la unidad y la representatividad del movimiento gremial.

En la provincia no adhieren FEB, AM, ADETBA, ADDM y AEP. Si lo hacen ADU, ADYTED, APPASE, UDEB F. Varela, Asoc. de Prof. del ISFDED, AESBA y ADA (Artística). Si bien nuestra fuente no nombra al Bloque

de Distritos Disidentes, se supone su adhesión ya que el Acuerdo afirma que fue del 90% el ausentismo en el conurbano bonaerense. Los huelguistas reiteran motivaciones anteriores, destacando la denuncia de ADU sobre la continuidad de la reforma en las Escuelas Normales. La repercusión de la huelga fue dispar: En la región de La Plata importante en secundarias, normal en primaria, gran adhesión en el conurbano y muy débil en el interior.

Cada conflicto tensiona más la situación interna de la FEB. En asamblea (20 de mayo) se propusieron sanciones a los distritos que pararon el 4 de mayo pero sin quórum para su aplicación. La conducción provincial lamenta los incidentes generados por delegados de La Matanza, Gral Sarmiento y Alte. Brown. Las entidades en conflicto impugnan a la directiva de la entidad y desmienten acusaciones. Con mutuos ataques mediáticas se llega al Congreso Extraordinario de Olavarría (24 de junio) donde se resolvió: 1) No realizar medidas de fuerza hasta el 30 de junio a la espera de respuestas oficiales (30 distritos votaron a favor de la huelga de julio y 25 en contra: no se alcanzó el mínimo estatutario de 75% de los votos); 2) Se expulsó por “inconducta gremial” a 9 entidades de base (Ver Anexo I) que se habían retirado antes de la votación. En adelante otras entidades abandonarán la FEB, por ejemplo UDEB FV al decidir parar los días 5 y 6 de julio se define “autoexpulsada”. A la vez, existen tensiones al interior de entidades que defendieron procedimientos/decisiones de la conducción de la FEB: UDE La Plata sancionará a los afiliados que argumentando desinformación o solidaridad con los distritos sancionados, adhirieron a la huelga. Contradictoriamente, la misma conducción provincial declara (3 de julio) que desde el interior solicitan paro por tiempo indeterminado. La buena relación con las autoridades educativas y gubernamentales llevó a la FEB a una profunda crisis interna.

* * *

A mediados de julio el ANND anuncia un quite de colaboración del 1 al 8 de agosto (se realiza el trabajo áulico pero no el extraescolar buscando demostrar que aquél es solo la mitad del realizado) seguido de una huelga de 72 horas los días 22, 23 y 24 de agosto. Es la tercera huelga del año y, a diferencia de las anteriores, contó con la adhesión de FAGE y naturalmente de CUTE. El paro es activo: 1) Día 22: actos zonales en Capital: CAMYP no participa; 2) Acto sindical central del ANND el 23: se exige la equiparación del cargo con el salario básico de un industrial. A pesar de las amenazas (descuentos y Ley 17.183)

la adhesión fue del 97% según la entidad convocante (no hay información oficial). El peso político del magisterio es reconocido en nuestra fuente al referenciar que los paliativos oficiales serán insuficientes, para detener “el constante crecimiento sindical y político del magisterio, expresado a través del acuerdo y el CUTE y otras organizaciones menores como la Agrupación Docente peronista o los distritos expulsados recientemente de la Federación de Educadores Bonaerenses”⁹.

En Buenos Aires, la fragmentación llevó al aislamiento de FEB y AM que no adhirieron. Sí lo hicieron ADU, UDA (Artística), APPASE, ADYTED, AESBA, JCPESBA, ATDI S.V.Paul, Bloque de Distritos Disidentes, ADET-BA y AGEBA.

La FEB reafirma su política favorable al gobierno provincial no solo no adhiriendo a las medidas sino también declarándose contraria a la política salarial *nacional* y rechazando la equiparación (nación-provincia) por entender que impide a los gobiernos provinciales con posibilidades la realización de aumentos. Llama a defender primero lo propio, rechaza el argumento de la Reforma por no tener vigencia en la provincia y prohíbe adherir a sus entidades de base. La AM acuerda con los motivos de la huelga, no la asume, y responsabiliza al gobierno nacional por el conflicto. Ambas entidades trasladan el problema al ámbito nacional. Reafirmando esta postura la FEB resuelve parar el 29 de agosto (adhieren ADNO y ADDM) en contra de la política salarial del gobierno nacional y apoya públicamente a Zarini.

Las entidades que sí asumieron la huelga nacional reclaman por problemas gremiales, presupuestarios, previsionales, salariales, contra la política educativa privatista, etc. Destacamos algunas declaraciones por fuera de los reclamos compartidos. ADYTED y APPASE se expresan a favor de la concreción del punto 8 del acta constitutiva del ANND y asumirán el paro activo: el día 22 realizarán asamblea conjunta convocando a docentes de la región de La Plata; el día 23, junto al CEA, harán un acto en Racing Club y participarán en el acto central del ANND. ADU denuncia la continuidad de la reforma en algunas provincias y en las escuelas normales (primarias y profesorados). Luego de la huelga UDE Florencio Varela se desafilia de la FEB por su falta de representatividad y su oposición a la unificación nacional. Destaca que junto a 24 distritos, que agrupan 50.000 docentes, integra el Bloque de Distritos

⁹ Diario EL DIA, 17 de julio de 1972.

Disidentes. El paro ha sido dispar con una repercusión similar al anterior.

* * *

La cuarta y última huelga nacional del año será el 23 de noviembre ante la falta de pago de los aumentos en algunas provincias. Se movilizan activos y jubilados a Plaza de Mayo para entregar un memorial en Casa de Gobierno y en el M. de Bienestar Social. Ante el gran operativo policial, docentes y alumnos se sentaron en una esquina cantando “Educación, no represión”. Para el ANND el ausentismo fue del 95% en Capital Federal y el conurbano bonaerense, subiendo a 98% en el interior del país. En diciembre anunció que 1973 será el año de la unidad sindical.

En Buenos Aires el acatamiento fue similar al precedente. A la no adhesión de FEB y AM se sumó la de ADETBA (por no ser notificada oficialmente de la medida), AGEBA y ADNO. La FEB se excusa en el cumplimiento de Ley de Asociaciones Profesionales, manifestando que la “premura” con que se decretó la huelga imposibilitó un congreso resolutorio y anuncia reuniones con Malek y Zarini. La huelga fue apoyada por ADU y APPASE. Si bien no hay información sobre el resto la gran adhesión en el conurbano indica la adhesión del Bloque de Distritos Disidentes.

1973...

Desde enero el ANND denuncia la política educativa y expresa viejo reclamos. Se rechaza la propuesta oficial de mejorar las condiciones de acceso al derecho jubilatorio (25 años de servicio sin límite de edad) por no considerarse la restitución del 82% móvil. En abril anuncia una huelga de 48 horas, apareciendo como integrante del ANND la UGD de la Pcia. de Bs. As. (ver Anexo II). De su lado, CUTE resuelve coincidir medidas con las nacionales y proyecta un paro por tiempo indeterminado desde el 2 de mayo (no hay registro sobre su realización). Entre sus reclamos destaca la exigencia de reintegro de descuentos por huelga.

El Acuerdo finalmente resuelve un plan de lucha: dos paros en abril y uno en mayo. La huelga de los días 17 y 18 de abril será activa con una manifestación frente al Ministerio de Bienestar Social. Los oradores apelaron a la defensa de la escuela gratuita, obligatoria, asistencial, no dogmática y, como novedad, se denuncia racionalización en educación técnica y se exige la derogación de las Leyes 20.014, 20.015 y 20.016 (vigentes desde 1973)

que establecen la descentralización administrativa y que implican la delegación a la comunidad del sostenimiento financiero de las escuelas. Para la entidad el acatamiento a la huelga fue del 98% en Capital Federal y el interior.

En Buenos Aires adhirieron la UGD Pcia. Bs. As., ADU, UDESNO, APPASE, ADMEBA de Quilmes, JCPES y por primera vez la AM. Nuevamente se supone que también el Bloque de Distritos Disidentes. No lo hicieron FEB, ADETBA, ADDM, AGEBA y ADNO. En generales los argumentos de las entidades en conflicto se corresponden con los expresados a nivel nacional. Como reclamos específicos ADU, a la larga lista de problemas gremiales, incluye la continuidad de la reforma en las escuelas normales. APPASE y ADYTED adicionan la devolución de descuentos por paros. ADMEBA de Quilmes, exige equiparación salarial con docentes provinciales. Por su parte FEB reitera la excusa de falta de tiempo para un Congreso resolutivo, niega que los problemas nacionales tengan vigencia en provincia, se expresa a favor de la descentralización administrativa, rescata la importancia de la co-gestión y da una larga lista de situaciones positivas en Buenos Aires. Por ejemplo que no se adeudan haberes, lo cual es curioso ya que la ADDMPBA esgrime no adherir al compartir los argumentos de FEB, y a continuación comunica que autoridades educativas anunciaron que en una semana se pagarán los reajustes retroactivos de los meses de noviembre y diciembre de 1972. Con lo cual la existencia de deudas en la provincia era un hecho. Por su parte ADETBA rompe el diálogo con el Acuerdo, entiende inoportuna la medida ante el inminente cambio de autoridades y exhorta a lxs educadorxs técnicos a mantenerse junto a la Asociación. Por último, AGEBA a pesar de reconocer que las bases manifestaron desagrado por la política educacional, previsional y salarial, resolvió no adherir a la huelga considerándola inoportuna en el momento de transición. El alcance de la medida fue similar a anteriores: importante en el conurbano (por ej. La Matanza y Escobar 95%, Morón 80%; Marcos Paz, Las Heras, Berazategui y Gral. Sarmiento 90%, otros alrededor del 30%). Distritos del interior como Monte tuvieron un 100% de adhesión. En la región de La Plata total adhesión de secundarias, incluso técnicas (con lo cual el llamado de ADETBA no ha tenido eco en la región), con clases normales en primaria donde es fuerte la FEB.

* * *

La segunda huelga del año, última de nuestro recorrido, se realizó los días 25 y 26 de abril., sobre la base de las demandas anteriores y revistió

carácter activo con dos clases públicas (Una en la Plaza de Flores y la otra en Plaza Once). Se reitera el pedido de audiencia al presidente electo H. Cámpora para que se expida sobre la situación educativa. El ANND informa que el paro fue masivo, 98% en la primer jornada, siendo solamente parcial en Buenos Aires. Finalmente a principios de mayo se decide diferir la tercera etapa del plan de lucha considerando: a) Que fueron dejadas sin efecto las leyes 20.014, 20.015 y 20.016; y b) Considerando los problemas del país y en defensa de la entrega del poder a las autoridades electas.

En la provincia se repite el escenario de la última huelga en cuanto a acatamientos, adherentes y no adherentes. La única novedad es que no adhieren el CTEV, por considerar inoportuna la medida, y CMPBA (caracterizando la falta de motivos en la provincia y que implica un atentado contra la niñez). En esta ocasión la FEB sale al cruce de las declaraciones del ANND sobre el ausentismo en Buenos Aires. Solo APPASE y ADYTED recuerdan el carácter activo de la huelga, pero sin dar especificaciones sobre las acciones ni en el territorio en que se desarrollarán.

Conclusiones

El recorrido realizado nos permite extraer algunas conclusiones. En primer lugar, la voluntad de participación ha quedado manifiesta en las permanentes fundaciones de sindicatos: muchos esencialmente gremialistas, otros emergentes de un proceso más general de politización y radicalización de la docencia. Reflejo de lo último es la adhesión de UDE La Matanza a la huelga de la CGT de septiembre del 71', donde se rompe el cerco sectorial. A la vez, voluntad de lucha y combatividad, condujeron a la fractura de la FEB, producto de su política conciliatoria derivada del estrecho vínculo establecido con las autoridades educativas. Un proceso que incrementó la fragmentación gremial, registrándose en nuestro período 65 sindicatos interviniendo en Bs. As.

Dicha fragmentación no fue un obstáculo para el desenvolvimiento de los conflictos sino que generó las condiciones de posibilidad para su desarrollo al trascenderse las estructuras gremiales existentes. En simultáneo, el conflicto articuló y desarticuló intentos de unidad gremial. Por ejemplo, lo acontecido con el Movimiento Gremial Docente de la Pcia. de Bs. As., el Bloque de Distritos Disidentes o, al final del período, la Unión Gremial Docente de la Pcia. de Bs. As.

Por otro lado destaca el hecho de la falta de autonomía en el desenvol-

vimiento huelguístico provincial. Hemos observado como otras provincias, de manera independiente, han desarrollado sendos conflictos. En el ámbito bonaerense, por el contrario, las huelgas son el resultante de la convocatoria a nivel nacional del ANND. Las excepciones, como ser la huelga de la FEB del 29 de agosto de 1972, no dejan de ser de corto alcance.

Algo similar hemos podido verificar en la modalidad de la huelga. Mientras en el orden nacional predominan los paros activos, en el territorio bonaerense la organización de acciones durante las huelgas han sido excepcionales. Se registró el caso de la huelga del 1 al 3 de junio de 1971, en donde hubo una concentración y movilización en La Plata convocada por FEB. También el de ADYTED y APPASE llamando a una asamblea regional, y luego junto al CEA, a una concentración y acto en Racing Club en el marco del paro del 22 al 24 de agosto de 1972. Así destaca la falta de autonomía en la organización de acciones que otorguen a los paros una modalidad activa, independientemente de que muchas de las organizaciones pudieran haber asistido (y seguramente lo hicieron por la relación con las corrientes y entidades nacionales) a los actos desarrollados por el ANND en Capital Federal.

ANEXO I : Sindicatos Doc. de Bs. As: nov. 1970/ Mayo 1973: Fuente elaboración propia

N°	Sigla	Entidad	Fundado/ Registrado
Interviniendo en 1970			
1	AMPBS	Asoc. de Maestros de la Pcia. Bs. As.	Fundada: 1900.
2	CMPBA	Corporación de Maestros	Fundada: 1936.
3	AEJRPBA	Asoc. de Educ. Jub. y Retir. de Bs. As.	Fundada: 1949.
4	ADDM	Asoc. de Doc. de la Dir. de Menores	Fundada: 1958.
5	FEB	Fed. de Educ. Bonaerenses D.F.Sar.	Fundada: 1959.
6		Centro de Doc. Jub. y Pens. Nac. (LP)	Nombrada: 1970.
7	UDET	Unión Doc. de Educ. Téc. ¿Con seccional Bs.As.?	Nombrada: 1970.
8	AGEBA	Agrupación Gremial de Educ. de B. A.	Nombrada: 1970.
9	AESBA	Agremiación de Educadores Secundarios de la Pcia.	Nombrada: 1970.
10	ADYTED	Asociación de Doc. y Téc. de Enseñanza Diferenciada	Nombrada: 1970.
11	ADETBA	Asoc. de Docentes de Enseñanza Tec.	Nombrada: 1970.
Se fundan en 1971 o aparecen por primera vez interviniendo			

12		Asoc. de Prof. del Inst. Sup. de Form. Doc. de Ens. Diferencia	Fundada: marzo 71'
13	ADU	Agremiación Doc. Unificadora (La Plata - Berisso -Ensenada)	
14		Unión de Docentes Jubilados Nacionales	Fundada: mayo 71'
15		Delegados de Doc. Priv. Del Sudeste	Adopta medidas.
16	APPASE	Asoc. de Personal de Psicología y Asistencia Social Escolar	Fundada: junio 71'
17	AMEP	Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica (Nacional)	Interviene en Bs. As.
18		Círculo de Educadores Retirados	
19	JCPESBA	Junta Coordinadora de Prof. de Enseñanza Sup. de Bs. As.	Fundada: sept. 71'
20	ADPBA	Asociación de Docentes de la Pcia. de Bs. As.	
21	ADEF	Asociación de Doc. de Educ. Física.	Fundada: nov. 71'
Se fundan en 1972 o aparecen por primera vez interviniendo			
22		Asociación de Educadores sanitarios	Fundada: nov. 72'
23	AEP	Agremiación de Educadores Privados de LP-B-E	Fundada: marzo 72'
24	APC.G.G.	Asoc. de Prof. del Conserv. "G. Gilardi." (Fusionará con ADA)	Fundada en 1972.
25	FEC	Federación Católica de Educadores	Nombrada: abril 72'
26	CTEV	Centro de Trab. de la Educ. de Florencio Varela	Nombrada: abril 72'
27		Centro de Maestros y Profesores Radicales	¿Sindicato? Nov. 72'
28		Agrem. de Docencia Artística (Luego Unión Doc. de Art.)	Fundada: mayo 72'.
29		Asoc. de Prof. de Jardines de Inf. de la Pcia de Bs. As.	Nombrada: junio 72'
30		Asoc. de Trab. Doc. del Inst. S.Vic. de Paul (¿Luego ADNO?)	Fundada: agost. 72'
31	CUD	Centro Unificador Docente (Monte: fusiona con ADU)	Fundada: Agost. 72'
32	CEDNO	<i>Consj. para la Equip. de Doc. No Oficiales</i> <i>¿Gremio?</i>	Nombrado: abril 72'
33	ADNO	Asoc. de Docentes No Oficiales	Nombrada: sep. 72'
34	MDS	Movimiento Docente del Sur	Nombrado: oct. 72'
35	ADOSO	Agremiación de Docentes Secundarios del Oeste	Nombrado: oct. 72'

36	UDESNO	Unión de Docentes de Enseñanza Secundaria No Oficial	Fundada: dic. 72'
37		Asoc. de Prof. Egres. de Inst. Nacionales de Educ. Física.	Fundada: dic. 72'
38		Asoc. de Asistentes Sociales de la Pcia	Nombrada: dic. 72'
39	ADSZO	Asoc. de Docentes Secundarios de la Zona Oeste	Nombrada: nov. 72'
Aparecen en 1972: Conflicto intrasindical FEB: “Bloque de distritos Disidentes”			
Nota 1: UDE Florencio Varela al momento de abandonar la FEB expresa su pertenencia al “Bloque”, integrado por 24 entidades. Nosotros pudimos rastrear las siguientes 19.			
40	UDE	La Matanza	Expulsada junio/72
41	UDE	Lomas de Zamora	Expulsada junio/72
42	UDE	Lanús	Expulsada junio/72
43	UDE	Alte Brown	Expulsada junio/72
44		San Isidro	Expulsada junio/72
45		Esteban Echeverría	Expulsada junio/72
46	UDE	Gral Sarmiento	Expulsada junio/72
47	AEB	Berazategui	Expulsada junio/72
48		Escobar	Expulsada junio/72
49	UDE	Florencio Varela	Autoexpulsada:jul 72
Según acta oficial FEB N° 105 (2/9/72)			
50	UDE	Merlo	Expulsados:Acta 105
51	UDE	Moreno	Expulsados:Acta 105
52	UDE	San Vicente	Expulsados:Acta 105
53	UDE	Tres de Febrero	Expulsados:Acta 105
54	UDE	San Martín	Expulsados:Acta 105
55	UDE	San Fernando	Expulsados:Acta 105
56	UDE	Salto	Abandona la FEB72'
Diario La Opinión, nov. 1972			
57	UDE	Morón	
58	UDE	Las Heras	
Se fundan en 1973 (antes del 25 de mayo) o aparecen por primera vez interviniendo			
59		Coordinadora de Trabajadores de la Educación de F. Varela	Fundada: abril 73'
60		Colegio de Insp. y Ases. Doc. del Min. de Educ. de la Pcia.	Fundada: abril 73'

61	ADMEBA	Asoc. Doc. Municipales de la Esc. de Bellas Artes Quilmes	Nombrada: abril 73'
62	CEA	Círculo de Educ. de Avellaneda (¿Ex entidad de base FEB?)	Nombrada: abril 73'
63	SIDEP	Sindicato de Docentes de Establecimientos del Gran Bs. As.	Nombrado: mayo 73'
64	SEPSEBA	Sindicato de Educadores Privados del Sudeste de Bs. As.	Nombrado: mayo 73'
65	AMB	Agrup. del Magisterio Bonaerense (Fusionará con AESBA)	Fundada: mayo 73'

ANEXO II: Articulaciones gremiales temporales en Bs. As. Fuente elaboración propia.

Nº	Sigla	Entidad	Observación
1	MGDPBA	Mov. Gremial Doc. Pcia. Bs. As.	Ex "Plenario de Entidades" 1970: FEB, AESBA, AM y ADYTED. Aparece integrando el ANND en Julio 71'.
2		Comisión Consultora Gremial Docente (Cogestión educativa establecido por Ley)	Creada en abril 72' con vigencia hasta mayo 73'. Iniciativa del Ministerio de Educación. Integrantes: AGEBA; AM; ADPBA; FEB; AESBA; APPASE; ADYTED; ADETBA; JCPES; FCE; CMPBA; representantes ante el CEDNO; AEJR-PBA; APC.G.G. Se integran luego: ADA, ADNO.
<u>Intentos de unidad gremial</u>			
FEB: Sep. 1972: Proyecta una Confederación Pcial. con entidades de la Com. Consult. Gremial Docente.			
Intento de unidad: 8 de Oct. 72': Asistieron: FEB, AESBA, ADYTED, ADETBA, APPASE; ADPBA; JCPESBA; ADYTED y ADNO. Fracasa ante el retiro de FEB por presencia de entidades expulsadas.			
FEB propiciará una nueva reunión convocada el 14 de octubre. Sin información sobre resultado.			
Reunión por la unidad: Oct. 72: Participan: Bloq. Distritos Disidentes; AESBA; ADYTED; APPASE; UDA (Artística). Observadores: AGEBA y ADOSO. Saldo: Junta Promotora del Congreso Unificador Gremial Doc. Bs. As. Reunión Nov. 72: Se suman: ADSZO y MDS. Sin información posterior.			
APPASE: diciembre 1972: Asamblea de distritos LP-B-E-Mag.-Brand: Pro Coordinadora de Asociaciones Profesionales y Gremiales vinculadas con la salud de la población.			
Mesa coordinadora de Gremios No Oficiales de Bs. As.: abril 73': ADNO, AGEBA, SIDEP, SEPSEBA, UDESNO y representación ante CEDNO. Sin información posterior.			

UGD - Unión Gremial Docente de la Provincia de Bs. As.: Abril 73' aparece integrando el ANND: ADYTED, AESBA, MDS, UDE de Lomas de Zamora, de Lanús y Círculo Educadores de Avellaneda.

Bibliografía

- Gudelevicius, M. (2011). La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre las características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972. Revista *Nuevos Mundos Nuevos*, Cuestiones del tiempo presente. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/61103>.
- Labourdette, L. (2013). Dinámica del sindicalismo docente bonaerense en los años '70 y '80: de la “fragmentación democrática” a la “centralización burocrática”. Revista, **Razón y Revolución**.
- Balduzzi, J. y Vázquez, S. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1957-1973*, Buenos Aires: Instituto de Investigación Pedagógica Marina Vilte. CTERA.
- Labourdette, L. (2013). Agremiación Docente Unificadora (ADU): Experiencia democrática sindical en La Plata-Berisso-Ensenada. Trabajadores de la Educación y Organización en los años setenta y ochenta. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mendoza. Recuperado de: <http://jornadas.interescuelashistoria.org/public/ficha/resumenes/ficha.php?idresumen=675>.

Alternativas de educación popular según algunas revistas sindicales-pedagógicas (1987-1989)

Nancy Liliana Salerno¹

Introducción

La alfabetización como problemática adquirió nuevamente relevancia en la restauración democrática que se inició en diciembre de 1983. Después de siete años de oscurantismo y represión, características del último gobierno dictatorial, surgió el gobierno democrático de Raúl Alfonsín².

Fue así que a partir de 1985, en el marco de un proceso de reemergencia educativa, se impulsó nuevamente una campaña de alfabetización en todo el país. Desde la Comisión Nacional de Alfabetización se hizo especial hincapié en la educación popular y en una capacitación permanente:

El actual gobierno constitucional está dispuesto a retomar hoy el inconcluso programa de educación popular, quebrado por sucesivos golpes militares, encarando la alfabetización no como fin, como mera iniciación de la lectoescritura y el cálculo, sino como el necesario primer caso en el proceso ininterrumpido de la educación permanente [...] (PNA, Cartilla, 1985).

En nuestra región Nord-patagónica, este proceso movilizante constituyó

¹ Universidad Nacional del Comahue. nancylilianasalerno@hotmail.com

² Raúl Alfonsín (1927-2009). Nació en la ciudad de Chascomús (Buenos Aires) y estudió Derecho. Antes de ser presidente fue concejal en su ciudad natal, diputado provincial y diputado nacional durante el gobierno de A. Illia. Al interior de la UCR, Alfonsín conducía el Movimiento de Renovación y Cambio, sector partidario opuesto al encabezado por Ricardo Balbín. Ampliar en Wanschelbaum C. (2014) sobre la educación durante el gobierno de Alfonsín y en Rapoport, M. (2003: 876-926) sobre las políticas económicas del período 1983-1989.

todo un desafío que se plasmó en la prensa gremial escrita. El análisis del discurso desde un corpus de revistas sindicales y pedagógicas denominadas “*Quimán*”, editadas por la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro –UnTER–, constituye el objeto de estudio del grupo de investigación del que formo parte. Me refiero al proyecto titulado “*La Educación en Río Negro (1957 a la década de 1990): una aproximación desde la prensa escrita*” y cuyos inicios datan del 2013³.

Sin embargo, para este trabajo también se consideran cinco ejemplares de la revista sindical–pedagógica de la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén –ATEN,⁴ y los sumarios de dos revistas del mismo tenor, “*El Timbre*”, de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina –CTERA–. Ambos artefactos culturales enriquecerán el marco de referencia del análisis discursivo en general que se vertebra en torno a la primera de las revistas mencionadas.

Se retomarán en esta primera aproximación, los aportes que brinda la teoría del Discurso con sus diversas y ricas vertientes de análisis crítico, ideológico, político, institucional (Teun Van Dijk, 1996, 1999; Ernesto Laclau y Eliseo Verón, citado por Retamozo M. y Fernández M., 2010; E. Laclau y Chantal Mouffe, 1987, entre otros).

La prensa gremial escrita representa uno de los instrumentos claves para establecer una agenda de los temas en cuestión que permitirá aportar nuevos elementos de discusión con el fin de complejizar, en este caso, la Historia de la Educación regional. La trama discursiva de estas revistas refleja la necesidad de retomar ricas experiencias de educación popular propias de mediados de los sesenta y setenta, y la intencionalidad de difundir los cambios epistemológicos en las Ciencias Sociales que emergían con fuerza. Por ello, el presente trabajo constituye una aproximación a visualizar, interpretar y difundir estas alternativas de trabajos de militantes gremiales y/o docentes comprometidos con la necesidad de transformar la realidad social.

³ Esta temática se enmarca en un proyecto de investigación titulado “*La Educación en Río Negro (1957- década del 90): una aproximación desde la prensa escrita*” dirigido por la Dra. Glenda Miralles y la profesora Rosana Cipressi, y como parte del Trabajo Integrador Final para obtener el título de “Especialista en Cultura Letrada en Argentina”. FaCE. UNCo.

⁴ La Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén –ATEN– se creó en 1982 adaptándose a la legislación del Proceso vigente en ese momento, del mismo modo que el gremio docente rionegrino UnTER.

En este sentido, la periodización cobra gran importancia. Por un lado, resulta relevante considerar que las revistas “*Quimán*” se comenzaron a editar un 1° de mayo de 1987, en alusión directa al día del Trabajador. Y, esto se produce, en coincidencia con una definición del perfil identitario del docente que se aparta de la profesionalización para inclinarse al del trabajador/a de la educación. Por otro lado, resulta ser un período emblemático para el gobierno alfonsinista que adelanta las elecciones nacionales justamente en 1989, en simultaneidad a la interrupción de la edición y publicación de la revista que reaparecerá nuevamente recién a mediados de los noventa: 1996 en un contexto de consolidación y afianzamiento de reformas estructurales bajo el paradigma neoliberal. El surgimiento de las otras dos revistas nombradas también coincide con el recorte temporal al que se hace referencia.

La propuesta metodológica, responde fundamentalmente a una perspectiva cualitativa, inscripta en el paradigma analítico - descriptivo. De este modo, se priorizará el análisis del discurso de la prensa gremial escrita y la comprensión de la relación entre ésta y un público lector restringido dado que se trata de docentes rionegrinos, en tanto se la considera generadora de sentidos y representaciones sociales. Esta tarea requerirá entonces, de una permanente vigilancia epistemológica en base a la estrategia de cruzar, contrastar y triangular en forma permanente las fuentes –revistas sindicales-pedagógicas–, testimonios orales a través del empleo de entrevistas directas, y artículos periodísticos y bibliográficos pertinentes.

Las revistas sindicales-pedagógicas

En la transición democrática, la vida sindical se caracterizó por el resurgimiento y la organización de las bases convirtiéndose la prensa gremial escrita en un actor fundamental que tendió a vehiculizar, promocionar y difundir, aquellos valores y acciones que los sindicatos o asociaciones de trabajadores necesitan para legitimar su funcionamiento contrarrestando el discurso hegemónico oficialista de la época que se caracterizaba por un ambiente confrontativo⁵.

⁵ El último trienio del gobierno radical se caracterizó por un escenario económico signado por un proceso inflacionario, olas de saqueos en el Gran Buenos Aires y Gran Rosario, tensiones y presiones monopólicas de los tradicionales y los nuevos grupos económicos, el descrédito de la sociedad civil ante dos leyes, Obediencia Debida y Punto final, que reflejaron la debilidad del gobierno frente a sectores militares que protagonizaron hechos violentos. En este contexto, la conducción cegetista en manos de Saúl Ubaldini pudo articular las demandas sociales de los trabajadores registrando catorce paros generales. Ampliar en Rapoport M. (2003) y Southwell M. (2007).

En el caso de la revista “*Quimán*”, este vocablo significa: “*Quiero saber*” en lengua mapuche, “para transformar la educación” agrega la editorial. Se tendrán en cuenta para esta instancia once números correspondientes a los años 1987 a 1989; aunque es pertinente resaltar que esta revista reaparece en los años noventa junto a un periódico mural que posteriormente también se transforma en una revista titulada “*La Escuela en Marcha*”. Ambas producciones se continuaron editando hasta el presente aunque en forma irregular⁶.

La edición y publicación de la revista “*Quimán*” dependió de un variado equipo de redacción comprometido en la tarea asumida, y las notas editoriales fueron responsabilidad del profesor Héctor Roncallo quien fue Secretario General en dos períodos consecutivos, de 1986 a 1992. Así, se fue estableciendo gradualmente un pacto con los lectores que tendió a superar la mirada de la tarea del docente como apostolado o sacerdocio para identificarlo como un trabajador de la educación y un agente de cambio⁷.

En la misma línea, cabe acotar que la revista sindical-pedagógica de ATEN comenzó a editarse también desde 1987 al estar conducido el gremio docente por la profesora Marta Maffei⁸, mientras que la Revista “*El Timbre*” fue elaborada por un equipo de redacción en el marco de la CTERA conducida por el rionegrino Wenceslao Arizcuren.

⁶ La historia de este gremio docente se vincula con una “Federación de Docentes Rionegrinos” en el Territorio Nacional de Río Negro. En 1974 se transforma en UnTER a partir de un Congreso Extraordinario. En esos días de junio también se debatía su ingreso a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina -CTERA- y a su vez, en la Confederación General del Trabajo -CGT-. El año 1976 abrió el paso a un período dictatorial caracterizado por el oscurantismo al cercenar los espacios públicos de discusión y deliberación. Se proscribieron todas las instituciones democráticas, sumándose como metodología de coerción y sumisión, la represión. Después de un largo letargo, en septiembre de 1982 se inició un período de reorganización gremial con campañas de afiliación y recién al año siguiente se procedió a elegir a las autoridades gremiales estabilidad y continuidad hasta el presente.

⁷ Equipo de redacción: Mirtha Pagani Alicia Alcoleas, Cristina Galván, Roberto Balmaceda, Virginia Ruiz. Administración y Publicidad: Francisco de la Vega. Corresponsales: Viviana Reissig, (Cipolletti), Mabel Daguerra (Villa Regina), Amanda Barbini (Allen), Marina Gerhold (Maquinchao). Asesoramiento periodístico: Dpto de Ciencias de la Información y Comunicación Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UNCo). Diagramación: Horacio Liceras. Director: Héctor Roncallo.

⁸ En 1982 Marta Maffei impulsó junto a otros docentes la organización de la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén. Hasta 1992 fue su Secretaria General, cargo que dejó para asumir la conducción de la CTERA, desde 1994 hasta el 2003. En los seis primeros números no tiene un nombre específico, sin embargo, se convoca a la militancia a participar en la elección. De allí, con posterioridad a definir, surge la denominación “*ATENción*”

De este modo, las organizaciones sindicales docentes asumieron un rol protagónico en la formación y capacitación del docente en un camino de concientización democrática y de construcción colectiva. La intencionalidad manifiesta, fue entonces la de utilizar los cambios que el contexto nacional les proponía para generar nuevos espacios, en fomentar la participación, discusión, formar opiniones y tomar decisiones, es decir constituir un “público fuerte” (Frazer, 1994) entre los destinatarios de estas revistas, es decir, los docentes. El idear distintas estrategias a partir de la organización de acciones colectivas como manifestaciones y protestas fue la manera de responder a las demandas docentes tan desoídas hasta ese momento.

Es así como desde la revista “*Quimán*” se fueron desarrollando una serie de temáticas que se vincularon fuertemente con las problemáticas sociales, culturales y específicamente, educativas del período analizado. Por ende, respondieron al mandato fundacional de la revista consistente en “transformar la educación” perfilándose los rasgos identitarios que ponen de manifiesto la voz institucional. A continuación, Héctor Roncallo como Secretario General de la UnTER en una de las editoriales expresaba:

[...] el pueblo gobierna a través de sus representantes, pero sin duda, estos se deben apoyar en la fuerza del pueblo. La movilización popular organizada es el sustento verdadero del estado democrático [...] la educación debe discutirse permanentemente con un objetivo claro: la liberación del hombre, y la autodeterminación de los pueblos en un contexto nacional, popular y latinoamericano (Revista “*Quimán*”, 1987, 1, (0), p.3).

Además, en sintonía con el énfasis puesto en las editoriales a las categorías “educación popular”, “nacional”, “liberadora”, “autodeterminación de los pueblos latinoamericanos” se diagramaron distintas secciones como: el tratamiento de los Derechos Humanos, los Pueblos Originarios, la educación de Adultos, la educación rural, el papel de la mujer, la nutrición infantil, complementándose con artículos de sesgo gremial y aportes hacia los nuevos paradigmas de enseñanza y de aprendizaje.

El nombre “*Quimán*” de la revista de la UnTER tuvo sus orígenes en el proceso de reorganización gremial, más precisamente en el encuentro de

docentes de la Línea Sur de Río Negro al emitirse una declaración que contenía los siguientes propósitos⁹:

(1) Que el trabajador de la educación respete la cultura y las tradiciones regionales, integrándose a la comunidad para poder ser real agente transmisor de ese acervo. (2) Con este cambio de actitud se hará realidad la regionalización de la enseñanza, constituyéndose en un elemento solidario y liberador del educando. (3) Que la escuela debe ser factor de rescate y revalorización de la cultura autóctona, en la búsqueda de la identidad del ser patagónico, que se inscriba en el contexto nacional, contribuyendo así en el logro del tan anhelado y tan postergado federalismo. (4) Que el Consejo Provincial de Educación incorpore definitivamente estas pautas, con la participación activa de los trabajadores de la Educación, a los contenidos curriculares de todos los niveles de la enseñanza [...]

Los mismos sirvieron de encuadre para el accionar de la organización sindical y al mismo tiempo, se vislumbra cómo se amplía la mirada concerniente al sujeto pedagógico poniendo de manifiesto una mayor inclusividad y un intento por romper con la matriz político-cultural de tipo colonial-positivista.

En relación al papel del docente supieron generar un sujeto de enunciación colectiva, un “nosotros”, ante situaciones como los intentos de desestabilización política, por parte de grupos reaccionarios de las fuerzas armadas: “[...] nuestro papel como educadores es asimilar experiencias populares y trasladarlas a nuestras luchas sectoriales, para reivindicar la fuerza del pueblo organizado en defensa de la democracia.” (Revista *Quimán*, 1987, 1, (0), p.1)

Por otro lado, al analizar la editorial de la primera revista de ATEN, abril de 1987, se plasma como mandato fundacional ser los trabajadores de la educación, protagonistas de una transformación educativa y gremial, asumiendo tres banderas: la unidad, la solidaridad y la participación. Esto los conduciría a la incorporación de los trabajadores a un proceso de liberación nacional¹⁰.

⁹ El 5 de mayo de 1988, las localidades y parajes representados en este encuentro fueron Valcheta, Ramos Mexía, Sierra Colorada, Los Menucos, Prahuaníeyo, Comicó, Aguada de Guerra, Maquincho, Rucu-Luam, y El Caín. Véase en Revista *Quimán*, 1987, 1, (0), p. 2

¹⁰ Resulta pertinente acotar el agradecimiento del plenario de Secretarios Generales de Seccionales a la Organización “Desarrollo y Paz” con sede en Turín (Italia) por los aportes no reintegrables efectuados.

Así se desprende de la siguiente cita:

El desafío de quienes asumimos el compromiso gremial de enarbolar las banderas de UIIDAD, SOLIDARIDAD y PARTICIPACION, es el de producir una profunda transformación gremial con el objeto de incorporar activamente a esos trabajadores, al proceso de Liberación Nacional de nuestra Patria (Revista de ATEN, 1987, (1) p. 1).

Si somos capaces de recrear la SOLIDARIDAD entre nosotros, sabremos transmitírsela a nuestros niños, enseñarles el respeto por el trabajo y construir entre todos esa Educación Nacional y Popular por la que luchamos (Revista de ATEN, 1988, (6) p.25).

En el caso de la Revista “*El Timbre*” editada por la CTERA los lineamientos temáticos contenidos en dos sumarios correspondientes al año 1987, versaron sobre la importancia de la educación popular (Susana José), la dicotomía entre una educación liberadora en contraposición con una educación dependiente (Wenceslao Arizcuren), el rol del Estado, los sistemas educativos latinoamericanos (Cecilia Braslavsky), las luchas docentes (Ruben Cucuzza) entre otros. En el equipo de redacción fue prevaleciendo un enfoque político con un discurso contra-hegemónico apuntando a un proyecto de país integrador y liberador.

En conclusión, las tres revistas sindicales-pedagógicas tuvieron un posicionamiento ideológico similar dado que fueron revalorizando significativamente, el ideario generacional de la segunda mitad de los sesenta y setenta, sostenido en América Latina. Según este enfoque interpretativo, en 1988, Gustavo Cirigliano sugería analizar el discurso dominante en los Cuadernos del Congreso Pedagógico editado por Eudeba (1986-1988) para notar la ausencia de estos conceptos altamente significativos.

La Educación Popular

Distintos investigadores acuerdan que el concepto “educación popular” resulta ser polisémico porque ha asumido distintos significados desde diferentes perspectivas teóricas-políticas en momentos sociales e históricos particulares.

En el transcurrir del tiempo, algunos lo entendieron como instrucción pública, otros lo entendieron como contrapuesta a los procesos de escolarización, mientras desde otras perspectivas, más recientes, lo interpretaron en línea con

una escuela pública y popular. De este modo, la primera misión de la escuela argentina fue tender a la homogeneización, normalización, integración y disciplinamiento. Sin embargo, los discursos pedagógicos, que constituyen el objeto de estudio en el presente trabajo, propician celebrar la heterogeneidad, la tolerancia y enuncian entre sus principios el reconocer la diversidad socio-cultural en el espacio escolar.

Alguna interpretaciones destacan a la educación popular como el resultado de los grupos sociales más explotados, que en la educación encuentran la forma de ruptura con los esquemas de una sociedad cerrada. Es una concepción que propicia el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la práctica sistemática de la reflexión y el debate en función de la experiencia de vida de los participantes. Consideramos que debe tender a una educación para todos igual, no sólo para los sectores considerados vulnerables, por tanto, se afirma la universalidad, laicidad, gradualidad y gratuidad de la educación.

En el caso de la Revista “Quimán” en los artículos analizados sobre alfabetización se desprende el reconocimiento de la educación como un derecho social que contemple los saberes de los adultos analfabetos, indígenas, pobladores rurales, mujeres trabajadoras, e incluso aparece una resignificación de la primera infancia. Adhirieron a un conjunto de repertorios culturales que históricamente fueron dejados de lado y que portan consigo, la dignidad y los derechos para ser transmitido en distintos ámbitos. Es necesario destacar que tendieron a dar visibilidad a estos sujetos pedagógicos que han permanecido en el silencio y ocultamiento.

En esta línea, el término “Quimán” demuestra la intención de revalorizar la lengua y potenciar los saberes del pueblo mapuche. Esto se refleja en cuantiosos escritos que explicitaban las distintas pautas culturales, desde las costumbres, vestimenta, el modo de vida, el vínculo con la tierra; de allí, la importancia de varios artículos de Mirta Pagani (1987) relacionados con una valiente mujer mapuche, que mantuvo viva su cultura, en especial la lengua mapudungun a través de sus canciones, Aimé Painé. Asimismo, destacaron las experiencias mapuches en pos de lograr la propiedad colectiva de la tierra, a través de organizaciones indígenas como el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas), y además cuestionaron la validez del 12 de Octubre como el día de la raza, planteando un repertorio cultural válido en función de la integración¹¹.

¹¹ Entre los numerosos artículos se mencionan a modo de ejemplo: Alcoleas A, et al. (1987)

Desde el discurso construido se vislumbran cambios revitalizando las culturas regionales y locales sobre todo defendiendo los derechos humanos y civiles. El proceso que ponía la cuestión de la alteridad en un primer plano fue abierto a partir de la década del sesenta con los movimientos sociales y las luchas políticas. Ariel Zysman (2013) destaca las experiencias de Paulo Freire en 1964¹², la pedagogía crítica, las convenciones contra la discriminación en la esfera de la enseñanza o el convenio de la OIT sobre los pueblos originarios y tribales en 1989, entre otros. Sin embargo, este proceso se vio interrumpido por las dictaduras militares que desorganizaron y desarticulaban las experiencias de educación popular.

Según Zysman, el significante “educación popular” funcionó como un punto nodal en la producción pedagógica. Así confluyeron distintas alternativas que se opusieron y combatieron a las dictaduras militares que caracterizaron el último tercio del siglo XX, así como aquellas que alertaron sobre el avance de las políticas imperialistas estadounidense, el proceso de radicalización política existente, la proscripción del peronismo y las luchas obreras- estudiantiles. En este sentido, el discurso de la educación popular puede describirse como un campo heterogéneo que incluyó acciones pedagógicas de socialistas, de experiencias de extensión universitaria durante el frondismo, ciertas vertientes discursivas de grupos católicos, algunos pertenecientes a la teoría de la liberación, la educación popular de la juventud peronista que para principios de 1973 se entronca con la pedagogía de Freire, así como iniciativas de sindicatos y organizaciones obreras.

Por ello, lo que se produce en el trienio analizado es una reemergencia de estas experiencias del campo popular y, aunque se trató de un regreso

“Dicen los mapuches: nos quitaron la tierra por no saber leer” en Revista *Quimán*. 1, (0), 10 y 11; Alcoleas, et al. (1988). “12 de Octubre. La lucha de los indígenas por sus derechos”. En Revista *Quimán*. 2, (7), 33. Pagani, M (1987) “La otra cara de la Conquista del Desierto” en Revista *Quimán*. 1, (2), 20 y 21; Pagani, M. (1987) “Aime Paine y las raíces de nuestra cultura” en Revista *Quimán*. 1, (4), 23; Pagani, M. (1987) “Aime Paine, la voz de nuestra tierra” en Revista *Quimán*. 1, (3), p. 5; Pagani, M. (1987) “Aime Paine. Voz de la gente de esta tierra” en Revista *Quimán*. 1, (4), 5.

¹² La importancia de Simón Rodríguez, como maestro de Simón Bolívar, en los años de la emancipación e independencia de los países latinoamericanos es retomada por Paulo Freire en sus experiencias de la segunda mitad del siglo XX. Toma sus líneas de pensamiento, el trabajo del venezolano para producir un salto cualitativo en la pedagogía latinoamericana, recobrando el proyecto de educación popular.

con pobreza, hubo una participación activa de los sindicatos docentes que pretendieron resistir a los embates neoliberales fortalecidos en la última fase radical.

La Campaña Nacional de Alfabetización

En la primera fase del gobierno alfonsinista, uno de los ejes de la política educativa del gobierno alfonsinista fue la lucha contra el analfabetismo, además de otras dos líneas de acción: la normalización de la vida universitaria teniendo como fundamento la recuperación de los principios reformistas y la convocatoria a un nuevo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988), abierto a la comunidad para una participación deliberativa en función de sancionar una nueva ley de educación¹³. Se concibió la campaña, parafraseando a Cinthia Wanschelbaum (2013), como una herramienta fundamental en la construcción de hegemonía del “renaciente” Estado liberal, democrático y republicano, aunque los hechos mostraron la antesala del neoliberalismo.

En relación al desafío que representaba bajar los índices de analfabetismo, se creó la Comisión de Alfabetización Funcional y Educación Permanente bajo el rango de Secretaría de Estado que llevó a cabo el Plan Nacional de Alfabetización en línea con la UNESCO. En este marco, la UnTER promovió convenios institucionales para la educación de adultos en toda la provincia de Río Negro.

En una de las revistas analizadas apareció explicitado, el Programa de Educación de Adultos, con la metodología de la alfabetización, llevada a cabo durante 1988 en seis localidades, como parte del Proyecto de Extensión organizado en forma conjunta por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo con Orlando Santiago Balbo¹⁴— conocido por su pseudónimo

¹³ Cfr y ampliar en Southwell Myriam (2007) quien advierte que el Congreso Pedagógico Nacional aunque fue convocado en 1984 comenzó en abril de 1986 y estuvo en sesión hasta marzo de 1988.

¹⁴ Véase “Metodología de la Alfabetización” en Revista “*Quimán*”, 1988, 2 (6), 6 “Nano” Balbo como maestro sobresalió en el campo de la Educación de Adultos, Rural y Educación Popular. Durante el servicio militar alfabetizó a otros soldados; para luego participar en las Campañas Nacionales de Alfabetización, en torno al Centro Regional CREAR, siendo Coordinador en la provincia del Neuquén. Fue un admirador de las enseñanzas de Paulo Freire, pedagogo brasileño quien se contactó con los coordinadores en aquellos años. Posteriormente, fue secuestrado y torturado durante la última Dictadura Militar (1976-1983), y a su regreso de Italia, país donde residió en su exilio, coordinó en un Centro Educativo para Adultos en una comunidad mapuche de “El Huncal” muy cerca de Loncopué (Neuquén) recibiendo la protección del Obispo Don Jaime de Nevares y de la UNCo. Asimismo, tuvo una intensa labor en la Facultad de Ciencias de la Educación-UNCo- como en la actividad gremial –ATEN/CTA- y en la defensa de los Derechos Humanos con una presencia constante en los juicios a los represores. Ampliar en Guillermo Saccomanno (2014)

“Nano”-, Juan Carlos Llorente, docentes de la UNCo y Silvia Celina de la Plaza de la Secretaría de Extensión y distintos representantes del gremio. Este ciclo se cerró con un encuentro provincial desde el 24 al 26 de noviembre con todos los docentes que participaron de los seminarios.

Durante esos años hubo una tendencia a que los alfabetizadores fueran maestras/os y figuraban con un contrato aparte. Aunque el Manual de Instrucciones para el Alfabetizador expresaba:

convocamos a todos a sumarse como agentes de progreso, para que el argentino alcance mejores condiciones de vida. Es decir que este llamado a alfabetizar no está dirigido solamente a los profesionales en la materia, docentes en general, sino a todos los que quieran proporcionar a sus ciudadanos la oportunidad de una promoción humana. (PNA, 1986:5).

En la producción discursiva de *Quimán*, los objetivos fijados en relación a esta temática tendieron a generar un espacio de reflexión sobre la práctica docente y avanzar en la construcción de una metodología participativa; es decir, que tanto el educador como el educando, aprendieran juntos valorando los saberes populares, en un proceso dinámico de construcción del conocimiento científico. Además, también se apuntaba a concretar una propuesta de perfeccionamiento recuperando las prácticas y experiencias de los docentes. Así, reemergía el “método dialógico” de Freire que estimula la palabra del “otro”, considerando la enseñanza del lenguaje como un instrumento de poder tanto a nivel de sujeto particular como sujeto colectivo. (Saccomanno, 2014).

En torno a esta problemática se suscitaron muchas y ricas discusiones. Una de ellas apareció en una de las revistas “*Quimán*” bajo el título *¿Educación formal o no formal?* Sus redactores Llorente y Nano Balbo, excoordinador del Centro Regional CREAR, (1988) instaban a reflexionar sobre el rol del docente de adultos como un facilitador en un proceso de apropiación de conocimientos en el que participaban adultos, los cuales ya habían adquirido en su inserción laboral un mecanismo de apropiación, construcción y transmisión que no es precisamente el escolar, y que por lo general, el docente desconoce. Priorizaban que en dicho proceso, todos aprenden mediatizados por la realidad.

Una vez culminado el proyecto, se dio comienzo a un proceso de evaluación para repetir la experiencia, y darle continuidad con la incorporación

de un nuevo actor institucional, el Consejo Provincial de Educación de Río Negro, que se sumó al proyecto de capacitación de educadores para escuelas primarias de adultos. Esto, posibilitó la titularización por primera vez en Río Negro, de maestros que habían aprobado estos seminarios-talleres durante dos años de trabajo institucional conjunto en seis localidades distintas. En otras palabras, el Plan Nacional de Alfabetización se concretó a través de estos impulsos, ya que no existió una articulación desde el Ministerio de Educación de la Nación, con los ministerios provinciales respectivos. Entonces, fueron surgiendo alternativas diversas.

En el caso de la revista de ATEN, desde su primer número aparece el tratamiento de la formación de alfabetizadores. En la misma línea de acción del gremio UnTER, ATEN también firmó un convenio con la Facultad de Ciencias de la Educación -UNCo-, y la Fundación del Instituto de Estudios y Acción Social -IDEAS- creada y presidida por Cayetano De Lella (1986). En una de las notas, "Reflexión sobre la práctica" (Balbo, 1987) se describe el programa de educación de adultos y alfabetización a través de las entrevistas a Facundo I. Ortega, que estaba al frente de la Secretaría de Extensión e Investigación de la FaCE. Asimismo, en otro artículo, De Lella¹⁵ que coordinó el programa mencionado, explicaba la metodología a través de seminarios-talleres con los alfabetizadores, tanto de Río Negro como de Neuquén, que estuvieran trabajando en la Campaña Nacional como en experiencias ligadas a la universidad, instituciones públicas y privadas. La idea básica fue convertirlos en sujetos ejecutores de un programa, y al mismo tiempo, en investigadores de sus prácticas. Por otro lado, previeron instancias evaluativas de lo actuado con la participación de los alfabetizandos a través de entrevistas y "asambleas educativas", como las concretadas en 1973-1974 por la DINEA (Dirección nacional de Educación de Adultos) en ambas provincias patagónicas. Se enfatizó en la importancia de considerar actitudes y opiniones mediante pautas de trabajo muy precisas, su procesamiento, y su devolución a los integrantes de las asambleas para verificar hasta qué punto se fueron modificando sus manifestaciones.

¹⁵ Cayetano De Lella, profesor y licenciado en Psicología, Doctor en Estudios Latinoamericanos (Ciencias Políticas y Sociales) se desempeñó desde 1973, como Coordinador General y miembro de la Conducción Nacional de la DINEA en Argentina durante un período que resultó históricamente breve, pero inusualmente intenso y fecundo para el trabajo educativo con sectores populares en nuestro país. Presidió el Instituto de Estudios y Acción Social -IDEAS- y durante 1987 coordinó el Programa de Educación de Adultos y Alfabetización. Véase C. De Lella/C. Krotsch (1989)

Otra coincidencia en ambas revistas sindicales-pedagógicas es el lugar destacado que tenía la problemática de la educación rural tendiendo a presentar una dimensión pedagógica-didáctica que incluyera a las lenguas autóctonas y las pautas culturales propias de estas familias. Desde la concepción de educación liberadora, ambos equipos de redacción tanto de “*Quimán*” como la de ATEN, intentaron romper con la matriz política cultural colonial y positivista que gestó un sujeto pedagógico “oprimido” parafraseando a Paulo Freire (1972).

En esta línea de interpretación, “*Quimán*” publicó notas editoriales tales como “¿Democracia o dictadura? ¿Liberación o Dependencia?” (1987), o bien, “Un logro de la lucha gremial. El precio de luchar por una educación nacional, popular y liberadora” (1988) relacionados con la lucha docente que confluyó un 23 de mayo en la llamada Marcha Blanca, que consistió en una movilización general desde distintos lugares del país hacia el Congreso Nacional de miles de docentes que defendían sus derechos laborales reafirmando la dignidad de las condiciones de trabajo y de la escuela pública aunándose tras el reclamo de la unificación salarial en todo el país. Esta instancia definió el perfil identitario del “trabajador de la educación” prevaleciendo en torno a distintas significaciones del profesionalismo docente según se desprende del análisis discursivo de la prensa gremial en general. En el análisis se percibe el énfasis en la responsabilidad colectiva por la acción común, la interacción como forma de solidaridad y la defensa de la democracia.

Reflexiones Finales

A modo de cierre, enfatizamos que en estas producciones culturales se observa una posición muy comprometida con la transformación educativa, con un modelo educativo centrado en un sujeto pedagógico inclusivo: un sujeto pueblo.

Estas revistas pedagógicas-sindicales se constituyeron en dispositivos de apropiación y defensa de los derechos como también de resistencia a través de distintas alternativas que abarcaron prácticas, proyectos, experiencias populares e incluso el mismo discurso. Fue una resistencia que surgió por un lado, frente a coyunturas de gran inestabilidad económica, con discursos confrontativos de gobiernos provinciales y el nacional. Mientras que por otro lado, se gestaba ante los avances del proceso de crisis terminal del Estado benefactor keynesiano que sentaba las bases del desmantelamiento que se consolidó posteriormente en la década de los noventa.

En la actualidad hablamos de inclusión educativa de amplios sectores sociales que han permanecido al margen del proceso de construcción de la ciudadanía. En esta línea, Lidia Rodríguez observa agudamente la importancia de abrir la mirada a una historia negada, oculta, de difícil acceso al investigar las alternativas de educación popular. Resulta necesario, parafraseando a Rosa María Torres (2006), reconocer en la modalidad discursiva el énfasis puesto en la educación como un derecho de todos/as pero además la necesidad de ampliar la visión apuntando a una educación acorde con los tiempos, con las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento.

Esta intencionalidad se constituye en el mandato fundacional estas revistas donde se articulan los cambios epistemológicos en las Ciencias Sociales y la construcción de espacios de participación, deliberación y el accionar que le otorga, a la organización gremial, un carácter democrático. En todo momento, se tiende a superar la mirada de la tarea del docente como apostolado o sacerdocio para identificarlo como un trabajador de la educación y un agente de cambio.

Bibliografía

- Alcoleas A. et al. (1988, Septiembre-Octubre). 12 de Octubre. La lucha de los indígenas por sus derechos. Revista *Quimán*. 2, (7), p. 33.
- Alcoleas A. et al. (1987, Julio/Agosto) Dicen los mapuches: nos quitaron la tierra por no saber leer. Revista *Quimán* 1, (0), pp. 10-11.
- Alcoleas A. et al. (1988, Octubre/Noviembre). Los saberes del adulto. Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 2, (8), p. 9.
- Alcoleas A. et al. (1988, Julio/Agosto). Metodología de la alfabetización. Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 2, (6), p. 6.
- Alcoleas A. et al. (1988, Julio/Agosto). Un logro de la lucha gremial. El precio de luchar por una educación nacional popular y liberadora. Revista *Quimán*. 2, (6), p. 43.
- AAVV (1987, Julio). Revista *El Timbre*. CTERA. (Sumario)
- Balbo, N. (1987, Abril). La formación de alfabetizadores: reflexión sobre la práctica. Revista de *ATEN*. (0). Pp. 6 a 8.
- Balbo, N. y Llorente, J. C. (1988, Mayo/Junio). ¿Educación formal o no formal?. Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 2, (5), pp. 6 y 7.
- Cirigliano G. (1989). ¿Sistema Educativo sin proyecto de país? En De Lella

- C. y Krotsch C. (Comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, Instituto de Estudios y Acción Social.
- De Lella C. y Krotsch C. (Comp.) (1989). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, Instituto de Estudios y Acción Social.
- Fraser, N. (1994). Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. Revista de *Historia, Entrepasados*, (7). Buenos Aires.
- Freire P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
- Laclau E. y Mouffe Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (Cap. 4). México: Siglo XXI Ed.
- Mariqueo R. (1987). En memoria de Aime Paine, valiente luchadora mapuche. Recuperado de <http://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-127.htm>
- Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente. (1986). *Manual de Instrucciones para el Alfabetizador. Plan Nacional de Alfabetización*. Buenos Aires: Talleres Gráficos
- Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (1985). *Plan Nacional de Alfabetización. Cartilla de unidad nacional: lectura y escritura*.
- Pagani, M. (1987, Julio/Agosto). Aime Paine, la voz de nuestra tierra. Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 1. (3), p. 5.
- Pagani, M. (1987, Septiembre/Octubre). La otra cara de la conquista del Desierto. En Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 1. (2), pp. 20-21.
- Pagani, M. (1987, Noviembre/Diciembre). Aime Paine y las raíces de nuestra cultura. (p. 23) y Aime Paine. Voz de la gente de esta tierra (p. 5). En Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 1, (4).
- Rapoport Mario (2003). *Historia Económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires: Ed. Macchi.
- Retamozo M. y Fernández M. (2010). Discurso político e identidades políticas: producción, articulación y recepción en las obras de Eliseo Verón y

- Ernesto Laclau. Recuperado de <http://www.academia.edu/1421067/>
- Rodriguez L. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En L. Rodriguez (dir.). *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Saccomanno G. (2014). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta
- Roncallo H. (1987, Julio/Agosto) ¿Democracia o dictadura? ¿Liberación o dependencia?. En Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 1. (0), p. 3.
- Roncallo, H. (2014, abril 4). Secretario General de UnTER. Entrevista personal. FaCE, UNCo
- Southwell M. (2007). Con la democracia se come, se cura y se educa. Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En Camou, Tortti & Viguera (Coor.), *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Torres, R. (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Instituto Frónesis.
- Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. México: UAM. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf>, el 07-07-2014.
- Van Dijk, T. A. (1999). Análisis Crítico del discurso. Barcelona. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf>, el 07-07-2014.
- Wanschelbaum Cinthia (2013). Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan Nacional de Alfabetización. Argentina, 1985-1989. En Revista *Interamericana de Educación de Adultos*. N° 35, (2:27).
- Wanschelbaum C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Cienc. docencia tecnol.* [online]. 2014, n.48, pp. 75-112. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000100004&lng=es&nrm=iso. ISSN 1851-1716.
- Zysman A. (2013). Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. En L. Rodriguez (dirección) *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*". Buenos Aires: APPEAL.

Participación y representatividad del gremialismo docente en la provincia de San Luis

Marcelo Romero¹ y Victoria Rodríguez Gazari²

Introducción

Este trabajo se inscribe en uno mayor que pretende analizar el contexto socio-educativo actual en la provincia de San Luis, a partir de estudiar las formas en que el gremialismo se construye y se vivencia por parte de los propios dirigentes, de lxs docentes y considerando además la visión desde los organismos gubernamentales provinciales del gremialismo docente en general y de las formas de acción concreta que implementan en particular. Todo lo cual permitiría explicar los motivos por los cuales se manifiesta por un lado la pobre situación salarial docente y, por otro lado, la inacción de este sector ante este contexto.

En esta etapa particular del estudio, se focaliza en la indagación de las formas organizativas gremiales de lxs trabajadores de la educación del nivel básico y medio, buscando aproximarse a los modos de participación y representatividad que habilitan los sindicatos y/o gremios en la lucha por la defensa de lxs trabajadorxs de la educación, entre otras cuestiones.

Este tema resulta de interés si se considera la situación actual por la que atraviesa la provincia de San Luis, donde durante largos años los procesos de democratización de las distintas instituciones se han visto cercenados permanentemente, siendo los establecimientos educativos uno de los objetivos de estas acciones; donde la justicia está hermanada con el poder ejecutivo y las presentaciones judiciales se estrellan contra la impunidad de quienes detentan el poder; donde la protesta social además de ser criminalizada, se

¹ Universidad Nacional de San Luis, Argentina. romarfa@gmail.com

² Universidad Nacional de San Luis , Argentina. victoriarodgaz@yahoo.com.ar

encuentra diseminada y sin objetivos claros; donde los niveles de corrupción en los estamentos gubernamentales parecen haber anestesiado, mediante el acostumbramiento, el reclamo de justicia y equidad; en conclusión, en este contexto es impensable la formación de un intelectual y un educador ajeno a estas problemáticas.

Frente a este panorama surgieron algunas preguntas que enmarcaron en una primera etapa el problema de estudio y guiaron el proceso de indagación: ¿Cuál es la historia de creación de los gremios docentes y su vínculo con los conflictos docentes?, ¿Cómo se establecen los mecanismos de representación? ¿Cuál fue el nivel de protagonismo que asumieron durante los conflictos docentes las asociaciones gremiales? , entre otros interrogantes.

Entre los temas que se indagaron, cobra especial importancia el vínculo que las organizaciones de maestrxs establecieron tanto con el gobierno provincial como con el gobierno nacional y su posición desde el punto de vista jurídico que tienen (personería gremial, licencia gremial, institucionalización de los aportes de los afiliados, etc.). También se recabó información acerca de la relación que establecieron entre sí las organizaciones docentes, tanto durante los conflictos como en la actualidad. Esto resulta de interés si identificamos que las luchas en defensa del trabajador de la educación debería ser el tema prioritario en estas organizaciones de representación. Asimismo, en todas las entrevistas se trató de que historizaran los dos conflictos docentes más importantes de los últimos años y, en virtud de ello, se trabajó sobre los niveles de conciencia que asumieron lxs trabajadorxs de la educación y lo que esto condicionó en las toma de decisiones.

Como tema predominante, la indagación tanto de los niveles y formas de participación como de los mecanismos de representación que se instrumentan desde las organizaciones sindicales, habilitó la reflexión sobre la instrumentación de los medios para la defensa los derechos del sector educativo. Además, se trató de averiguar las áreas que en este momento los gremios han decidido priorizar, vinculado esto con las problemáticas que actualmente visualizan y la formas de canalizar las soluciones.

Entre dichas categorías se encuentran temas interesantes de trabajar en torno a poder vincular la organización del trabajo docente con las luchas gremiales puesto que, cuando las demandas en torno al trabajo docente y su organización no son satisfechas, se resiente notablemente la capacidad de

disfrute de la labor de lxs maestrxs. También se indagó sobre la configuración y reconfiguración de la organización del trabajo docente a partir de los conflictos ya mencionados desde el punto de vista de los sindicatos y, en torno a ello, en qué medida los mecanismos de representación gremial aportaron a la construcción de un espacio democrático de intercambio de saberes y experiencias. Por último, se intenta arribar a algunas conclusiones que permitan comprender el momento actual en el cual se encuentran las organizaciones gremiales, haciendo especial hincapié en la notoria desmovilización de los trabajadores de la educación.

Metodología de trabajo

En virtud de lo expuesto se hizo el contacto con todos los gremios de la provincia de San Luis, esto es con: La Asociación Sanluiseña de Docentes Estatales (ASDE), El Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), Unión de Trabajadores de la Educación de San Luis (UTEP-SL), La Unión de Docentes Argentinos (UDA) y la Agremiación del Magisterio Provincial Puntano y Afines (AMPPYA). De todos los sindicatos se pudo entrevistar a lxs secretarixs gremiales. Con relación a AMPPYA, el momento de reorganización y crisis que está atravesando este espacio, produjo que los elementos recabados de la entrevista no fueran pertinentes para esta etapa del estudio. Dichas entrevistas tuvieron la características de ser semiestructuradas y se pusieron en juego temas como historia de creación del gremio, nivel de protagonismo en los conflictos educativos de los últimos 15 años, modo de participación de las bases en las decisiones del espacio gremial, estado de situación jurídica, vínculo que se establece con el gobierno provincial y el gobierno nacional, adhesión o pertenencia a determinado partido político, temas que se priorizan a la hora de defender los derechos de los trabajadores de la educación, forma de visualización de la práctica gremial por parte de los docentes, etc.

Perfil de las organizaciones docentes

En lo que respecta a la organización de los gremios y al nivel de pertenencia con otras asociaciones y/o federaciones sindicales, tenemos en primer lugar a la ASDE (Asociación Sanluiseña de Docentes Estatales), la cual pertenece a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República

Argentina (CTERA), y dentro de ésta a la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) de los Trabajadores cuyo Secretario Gremial es Hugo Yasky, en contraposición con la CTA a cargo de Pablo Micheli luego de la disputa electoral que mantuvieron en el año 2010.

ASDE surgió en el contexto de la lucha de 2003/2004 bajo la forma inicial de docentes autoconvocados. Con el paso del tiempo esta organización empezó a tener cada vez mayor simpatía con el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y posteriormente con el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007), manteniendo esta postura hasta la actualidad. Este vínculo político partidario explicitado por la Secretaria General permite tener una vinculación muy firme con la Municipalidad de la Ciudad de San Luis, con la cual comparten la visión político-partidaria. De acuerdo a las expresiones de la Secretaria General, existen docentes que por esta adhesión a la CTERA y a la CTA de los Trabajadores no están en la conducción e incluso se han desafiado.

En la actualidad esta organización carece de licencia gremial por lo que los aproximadamente 1100 afiliadxs que la conforman no aportan la cuota gremial. La conducción del gremio es elegida mediante la presentación de listas y posterior voto de lxs afiliadxs. La duración de la Comisión Directiva es de 4 años y las demandas de los trabajadores de la educación se recaban desde los propios afiliadxs o por intermedio de los delegadxs por cada institución educativa. Cada delegadx es el que lleva información desde el gremio hacia la escuela y, a su vez, trae información de la escuela para ser discutida en la Comisión Directiva.

Al momento de tener que asumir una posición a partir de un conflicto determinado la forma de participación es mediante asambleas públicas. Una de las características más notorias de este espacio gremial es que en las mismas pueden participar docentes no sindicalizados, aunque los únicos con derecho a voto son lxs afiliadxs.

En cuanto a los temas que se están priorizando en este momento son: el pago del segundo cargo, una problemática salarial que surge desde el conflicto del 2010 y que sigue sin resolverse. También la reivindicación de la Asignación Universal por Hijo (AUH), puesto que desde el gremio se considera que esta iniciativa asegura el derecho a la educación y permite la asistencia a los sectores más vulnerados en los espacios educativos. Por último, un tema también prioritario lo constituye la formación político-sindical, la cual se lleva

a cabo mediante capacitaciones organizadas a nivel nacional.

En cuanto al nivel de posicionamiento del docente en tanto trabajador de la educación, desde ASDE se asegura que por un lado no existe un sentimiento de pertenencia en cuanto a lo colectivo y, por otro lado, se hace una diferenciación entre trabajador y profesional. Éste último punto involucra la dificultad por parte de los docentes de sentirse trabajadores y, además, de vincular la profesión con la vocación. Todo ello presenta diversas consecuencias vinculadas fundamentalmente tanto a la participación política como a la lucha por los derechos de los docentes, puesto que se ven obstaculizadas las acciones reivindicativas colectivas con otros sectores de trabajadores, con la consiguiente pérdida de fuerza que esto conlleva.

Otro de los gremios que se entrevistó fue **SADOP** (Sindicato Argentino de Docentes Privados); éste tiene la presidencia de la Federación Latinoamericana para la Educación y la Cultura (FLATEC), también pertenece a la CGT (Confederación General del Trabajo) Azopardo y a diversas cámaras patronales como CODERSAC, ASIET, entre otras.

Este sindicato comienza a cobrar mayor relevancia provincial en el contexto del conflicto del 2004, donde este gremio lleva a cabo las primeras elecciones de delegados, en primer lugar en las instituciones educativas confesionales y, posteriormente, en el resto de las escuelas laicas de gestión privada. En la actualidad cuenta con aproximadamente 1.300 docentes afiliados que pertenecen a alrededor de 70 instituciones que incluyen escuelas privadas confesionales, no confesionales, institutos, jardines maternos, escuelas autogestionadas, entre otros. A nivel nacional este gremio ya desde 1948 tiene la personería gremial y también en la provincia.

En cuanto a la organización y representatividad que establece este gremio, el papel del delegado es fundamental, puesto que son quienes recaban información sobre las problemáticas que tienen los docentes en las instituciones educativas. La elección de los delegados es por voto de sus compañeros en cada escuela y se les otorga un fuero sindical con el objeto de preservar el lugar de trabajo de cada uno de ellos, ya que en algunos casos el ser delegado ha sido causa de despido.

La particularidad de este sindicato es la existencia de diferentes tipos de patronal, por un lado coexisten tantas patronales como instituciones educativas privadas y, por otro lado, es ineludible también incluir los niveles

provinciales y nacionales en los espacios de gobierno que actúan en forma directa con mecanismos de regulación del trabajador de la educación. Por lo expuesto, desde este espacio se considera de vital importancia buscar acciones consensuadas con la totalidad de lxs trabajadores de los centros educativos privados, a pesar de las particularidades que pudiera tener cada docente.

En relación al vínculo que se establece entre SADOP y el gobierno provincial, el sindicato desde el 2014 envía una nota diaria al Gobernador Claudio Poggi, solicitando una audiencia para tratar diversos temas, aun no se tiene respuesta. Esta actitud denota la nula comunicación que existe entre el Gobierno provincial y el gremio. No sucede lo mismo con el municipio capitalino, puesto que al coincidir ambos con el modelo kirchnerista, en algunas ocasiones plantean acciones en conjunto.

Entre las problemáticas que se abordan desde este espacio gremial, las más notorias son las que dirigen a resolver cuestiones legales, como por ejemplo juicios de los docentes a sus patronales por incumplimiento de algunos de los derechos laborales. Otra cuestión a resaltar consiste en el reclamo salarial dirigido específicamente al gobierno de la provincia, que engloba la mayor demanda actual por parte de SADOP San Luis. Desde el punto de vista asistencial, este gremio también se ocupa de brindar ayuda económica para los problemas de salud de lxs trabajadores, puesto que la obra social no logra satisfacer todas las demandas.

En relación a como lxs docentes se posicionan como trabajadores de la educación, el Secretario General visualiza falencias, no existe conciencia de clase, ni visión de organización y se genera una diferencia entre el docente con más antigüedad que el de poca experiencia ya que el nivel de compromiso y participación es distinto, solo en los conflictos ambos se dan cuenta que se les están cercenando sus derechos laborales, salariales y recién ahí salen a luchar en forma conjunta.

Da cuenta también cual es la concepción que se tiene entre el profesional y el trabajador de la educación, poniendo en valor el término profesional de la educación por encima del trabajador ya que se supone que da más estatus social al docente, como también el hecho de trabajar en una escuela privada. Que en la realidad está igual de precarizado que otrxs docentes de la escuela pública.

Finalmente reflexionó que lo importante es que el docente este satisfecho con su labor, predispuerto en su lugar de trabajo y por lo tanto el alumno lo

recepta y lo percibe de manera positiva. Cuando un docente está en conflicto se evidencia en el débil vínculo que se establece con lxs estudiantes y con sus pares. Lxs docentes en la actualidad tiene muchas responsabilidades en la escuela y existe una falta de reconocimiento hacia su trabajo no solo por parte de lxs alumnx, sino de los padres y de las patronales privadas o públicas.

Por su parte **UTEP** es el único gremio autónomo desde el punto de vista partidario, puesto que se autodefine como independiente de cualquier filiación política-partidaria, a nivel nacional son miembros de la Confederación de Educadores Argentinos (CEA) y también forman parte de la Internacional de Educación.

Los comienzos de este gremio fue como la mayoría de las otras organizaciones de la educación de la provincia en el marco del conflicto del 2004, lxs docentes de la carpa blanca fueron el puntapié en el origen de esta organización. UTEP cuenta con 1200 afiliadxs y 120 cotizantes, al no tener cuota sindical que es el descuento por planilla, cada docente elige o no aportar. Tampoco obtienen licencia gremial porque el gobierno provincial no se las otorga.

En cuanto a la forma de participación colectiva es mediante asamblea, todxs tienen derecho a voz solo que la diferencia radica en que los afiliadxs que pagan la cuota (cotizantes) tienen el beneficio de votar.

En relación a los temas que se priorizan desde el gremio es la lucha por el pago del doble cargo, también el reconocimiento de las egresadas de la carrera educación inicial, ya que no había posibilidades de ser parte de la gestión de las escuelas negando así la posibilidad de ascender en su carrera laboral, lo cual actualmente se encuentra en vías de solución. Otra de las cuestiones que esta organización busca es mayor representatividad en ámbitos como la Junta de Clasificación y el Consejo de Educación, estamentos del Ministerio de Educación donde los lugares los ocupan mayoritariamente funcionarios del gobierno provincial, como así también entre los temas prioritarios se encuentra la definición de un Convenio Colectivo de Trabajo.

La visión que manifiesta el Secretario Gremial acerca de los niveles de conciencia que asumieron lxs docentes en tanto trabajadorxs de la educación durante los conflictos de los años 2004 y 2010, fue muy pobre, puesto que además de considerar que los mismos no estaban preparados para salir a las calles a luchar por sus derechos, algunxs docentes llegaron a sentirse culpables y hasta responsables de la situación que provocaba los paros, las marchas y la falta de clases de lxs alumnx.

Finalmente, el sindicato **UDA** tiene sus orígenes en la provincia de San Luis, como seccional, con el regreso de la democracia en el año 1983. Al ser una organización de alcance nacional, obtuvieron la licencia y personería gremial a nivel provincial sin mayores dificultades. Desde el punto de vista del vínculo que establecen con otras federaciones a nivel nacional, actualmente pertenecen a la CGT “Balcarce” (oficialista).

Este gremio se organiza mediante dos padrones, el primero consiste en lxs afiliadxs cotizantes (con aporte sindical) y, el segundo, está integrado por lxs adherentes, jubiladxs, entre otros, todos ellxs tienen derecho a voto. La forma de participación y representación para la comisión directiva es mediante elección directa y el período tiene una duración de cuatro años.

La forma de canalizar los reclamos por parte de lxs docentes es mediante lxs delegadxs que tienen en las instituciones educativas. A este gremio pertenecen alrededor de 1700 docentes en toda la provincia, al tener el número más alto de afiliadxs de todos los gremios, ocupan espacios de representación en la Junta de Clasificación y el Consejo de Educación.

En relación a los vínculos que UDA establece con el gobierno provincial, si bien no confluyen partidariamente, existen vínculos que permiten en algunos casos hacer las presentaciones gremiales al gobierno provincial y que éstas sean atendidas. En lo que respecta al nivel

nacional, existe un explícito apoyo al proyecto kirchnerista, participando a nivel nacional en las mesas de negociación salarial.

En cuanto a los temas que UDA están priorizando en la actualidad, se encuentra la organización de horaria y remuneración al personal jerárquico, la calidad educativa en relación a los perfeccionamientos que deben realizar lxs docentes, la carga horaria de los preceptores que no está delimitada, y demás temas que el Estatuto Docente de la provincia no define. Vinculado con esto se encuentra además la falta de estabilidad laboral de lxs docentes de los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC).

En lo que se refiere al tipo de relación con el resto de las organizaciones gremiales, es prácticamente nula puesto que incluso durante los mayores conflictos docentes por los que atravesó la provincia los gremios en numerosas ocasiones actuaron independientemente e incluso en forma opuesta.

En relación a cómo se visualizan lxs docentes en tanto trabajadorxs de la educación, el Secretario General expresa que hay una falta de profesionalismo

muy notoria en lxs maestrxs, puesto que su campo laboral es abordado por otras profesiones no vinculadas con los aspectos pedagógicos propios del ámbito educativo, lo cual también denota el desconocimiento total de muchos derechos y obligaciones.

Algunas conclusiones

De todos los gremios con los que se trabajó se advierte que sólo uno de ellos es independiente a un partido o tendencia política determinada. Las particularidades políticas y partidarias del país en la actualidad habilitan a repensar los objetivos del sindicalismo en general y de lxs docentes en particular, en virtud del estrecho vínculo que establecen algunos gremios con los gobiernos de turno. En esta dirección una de las características más importantes de la lucha docente es que el empleador se identifica con el Estado, por lo cual los reclamos, a diferencia del sector privado no educativo, se ven influenciados por cuestiones políticas en el mejor de los casos y partidarias en el peor.

De la indagación llevada a cabo se desprende la profunda desconexión entre los gremios docentes de la provincia de San Luis en cuanto a los temas a priorizar, capacidad de aunar fuerzas en pos de llevar adelante propuestas comunes, posibilidad de negociar en paritarias con el gobierno provincial en forma conjunta, plantear las problemáticas en relación a los niveles de representación tanto en el Consejo de Educación (de los 15 integrantes sólo uno cumple la función de representante gremial, 8 de ellos pertenecen al gobierno provincial) como en las Juntas de Clasificación. Esta última se encarga del registro y fiscalización de títulos también de proyectos y concursos jerárquicos del sistema educativo, donde hay sólo miembros docentes no gremiales, por ende nada indica que trasladan las voces de las bases.

Resultado en parte de todo esto, es que el vínculo y la forma de negociación que se establece con el gobierno provincial en la actualidad son prácticamente nulas. Especialmente cobra relevancia en este estudio la coyuntura por la que atraviesan lxs docentes y las asociaciones gremiales en San Luis, donde desde el 2013 mediante un decreto del gobierno provincial se decide unilateralmente el aumento del salario anual, con un porcentaje para algunos años por debajo de la inflación real medida pronosticada por la mayoría de las consultoras que analizan este índice. No es un dato menor que esta Provincia se encuentra en penúltimo lugar en cuanto a inversión educativa por alumno

y en muchos casos última en los sueldos docentes comparándola con el resto de las 22 provincias del país (por ejemplo es la provincia que peor paga en las horas cátedras mayores a 30).

Frente a esta situacionalidad compleja y particular en la Provincia de San Luis, es relevante la visión que tienen los gremios con relación al posicionamiento que tienen lxs docentes en tanto trabajadores de la educación, en donde la falta de profesionalismo, la ausencia de un sentimiento de pertenencia en cuanto a lo colectivo, los pocos niveles de compromiso y participación política, el sentimiento de culpa frente a los conflictos docentes y el no dictado de clases, la difusa definición y habilitación del campo laboral docente, entre cuestiones; permite pensar al docente alejado de un posicionamiento en tanto trabajador con las consecuencias políticas y gremiales que esta visión involucra.

Si bien este trabajo no se agota aquí, es importante considerar que las expresiones de lxs Secretarixs Gremiales de la provincia de San Luis entrevistadxs evidencian ciertos niveles de fragilidad, tanto en las formas y posibilidades de llevar adelante los reclamos y la defensa de los derechos de lxs docentes, como así también en la incapacidad de sumar y concentrar esfuerzos desde las distintas organizaciones gremiales, principalmente sobre las temáticas que se deberían priorizar en el corto y mediano plazo, en lo que respecta a la satisfacción de las necesidades de lxs trabajadores de la educación. Si bien esta coyuntura no se visualiza demasiado alentadora, pensamos que en etapas posteriores de este trabajo, permitiría comprender a partir de las voces de los propios docentes, los mecanismos por los cuales poder canalizar de un modo más unificado las demandas por los derechos laborales que aún esperan ser debatidos, redefinidos y reclamados.

Bibliografía

- Andrade Olivera, D. (2008). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. Políticas educativas y trabajo docente. Recuperado en <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/PENS-EDU/PENS-EDU-1-ANDRADE.pdf>
- Batallan, G. (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp. 63-81.
- Iglesias, R. (2011). Rebelión en San Luis. *Cuadernos Rebeldes, voces*

múltiples y diversas, 1(1) y 2(2). San Luis.

Martínez, D. (2007) *Salud y Trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Recuperado en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/martinez-ag07.pdf>

Pose, S., Vázquez, S., Martínez, D. (2000). Reforma Educativa Neoliberal y Trabajo Docente. En *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte*. CTERA.

Estatuto Docente de la Provincia de San Luis. (2006). Recuperado en <http://www.sanluis.edu.ar/educacionWeb/Contenido/Pagina/File/Estatuto%20Docente%2026-02-2010.pdf>

Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)

Sandra Cubilla¹ y Exequiel Ferreyra²

Resumen

En este trabajo nos proponemos realizar una aproximación a las condiciones de trabajo de los docentes de la provincia de Misiones. En este sentido, haremos la necesaria vinculación con la actividad gremial docente en la provincia. El período bajo estudio comprende los años que van desde el 2003 hasta el 2010, ya que consideramos pertinente observar si la relativa recomposición económica post crisis del 2001 redundó en el mejoramiento de las condiciones de trabajo docente. En este sentido, y pese a que las condiciones de trabajo de esta fracción de la clase obrera son un problema constante, no se disponen de trabajos recientes que refieran puntualmente a dicho tema en la provincia. Para realizar esta caracterización, analizaremos las noticias publicadas por el diario provincial *El territorio* durante el período, donde analizaremos las luchas gremiales y las reivindicaciones docentes durante la etapa. También indagaremos la normativa que regula el trabajo de este sector de la clase obrera. Este primer recorrido nos permite observar una serie de temáticas principales: el estatuto docente, el salario, la infraestructura y la violencia escolar. A su vez, observamos una preeminencia de los reclamos salariales, por parte de los gremios, por sobre otras reivindicaciones. La cuestión de las condiciones edilicias y el Estatuto también forman parte de las prioridades del sector pero su tratamiento recién se muestra con fuerza durante los últimos cuatro años. Por el contrario, el problema de la violencia escolar, hecho

¹ Universidad Nacional de Misiones, Argentina. sandra.c.ryr@gmail.com

² Universidad Nacional de Misiones, Argentina. exequielryr@gmail.com

que tiene correlato fundamental en el desempeño docente, no ha sido tema de discusión de ninguno de los sindicatos de la provincia.

Introducción

Este trabajo constituye una aproximación a las condiciones de trabajo de los docentes de la provincia de Misiones. La pertinencia del periodo bajo estudio se funda en la necesidad de observar si la relativa recomposición económica después de la crisis del 2001 redundó en el mejoramiento de las condiciones de trabajo docente en la provincia. En este sentido, se hace necesaria la vinculación con la actividad gremial del sector, comprendiendo a los gremios como asociaciones económico/corporativas que tienen como objetivo principal mejorar las condiciones de venta de la fuerza de trabajo.

Pese a que las condiciones de trabajo de esta fracción de la clase obrera constituyen una problemática recurrente, no se disponen de trabajos recientes que refieran puntualmente a dicho tema en la provincia desde una perspectiva histórica. La presente ponencia, entonces, intenta dar respuesta al interrogante “¿qué implica ser un educador hoy en Misiones?” teniendo en cuenta, por un lado, la evolución de las condiciones de trabajo de los docentes misioneros durante los últimos años y, por el otro, la respuesta de los gremios de la provincia frente a ese proceso.

El trabajo docente en Misiones: salario, infraestructura escolar, violencia y estatuto docente

En la provincia de Misiones la cuestión del salario docente, al igual que en el resto del país, es una constante en la escena pública y en la agenda de los sindicatos. La crisis del 2001, durante la gobernación de Carlos Rovira (1999-2003), trajo consigo el cese de las líneas de financiamiento de la Nación y ello constituyó un retroceso muy profundo del nivel de movilidad social docente; la instauración de la “Carpa de la dignidad”, los paros y medidas de fuerza por tiempo indeterminado durante estos años son indicios de la pauperización creciente y progresiva de este sector de la clase obrera. A partir de 2003, con la relativa recomposición económica, comienza la discusión y la posterior sanción de la Ley de Financiamiento Educativo 26.075. Ésta se constituye, junto con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, como parte de la mentada transformación educativa de la última década. La

ley de financiamiento se propuso, en un lapso de cuatro años, un incremento de la inversión en educación del 4 al 6% del PBI, afrontados en un 60% por las provincias y un 40% por Nación.

El hecho de que la mayor parte del financiamiento destinado a educación corre por cuenta de las jurisdicciones trae aparejadas importantes diferencias salariales entre provincias y la extrema precarización de los docentes iniciales, suplentes e interinos. Aquí encuentra justificación el artículo 9 de esta ley que establece la creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, cuyo objetivo principal es compensar la desigualdad del salario inicial docente de aquellas provincias cuya inversión no resulte suficiente para superar las diferencias entre las jurisdicciones. En este marco, el salario de los docentes de la provincia de Misiones durante el periodo bajo estudio se mantiene, invariablemente, como uno de los más bajos del país. Según un informe del CIPPEC³ (*El Territorio*, 12/11/2008), en el 2002 el salario de un docente misionero era el más bajo de todo el país; en el 2006 estaba solo por sobre La Rioja y en 2008 seguía en segundo lugar solamente superado por Formosa. A finales del 2014, Misiones se ubicaba en el ranking nacional como la cuarta provincia con salario docente más bajo de Argentina, por sobre Formosa, Catamarca y Santiago del Estero.

Bajo este cuadro de situación, toda la etapa esta signada por conflictos constantes que se agravan progresivamente. La composición del salario docente contiene una disparidad tan marcada que redundo en diferencias muy sustanciales entre docentes con mayor antigüedad y los recién iniciados, y también entre los diferentes cargos; en efecto, aquel docente cuyo salario constituye el piso de la pirámide salarial no llega a cubrir el costo de la mitad del valor de la canasta básica. Los aumentos no tienen un impacto real porque, por un lado, se aumenta un porcentaje mínimo en torno al salario básico y un gran porcentaje en virtud de adicionales no remunerativos (los cuales están afectados a la antigüedad de los docentes); por otro lado, se mantiene la disparidad salarial que se comentaba anteriormente, a pesar de estos aumentos.

Hay que tener en cuenta también que dichos aumentos se realizan por etapas y, en gran medida, en forma de sumas no remunerativas ni bonificables; además, los adicionales se pagan con importantes retrasos, y aquellos

³ Los datos corresponden al salario bruto de un docente de jornada simple del nivel primario con 10 años de antigüedad, sin aportes de Nación.

docentes que realizan suplencias pueden pasar hasta un año sin cobrar haberes correspondientes. Por ejemplo, en noviembre de 2008 más de mil docentes suplentes e interinos seguían sin percibir sueldos desde marzo (El territorio, 8/11/2008). Según un informe del Cippec (*El territorio*, 1/03/2015), si bien entre 2003 y 2014 el salario docente se recuperó un 61,5 por ciento en términos reales, a partir de 2008, empero, los aumentos lograron apenas empatar la inflación. No obstante, es preciso contextualizar este dato en el marco de la baja salarial del conjunto de los trabajadores durante el periodo. Nicolás Villanova (2014) apunta a este respecto que el relanzamiento del ciclo económico a partir del año 2003 tuvo como base el piso salarial más bajo de los últimos 70 años de historia. Dicho en otros términos, la recomposición le debe parte de su auge a la última devaluación y la baja salarial.

La infraestructura escolar es otro de los factores que condiciona de forma directa el trabajo de los docentes. Según datos oficiales, en el periodo 2003-2006 se crearon 100 nuevos centros educativos, con una frecuencia de un edificio construido por semana (Passalacqua en *El Territorio*, 19/12/2005). Durante los años 2007 a 2014 se sumaron 80 nuevas sedes escolares a lo largo de la provincia. Para evaluar el impacto de estos números, es necesario tener en cuenta que, con la sanción de la LEN en el año 2006, se produce la eliminación del Polimodal y el retorno al sistema compuesto por la primaria de siete años y al secundario de cinco, la obligatoriedad tanto de éste último como de la sala de nivel inicial de cinco años de edad y la universalización de la sala de 4 años. La creación de nuevos establecimientos educativos, en este sentido, no redundaría necesariamente en el mejoramiento de las condiciones de trabajo docente en aquellas ciudades signadas por el hacinamiento áulico. Si tenemos en cuenta que hasta la sanción de la Ley 26.206 muchas escuelas de la provincia no contaban con EGB 3, las modificaciones introducidas por ella devienen en un doble efecto: por una parte, aquellas escuelas primarias que poseían EGB 3, se descomprimen al liberarse de dos años (8vo y 9no) y esto tiene su posterior correspondencia en la elevación de matrícula en los secundarios; por otro lado, aquellas que no contaban con EGB 3, deben sumar el 7mo grado obligatoriamente, lo cual también resulta en incremento de matrícula. De esta manera y al igual que la cuestión salarial, los problemas edilicios se manifestaron continuamente en la agenda sindical y en los medios de comunicación durante la etapa.

Tomando como fuente las notas del periódico *El Territorio*, se observa que durante el periodo que va desde el 2005 al 2010, el 25% de las mismas refieren a establecimientos que requerían en forma urgente edificios nuevos, refacciones generales, instalaciones de agua potable y electricidad adecuadas, ampliaciones, etc. Más grave era la situación de las llamadas escuelas “rancho” o “quincho”, repartidas a lo largo del territorio provincial. Los municipios que presentaban mayores problemas en materia de infraestructura escolar eran Posadas, Oberá, Montecarlo, Eldorado y Puerto Iguazú, es decir, las ciudades con mayor densidad poblacional de la provincia. Otro factor común por estos años en Misiones remitía a los casos en que, directamente, no se contaba con ningún tipo de edificio y las instituciones se refugiaban en otros espacios.

Los últimos años observados en este trabajo (2009-2014) se caracterizan por cuestiones más precisas; en efecto, los problemas que atañen a las condiciones materiales del sistema educativo en la provincia no se limitan, solamente, al estado general de sus edificios. La superpoblación de las aulas, la falta de mobiliario (en muchas escuelas se comparte una misma mesa hasta entre cuatro alumnos), ausencia de ventiladores, insuficiencia de libros, limpieza diaria (personal de servicio), falta de agua, luz y todo elemento indispensable para trabajar normalmente, constituyen la cotidianeidad escolar. Además, hoy por hoy no solamente siguen existiendo las escuelas rancho, sobre todo en las localidades del interior (San Pedro, El Soberbio, San Ignacio) sino que persisten instituciones que alquilan edificios, establecimientos compartidos a contra turno, carencia de personal de limpieza fijo, falta de lugar adecuado para realizar actividades físicas y deportivas, etc. A estos escenarios sumidos en la precariedad se suman los no pocos casos de vandalismo que destrozan y vacían los locales escolares, como así también los estragos que sufren muchas estructuras cada vez que los azota un fenómeno temporal. En cuanto a los edificios en construcción, muchas veces las obras se paralizan por falta de pagos a los obreros de la construcción. Otras situaciones frecuentes son aquellas en que los edificios recién construidos presentan serias fallas. De ese modo, los problemas de infraestructura dan lugar a condiciones de desempeño laboral que afectan directamente la función social de los docentes.

Un tercer factor importante y casi no tenido en cuenta es el tema de la violencia en las escuelas. En la provincia de Misiones, esta problemática ha tenido un ritmo constante de supremacía en los medios de comunicación.

Vinculado a ello, por ejemplo, en 2005 se otorgaron a los docentes más de 28.487 licencias médicas; el 54% de estas licencias tenía origen psiquiátrico (*El territorio* 15/05/2006). Para el 2007, las licencias de origen psicológico (larga duración) aumentaron a un 60% (*El territorio*, 5/08/2007). Desde mediados del 2008 y durante todo el 2009 y 2010, la violencia en las escuelas ha predominado como tema central en lo que concierne al sistema educativo, en casi todas las localidades misioneras más importantes. Por estos mismos años se crea el Observatorio Provincial de Violencia en las Escuelas, el cual se valdrá de encuestas a alumnos y docentes sobre este problema, cuyos resultados ahondarán en la cuestión de la autoridad del maestro en el aula. A partir de la Ley 26.892 –“Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas”– sancionada en septiembre del año 2013, la violencia se convierte en eje de trabajo en las escuelas, la cual es tratada en todas las materias; se impulsan proyectos para mejorar la convivencia en las escuelas, entre ellos, reformas en los códigos de convivencia, talleres de “prevención”, congresos, etc. No obstante, ante la falta de herramientas concretas para actuar, los establecimientos deben afrontar la violencia con los recursos con que cuentan. Tal es el caso, por ejemplo, de la Escuela Normal Superior N° 2 de la localidad de Montecarlo, que en 2013 implementó la utilización de mochilas transparentes por parte de los alumnos a fin de prevenir el traslado de armas al establecimiento. La violencia escolar es un fenómeno que tiende a destruir las relaciones que se tejen en el ámbito escolar. De allí que su avance vaya en detrimento de la enseñanza y en la degradación de las condiciones en que se desempeñan los docentes como trabajadores de la educación.

Por último, sin duda un elemento indispensable a tener en cuenta a la hora de revisar las condiciones de trabajo en las escuelas es el Estatuto docente, pues se trata de la principal normativa jurídica que regula su actividad. El estatuto docente vigente en la provincia de Misiones (Ley 174/63) fue sancionado en 1963 y, desde entonces, fue modificado por vías indirectas a través de decretos y leyes que inhabilitaban artículos o incorporaban otros. Desde su sanción hasta la actualidad, el Estatuto docente computa, según la actualización publicada por el CGE Provincial, un total de 40 modificaciones y 5 incorporaciones de artículos a través de Leyes y decretos; la grilla de puntos Índices, el acceso a la carrera docente, la promoción de cargos y el régimen

jubilatorio son las variables más afectadas por estas modificaciones, siendo esta última la que más cambios sufrió (Art. 50 de la Ley 174/63). Inicialmente comprendía jubilación con 25 años de servicio y el 82 % móvil sin límites de edad; fue modificado por la Ley 2576, y ésta derogada posteriormente por la Ley 2521, la cual a través de su Art. 2 pone en vigencia el Decreto 67/63, vigente actualmente.

Durante la etapa analizada, encontramos el proyecto impulsado por el sindicato oficialista UDPM/ ADOMIS hacia el segundo semestre del 2007. El rotundo rechazo por parte de la docencia en general a dicha iniciativa respondió a que fue un intento por derogar la Ley 4224 que establece los límites para titularización de docentes. Esta ley, tal como lo indica el artículo 6, inciso e del Estatuto, determina los requisitos para la titularización de los educadores. Con su derogación, se buscaba volver a la potestad de la Ley 3742 que otorgaba la facultad al Consejo General de Educación de fijar criterios de excepcionalidad para designar nuevos cargos sin concursar. Más adelante, en 2011 se vuelve a un intento de reforma estructural del estatuto, proceso que fue intervenido por múltiples medidas de fuerza por parte de la docencia en general.

La cuestión de los puntos índices es una de las incorporaciones clave para comprender el proyecto de modificación que comenzó a perfilar el Frente Renovador en la provincia a partir de agosto del 2014. En efecto, el presidente de la cámara de diputados Carlos Eduardo Rovira avaló el pedido de la UDPM a través del decreto n° 380/14, el cual declara la necesidad de analizar y actualizar el estatuto. La propuesta de reforma avanza en un ajuste sobre el salario docente y habilita un mayor control sobre la actividad sindical dada la exigencia de certificados de moralidad cada 5 años para poder desempeñarse frente al aula. Puntualmente, las modificaciones se basan en:

1. La eliminación del artículo 6, inciso b, que establece el derecho a una remuneración y jubilación justa, cuyos índices deben ser actualizados anualmente de acuerdo con el costo de vida. El artículo 34 de la reforma determina que esa actualización será sólo facultad del Poder Legislativo y del Poder Ejecutivo, sin precisar períodos o plazos. Además, la modificación de la grilla de puntos índices que se menciona en el artículo 35 de la reforma implica la aplicación gradual, por semestre, con un aumento al básico menor que dichos puntos.

2. El artículo 243 recorta el haber jubilatorio al consignar que el docente “tiene derecho al beneficio jubilatorio con el 82 % móvil de su haber remunerativo básico”. Por lo que la limitación al básico significa una pérdida importante del valor de la jubilación.

3. En el artículo 17 se agrega como exigencia para mantener el cargo acreditar estado psicofísico y condiciones morales cada cinco años.

4. Desaparece el artículo 78 del Estatuto que dictamina “el desplazamiento de los que ocupan cargo sin título docente”.

Hasta aquí observamos una serie de problemáticas centrales que enfrentan los docentes de la provincia. Cabe preguntarse ahora por la respuesta de los gremios frente a ellas.

Sindicatos Docentes

Los conflictos entre el Estado y los gremios docentes son una constante que atravesó toda la etapa con distinto énfasis según la coyuntura. En este proceso, los gremios desarrollaron diferentes alianzas, protagonizaron numerosos conflictos con la toma de medidas de acción directa y con ello la interrupción del dictado normal de las clases, como así también múltiples intervenciones mediáticas que complejizaron la situación.

UDPM: dos momentos para considerar

La Unión de Docentes de la Provincia de Misiones (UDPM) surge el 28 de marzo de 1970 conformándose como una de las entidades base de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Durante los últimos años, su presencia sindical en la provincia conoció dos momentos. El primero abarca el periodo que va del 2000 al 2003. Cuando la crisis del 2001 acentuó el deterioro salarial docente, con el cese de suplencias (1999) y la aplicación del Impuesto Extraordinario Transitorio de Emergencia (IETE), la UDPM encabezó la dirección del movimiento docente en búsqueda de lograr una recomposición salarial. Otra de las mediadas estatales que desencadenó conflictos entre los gremios y el Estado fue el Pacto Educativo II⁴, aunque no tuvo mayor tratativa por parte de la UDPM debido a

⁴ Medida impulsada en el año 2000 por el Ministro de Educación y Cultura Juan Llach. El principal propósito era constituir un fondo de 7420 millones de pesos en un plazo de siete años, a fin de aplicarlos al área educativa. Esto suponía una inversión de 1060 millones de pesos anuales,

que tanto los gremios como el Gobierno Provincial se mostraron contrarios a la propuesta. En esta primera etapa, la UDPM, además de desarrollar medidas de fuerza por la recomposición salarial, también se interesó por las políticas educativas respecto a la aplicación del polimodal, solicitando la detención de la aplicación de la Ley Federal por el alto nivel de improvisación debido a que muchas escuelas quedaban sin la habilitación de la sección, además de la falta de perfeccionamiento docente para los diseños curriculares en referencia a la EGB. Durante el 2001, la intersindical desarrolla alianzas con empleados estatales de los gremios de UPCN y ATE, por la aplicación de la Ley de Déficit Cero aprobada en la provincia el 27 de julio de ese año y llevando a la aplicación del IETE a todos aquellos cuyo salario superaban los \$620. A la alianza obrera se le suman en agosto los obreros rurales de la yerba, siendo la más fuerte que tuvo el movimiento obrero provincial en esta época⁵. Se declaró emergencia educativa a fin de encausar como ilegal la protesta y a mediados de agosto el gobierno provincial recibe el apoyo del obispado de Posadas que se incorpora como mediador entre los huelguistas y el Estado, aunque no tuvo mayores resultados en la resolución del conflicto.

En los años subsiguientes al 2001, el movimiento docente entra en estado de reflujo y la UDPM inicia su articulación al segundo periodo (2003-2014), caracterizado por su juntura con las políticas de Estado. Durante el 2002 los reclamos sindicales en búsqueda de la recomposición salarial giran en torno al pago de haberes adeudados y la regularización de los sueldos como así también la vigencia del Fonid⁶, a pesar de la no derogación del IETE (siendo la única manifestación por su derogación el 3 de octubre, con un 90% de adhesión). El reclamo salarial durante el 2003 siguió presente pero con menos protagonismo de UDPM. Durante este año se derogó el IETE y el Estado provincial inició la devolución de los descuentos. En el congreso provincial que UDPM realizó ese año prometió garantizar los 180 días de clase y asumió su coincidencia con los planteos de Filmus sobre la política sindical para los gremios. Pese a que esta primera etapa no corresponde al

suma que se compondría, en parte, con el Fondo de Incentivo Docente al que se adicionarían 400 millones aportados por el ministerio nacional.

⁵ La alianza obrera del 2001 se manifestó con mayor fuerza durante “El tractorazo”, protagonizado por los obreros yerbateros con el nacimiento del Inym (Instituto Nacional de la Yerba Mate)

⁶ Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley 25. 053)

periodo que se propone caracterizar este documento, es importante rescatar estos datos por dos razones: primero, porque toda la acción sindical posterior tiene vinculación directa con las acciones de este gremio y, en segundo lugar, permite explicar por qué hasta la actualidad UDPM y su dirección ADOMIS tiene tanta presencia entre el movimiento docente.

Fracciones y rupturas: COBA y el Frente Gremial Docente

A principios del 2005 la UDPM impulsa la campaña por la aplicación de la Ley de Financiamiento Educativo junto a CTERA, iniciándose una lucha interna en su seno. Uno de los gremios que disputa a Agrupación Docente de Misiones (ADOMIS) la conducción de la intersindical UDPM fue Compromiso con las Bases (COBA). Durante 2007 sus delegados denuncian la convivencia de la UDPM con la Patronal y las diferencias entre los gremios se profundiza aún más cuando ADOMIS presenta el proyecto que proponía derogar la Ley 4224 que establece los límites para titularización de docentes. Esta ley, tal como lo indica el artículo 6, inciso e del Estatuto, determina los requisitos para la titularización de los educadores. Con su derogación, se buscaba volver a la potestad de la Ley 3742 que otorgaba la facultad al Consejo General de Educación de fijar criterios de excepcionalidad para designar nuevos cargos sin concursar. Este proyecto fue recibido con un rotundo rechazo por los sindicatos internos de la UDPM, principalmente por COBA. Durante el 2009, el conflicto salarial se vio acompañado de reclamos por mejoras edilicias. En el congreso de UDPM de ese año se ratificó el piso de negociación salarial y la modificación del Estatuto. En agosto, los gremios discutieron la aplicación de la Ley de Educación Nacional y COBA se opone al nuevo proyecto educativo. A finales de ese año, se crea un espacio común de militancia docente que llevó a constituir en 2010, dentro de la Intersindical, el Frente Gremial de la Unidad Docentes (FGUD), integrado por Compromiso con las Bases (COBA), Línea de Pensamiento Alfredo Bravo, Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), Unión de Docentes Argentinos (UDA) y Unión Docente Nueva Argentina de Misiones (UDNAM). El frente se trazó como objetivo fortalecer la lucha docente en defensa de sus intereses económicos y del Estatuto, en consecuencia, otro de los objetivos fue disputar la Secretaría General de la UDPM. Las alianzas docentes durante este año se hicieron patentes con el sector no docente y el personal de servicio y, desde entonces hasta la actualidad, esta alianza se profundizó siendo una constante todos los años.

Surgimiento del MPL

En el 2011 y en el marco de una fuerte movilización sindical docente a raíz de un acuerdo salarial entre la fracción mayoritaria de la Intersindical docente y el Gobierno Provincial, se inician las fracturas internas dentro de COBA, en un conflicto que se extendió desde mayo a julio de ese año. Las delegaciones de COBA de Puerto Rico, Montecarlo, Eldorado, Wanda, Irigoyen, y Jardín América funcionaron, en un primer momento, como docentes autoconvocados “por la dignidad” y posteriormente se conformó la comisión directiva provisoria del Movimiento Pedagógico de Liberación “Paulo Freire” (MPL), cuando se funda como sindicato en 2012. Este nuevo gremio docente se desarrolló por fuera de la UDPM, en oposición a ésta, incorporándose a Frente Nacional Docente de la CTA, junto con otros trece gremios de todo el país.

El Frente Gremial Docente siguió desarrollando actividad sindical, muchas veces relacionado con el MPL, al ser ambos los gremios opositores con mayor capacidad de movilización en la provincia.

Desde su surgimiento hasta la actualidad, el Movimiento Pedagógico de Liberación se ganó el calificativo de “ala dura de la docencia misionera”, debido al desarrollo de medidas de fuerza con altos niveles de combatividad. Sus reivindicaciones más importantes serán las económicas, pero con la iniciativa de realizar un cambio estructural en el salario de los docentes de modo que los aumentos tengan un impacto real en sus bolsillos; la recomposición de la pirámide salarial, zonificación de todos los docentes, modificación de los puntos índices, jubilación con 25 años de servicio y 82% móvil, convenio colectivo de trabajo, Ley de Porteros, conforman las medidas que el MPL lleva a delante como prioridades del sector, además de impulsar una renovación estructural del sistema educativo con la promulgación de una nueva Ley Provincial de Educación. El 2013 y el 2014 fueron los años en que el gremio desarrolló medidas de fuerza con mayor periodicidad y con altos niveles de adhesión; cabe mencionar que la zona de la provincia en que este gremio tiene mayor representatividad es el norte, puntualmente Montecarlo y su principal aliado es el Sindicato de Tareferos. Los reclamos por mejoras edilicias fueron retomados por este gremio pues, si bien en años anteriores formaron parte de la agenda de los sindicatos, durante el 2008 y 2009 no tuvieron mayo tratativa.

En el marco de la discusión sobre el proyecto de Ley de Educación

Provincial impulsado por el diputado Eduardo Rovira (2011), el MPL sostuvo la construcción de un Anteproyecto de Ley de Educación Provincial. El anteproyecto se construiría a partir de discusiones entre trabajadores de la educación y demás fracciones de clase obrera. El periódico provincial *Primera Edición* publicó una serie de ítems que organizarían la discusión del proyecto de ley entre docentes y demás trabajadores (*Primera Edición*, 28-04-2012), aunque cabe aclarar que hasta el día de hoy el anteproyecto no fue presentado. Según la fuente el proyecto privilegia, además de cuestiones organizativas, la cuestión salarial; hace hincapié en una nueva estructura educativa que establece al CGE como ente regulador del Ministerio de Educación de la provincia. En cada departamento funcionarían consejos escolares departamentales como órganos de conducción del sistema educativo; también establece la creación de un consejo superior como entidad rectora, integrado por un representante de estudiantes, un representante gremial docente, un representante docente de institutos de formación docente, un representante docente de Institutos Técnicos Profesionales y un representante de los rectores. El anteproyecto sostiene que el sistema educativo debe ser evaluado en su totalidad teniendo en cuenta indicadores como: estrategias pedagógicas, funcionamiento de la institución escolar, condiciones salariales y edilicias, presupuesto educativo, formación y capacitación docente, innovaciones educativas y estructura del sistema.

Otro de los proyectos que impulsa el gremio docente es la sanción de una Ley para Porteros. En la provincia, el personal de servicio depende de los municipios y de la cooperativa escolar, por lo que la propuesta del MPL es que los porteros pasen a formar parte de la planta de empleados del CGE y, en consecuencia, a depender del Estado.

Lo intentos de modificación del estatuto docente, pese a estar presentes durante la mayor parte del periodo bajo estudio, vuelven a manifestarse con fuerza en el 2014. Las respuestas al decreto de modificación citado antes se hicieron sentir con fuerza desde octubre de ese año. A través de un paro de 48hs decretado por la CTA, los sindicatos opositores marcharon en Posadas exigiendo mejoras salariales y la no modificación del estatuto docente. Las fuerzas que traccionaron esta marcha fueron el MPL, FG (UDNAM, Alfredo bravo, COBA). Entre los gremios se establecieron dos posturas diferenciadas: por un lado, el Frente Gremial que sostiene la no modificación de estatuto,

mientras el MPL no descarta la modificación del Estatuto anteponiendo a éste la creación de un Convenio Colectivo de trabajo (la derogación del estatuto, y la creación de una nueva herramienta legal que permita negociar las condiciones de empleo de los docentes con el Estado), resaltando siempre la participación colectiva.

La izquierda trotskista en la provincia: Tribuna Docente

El gremio docente que forma parte del Partido Obrero a nivel nacional, Tribuna Docente, tiene representación en la provincia desde la década de los '80. Durante los primeros años, su participación en el sindicalismo docente tuvo gran impulso y su intervención más directa durante el gobierno radical fue en el primer Congreso Pedagógico de la provincia donde el gremio denuncia el avance de la Iglesia Católica en las políticas educativas y en la realización de dicho congreso. Durante el periodo que aborda este trabajo se observa que muchos de los grandes procesos de movilización docente en la provincia estuvieron acompañados por Tribuna Docente, aunque no participaron activamente en la definición del conflicto. Aún así, conflictos muy puntuales como el del año 2009 y el pedido masivo de la docencia misionera por la elevación del salario básico a \$900 mostró una participación clave de Tribuna; fue una de sus dirigentes, Ramona Romero, quien inició las movilizaciones con estos reclamos a la que se plegaron todos los demás gremios. No obstante, también la dirección posterior de estas medidas fue asumida por los otros sindicatos, relegando nuevamente el papel de Tribuna en la dirección del movimiento docente.

Pese a que Tribuna Docente forma parte del único partido que se diferencia programáticamente de todos los demás gremios opositores, en tanto plantean que las soluciones a los problemas de la clase obrera no se superan dentro del marco de la sociedad capitalista, sus intervenciones como sindicato son más bien declarativas, pues, es un gremio marginal en la provincia. De allí que las medidas de acción directa las realizan junto a otros gremios con mayor capacidad de movilización.

Conclusiones

Este primer recorrido y observación general de la situación docente en la provincia, permite plantear una serie de puntos de partida para futuras discusiones

en torno al tema. Como vimos, una serie de temáticas vinculadas a la labor docente se destacan en la provincia: el estatuto, el salario, la infraestructura escolar y la violencia. En cuanto a la respuesta gremial frente a esos temas, es clara la preeminencia de los reclamos salariales por sobre otras reivindicaciones; la cuestión de las condiciones edilicias de los locales escolares y el Estatuto docente también forman parte de las prioridades del sector pero su tratamiento recién se muestra con fuerza durante los últimos cuatro años del periodo observado. A pesar de que durante los años previos hay un deterioro muy importante de la infraestructura escolar, estas situaciones son denunciadas bajo la voz de padres preocupados, alumnos y docentes autoconvocados. Así también, las cuestiones referidas al Estatuto representan conflictos muy puntuales que luego no se trasladaron ni a discusiones más profundas ni a consignas gremiales. Por otra parte, el problema de la violencia escolar, hecho que tiene correlato fundamental en el desempeño docente y en la salud de los maestros y profesores no ha sido, sin embargo, tema de discusión de ninguno de los sindicatos y frentes de la provincia. Esta cuestión pendiente no solo requiere tratamiento inmediato sino una necesaria caracterización que se base en una perspectiva amplia y de carácter estructural, que no disocie la situación puntual de las escuelas de un marco social más general.

Actualmente, la polarización de la actividad gremial tiene correspondencia directa con la fractura política de la CTA oficialista (Hugo Yasky) y la CTA opositora (Pablo Michelli). El vínculo más inmediato que se puede establecer entre todos los sindicatos que se disputan la conducción del movimiento docente antes y después de la crisis del 2001 es su identificación programática, de carácter reformista. En efecto, en mayor o en menor medida, con sus particularidades y diferencias, los sindicatos mayoritarios plantean soluciones dentro del marco democrático burgués con reformas parciales. Un gremio que no ponga en el centro de la discusión que todas estas problemáticas forman parte de un cuadro más general dentro de una sociedad de clases, tenderá siempre a dar respuestas a corto plazo sin mejorar sustancialmente las condiciones de trabajo docente.

Bibliografía

Villanova, N. (2014). Sobre la tendencia a la caída salarial en Argentina desde los '70. En Infobae. Recuperado de <http://www.ceics.org.ar/?p=2146>

Passalacqua, H. (19 de diciembre de 2005). En 2005 batimos récord en construcción de escuelas. *El Territorio*.

Artículos periodísticos

(15 de mayo de 2006). El 54% de las licencias largas de los maestros tiene origen psiquiátrico. *El Territorio*.

(5 de agosto de 2007). Crecen las licencias de origen psicológico en los docentes. *El Territorio*, p. 12.

(8 de noviembre de 2008). Maestros interinos y suplentes reclamaron sueldos desde marzo. *El territorio*, p. 4.

(12 de noviembre de 2008). En Misiones el salario docente sigue entre los peores del país. *El Territorio*, p. 4.

(28 de abril del 2012). Docentes debaten anteproyecto de Ley de Educación del MPL. Primera Edición. Recuperado de <http://www.primeraedicionweb.com.ar/nota/impreso/83555/1768/docentes-debaten-anteproyecto-de-ley-de-educacion-del-mpl-.html>

(8 de marzo de 2015). Persisten las desigualdades entre salarios docentes de las provincias. *El Territorio*. Recuperado de <http://www.territorioidigital.com/notaimpresa.aspx?c=8256896864709249>

La formación sindical y el trabajo de delegados/as de escuela

Mariela Canessa¹, Angélica Graciano², Sonia Laborde³ y Gustavo Raide⁴

La Unión de Trabajadores de la Educación, sindicato de base de la CTE-RA en la Ciudad de Buenos Aires, inscribe aportes hacia la transformación de la educación retomando los antecedentes desarrollados en la Confederación desde dos estrategias convergentes en relación al Trabajo Docente:

1. Ligar la defensa de nuestros derechos laborales a la defensa de la educación pública. Defender nuestras fuentes de trabajo, se incluye en una disputa mayor por el derecho social a la educación.

2. La apropiación colectiva de nuestro proceso de trabajo y la producción de conocimiento acerca de la escuela y del trabajo docente.

En el presente trabajo se describe y analiza una experiencia de formación sindical para delegados/as de escuela, focalizada en las articulaciones y entrecruzamientos de los campos pedagógico y político. Más específicamente, enunciando las relaciones de poder y aún, las disputas de poder político -en tanto poder sindical que se despliega en el campo pedagógico. En este sentido, nos preguntamos acerca de la incidencia de la organización sindical en el trabajo del delegado/a, a través de los procesos de formación y sobre las transformaciones del trabajo del/la delegado/a en la organización sindical y en la escuela.

Cabe señalar, que esta formación sindical se realiza – desde el año 2010– en conjunto con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social dependiente

¹ U.T.E. – C.T.E.R.A. – C.T.A., Argentina. canessamariela@gmail.com

² U.T.E. – C.T.E.R.A. – C.T.A., Argentina. angegraciano@gmail.com

³ U.T.E. – C.T.E.R.A. – C.T.A., Argentina. slabordecalderon@gmail.com

⁴ U.T.E. – C.T.E.R.A. – C.T.A., Argentina. gustavoraide@gmail.com

del Gobierno Nacional en el marco de sucesivos Convenios desde los cuales se establece que es el equipo de la Secretaría de Educación y Estadísticas de UTE quien define y programa los contenidos y las estrategias de acción a implementar, asumiendo el objetivo sindical de hacer que la “Escuela Pública” se constituya en un espacio de organización y deliberación sobre las políticas, orientando al/la delegado/a a asumir un posicionamiento político pedagógico explicitado públicamente.

La Formación político sindical busca legitimar la participación colectiva de los docentes en el campo de la institucionalización del saber pedagógico y de las prácticas pedagógicas, entre las que se reconoce la construcción de alternativas y novedades de las bases sociales y políticas del discurso pedagógico ya que diferentes sectores sociales tienen algo que decir acerca de la educación. De este modo, asume un compromiso con la organización popular en defensa de los derechos sociales y laborales y con la identidad de los saberes colectivos que circulan en las distintas organizaciones y movimientos.

En este sentido, recuperamos debates sobre qué Estado—como organización política y de relaciones sociales— y qué normativas, tomamos como referentes en Latinoamérica. Somos partícipes de la construcción de una Latinoamérica que procura demostrar que otro mundo más justo es posible, asumiendo así la responsabilidad de direccionar las políticas en favor de los intereses populares.

La opción por una reflexión centrada en los sujetos sociales, abiertos a la especificidad histórica, si bien parte de algunas impresiones sobre ciertas experiencias históricas y actuales en el campo pedagógico en América Latina, propone conjuntamente, la construcción de categorías de análisis que abordan de manera central las problemáticas socioeducativas y políticas de coyuntura. De ahí que optemos por una reflexión centrada en los sujetos de la educación y su relación con una realidad compleja y en movimiento, como construcción socio-histórica, de cuyos límites y posibilidades somos partícipes.

Así, el análisis de coyuntura, es concebido como dispositivo pedagógico orientado al reconocimiento y transformación de las necesidades, objetivos y proyectos de sujetos sociales. Como un instrumento que, entre muchos otros posibles, contribuya a satisfacer una necesidad fundamental: la de comprender el mundo en que vivimos para pensar y construir el mundo que deseamos.

En este marco, la Formación Sindical de los y las delegados/as de escuela, se orienta hacia la discusión de las condiciones de trabajo y organiza

un programa de acción sindical por niveles y modalidades en una interesante intersección entre el proceso de producción y apropiación de conocimientos sobre el propio trabajo y su articulación a las lógicas de defensa de los derechos como trabajadores/as.

Para construir categorías de análisis y estudiar los procesos de formación de los/as delegados/as de escuela, trabajamos con los proyectos presentados ante la institución gubernamental, con cuadernillos de estudio escritos por el equipo docente a cargo, materiales sindicales diversos y con los registros de micro procesos de transformación, que testimonian los delegados y las delegadas, identificados a través de sus intervenciones discursivas y sus distintas prácticas sindicales. Asimismo, contamos con antecedentes de relevamientos con respecto a esta temática, desarrollados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Encontramos que ‘Trabajo Docente’, como categoría de análisis, puede tener una especificidad cuando se piensa desde el/la delegado/a de escuela. Desde aquí, es que hablamos del Trabajo del Delegado/a, para caracterizar e identificar a este sujeto político de relevancia en las organizaciones sindicales e interpretar cuáles son sus prácticas, cómo se inscriben en el campo pedagógico, qué revelan sus posiciones, cuáles son sus aportes a la organización escolar y sindical y qué compromisos asume en la disputa y defensa de los derechos constitucionales a trabajar, enseñar y aprender, buscando el acompañamiento de la comunidad educativa y fortaleciendo una identidad colectiva en defensa de la escuela pública, superando el aislamiento producto de la fragmentación y de procesos de individuación. Nos preguntamos acerca de los sentidos del trabajo, derivados desde un posicionamiento contextualizado y situado.

Este trabajo adopta la categoría de *posición docente* desarrollada por autores como M. Southwell y A. Vassiliades para quienes los docentes construyen en su trabajo cotidiano posiciones que suponen la configuración de identidades que organizan:

- relaciones, dinámicas y estrategias a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea,
- la presencia de elementos históricos de la profesión, y
- la apropiación de la circulación de significados de la discursividad oficial, entre otros componentes.

¿Cómo compone la posición docente la circulación de sentidos pedagógicos

y sindicales? ¿Cómo regulan y organizan el trabajo de enseñar, el trabajo colectivo en las instituciones? y ¿Cómo los docentes asumen, viven, piensan su tarea y los problemas que se plantean en torno a ella?, son algunos interrogantes que guían el estudio.

Esto supone revisar la construcción histórica y social de perspectivas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan, entre las cuales, la perspectiva sindical cobra especial relevancia, advirtiendo sedimentaciones -en el tiempo- de elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones que pueden articular diferentes tradiciones y discursos que se entrecruzan con culturas institucionales y prácticas preexistentes pedagógicas y sindicales.

Por último, asumimos la formación de los/as trabajadores/as de la educación como búsqueda de construcción de un poder sindical, en tanto expresión de nuestra correlación de fuerzas que nos posibilita defender lo conquistado, y delimitar y ordenar la agenda sindical para alcanzar lo que falta.

Introducción

La Unión de Maestros Primarios fue creada el 3 de septiembre de 1957, y a partir del 4 de marzo de 1992, reformado su estatuto y con el ingreso del SUTEN –Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Nacionales, que agrupaba a los docentes transferidos de Nación a la Municipalidad de Buenos Aires– recibe la actual denominación: UNION DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (UTE)

La UTE representa a todo el personal docente que se desempeña en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, estatales o privados de todas las áreas, niveles y modalidades.

Desde 1973, es parte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), siendo en la actualidad el único sindicato de CTERA en Capital Federal. Desde 1992, en el marco de la CTERA, integra la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).

En este trabajo, nos proponemos analizar el Proyecto de Formación Sindical para Delegados y Delegas de Escuelas y Programas Educativos, que ofrece UTE desde el año 2010, en convenio con el Ministerio de Trabajo del Gobierno Nacional. Este proyecto se desarrolla a partir de una serie de encuentros de carácter mensual al que asisten delegados electos de las escuelas

y programas, durante dos días.

Durante la jornada del primer día, el curso adquiere como modalidad, la exposición por parte de invitados especiales quienes abordan temáticas específicas en Paneles con Debates.

El segundo día los delegados asisten a una instancia de producción con modalidad de taller, divididos en comisiones y coordinadas por un compañero/as que regulan el debate y vinculan las discusiones con los objetivos puntuales del Proyecto.

Los ejes temáticos son los propuestos por el sindicato y se trabajan con documentos y diversos materiales que propone la organización gremial.

Los asistentes al curso son delegados electos por sus compañeros de trabajo y avalados por un Acta que es presentada tanto al Sindicato como al Ministerio de Trabajo. En virtud de esta elección los delegados están habilitados para asistir en horario laboral a esta capacitación, avalados por la Ley de Asociaciones Gremiales, N° 23.551.

El curso otorga puntaje y es acreditado por los concurrentes a partir de una serie de Trabajos Prácticos.

Para explicar en parte, la necesidad de implementar un Proyecto de Formación Sindical orientado específicamente a delegados y delegadas, es conveniente plantear una condición de coyuntura: en el año 2005, un decreto del P.E.N. dio respuesta positiva a un reclamo histórico de los docentes: la restitución del régimen previsional (Ley 24.016), que mejoró sustancialmente las condiciones para obtener la jubilación, así como también el cálculo del monto de los haberes jubilatorios. Este logro generó un profundo recambio generacional en el sistema educativo, planteándose desde la organización la alternativa de socializar –a los nuevos docentes– en la práctica de la participación sindical.

La UTE define como sus principales objetivos la lucha: los derechos laborales de los docentes y el derecho social a la educación articulando su acción político sindical con los intereses de los sectores populares definiendo a la educación como bien público, como derecho que debe ser garantizado por el Estado y como herramienta de cambio social.

Así, el recambio generacional en los docentes impulsa al sindicato a desarrollar un espacio de formación sindical sistemático, a fin de contar con delegados que puedan representar a sus compañeros de trabajo y a la vez articular acciones con la comunidad educativa, en el marco de una escuela

pública situada, que toma posición e interviene en los cambios sociales y políticos, aun en el contexto de las propias condiciones de trabajo precarizadas, las modificaciones en los cargos docentes, las reformas del Estatuto del Docente, la demanda por los convenios colectivos de trabajo y paritarias y la desestabilización en las formas de co-gobierno de la educación.

Desarrollo

El Proyecto de Formación Sindical para Delegados y Delegas de Escuelas y Programas Educativos de UTE, se inicia en el año 2010, tomando como problemáticas:

- Orígenes del Movimiento Obrero y la construcción del Sindicalismo Docente
- Políticas Educativas y Trabajo Docente
- Condiciones de Trabajo y Legislación Laboral: El delegado y la organización sindical

El enfoque de conjunto plantea la historización de los procesos socio-políticos desde la perspectiva de la lucha y también desde las contradicciones expresadas en los términos de lucha de clases, dando cuenta de la resolución, a favor de la sindicalización lograda en ínter actuación con los distintos sectores políticos y sobre todo con el resto de las organizaciones que construyó la clase trabajadora en Argentina.

La lectura, el debate, la confrontación de ideas en espacios colectivos e intergeneracionales con compañeros sindicalizados que transmiten sus propias experiencias de participación histórica en la constitución de las organizaciones sindicales docentes, se constituyen en estrategias pedagógicas de estudio intensivo, desarrollo de capacidades de análisis e hipotetización del conflicto; identificación del estado de situación, diferenciación entre dimensiones temporales: la coyuntura, el mediano y el largo plazo para el sostenimiento de la lucha, la resolución progresiva de conflictos y la estimación política y elaboración razonada de los logros, articulados a condiciones socio-históricas nacionales y mundiales.

El propósito central es que delegados y delegadas se apropien de las perspectivas teóricas y metodológicas necesarias para que el colectivo docente

intervenga, como sujeto político, en la disputa por el conocimiento, desde las necesidades e intereses populares.

La propuesta pedagógica ha realizado un recorrido desde las teorías de los movimientos sociales y del conflicto social como Marxismo, Funcionalismo, las teorías volcánicas y las nuevas teorías sobre el conflicto social hacia la aproximación al concepto de ‘Acción colectiva’ y los repertorios de la acción colectiva.

Culminando esta primera etapa de formación, en el campo de las políticas educativas, el Proyecto reconstruye -en perspectiva histórica y comparada-desde la configuración del Estado Nación, las políticas públicas y los Sistemas Educativos hasta las problemáticas y políticas de los modelos de Estado neo liberal:

- El Problema Geopolítico de la descentralización: la articulación de un Sistema Educativo Nacional, el Gobierno Federal de la Educación y los alcances de la ‘Autonomía Escolar’.
- Sociedad, Estado y Mercado: Regulación, Provisión y Financiamiento: Transformaciones recientes en la Argentina. Estudios de Educación Comparada.
- Latinoamérica y la reconstrucción de nuevos modelos de Estado: Las alternativas contra hegemónicas: las políticas educativas en Venezuela, Bolivia y Cuba.

En relación al estudio de las condiciones de trabajo, la relevancia en su comprensión y análisis, radica en que estas condiciones tienen una incidencia directa sobre los derechos de los docentes y sobre los derechos de niños, niñas y jóvenes en las escuelas.

Las condiciones hacen referencia a cuestiones salariales, edilicias, de riesgos de trabajo, provisión de gas, electricidad y agua potable segura, recursos materiales, humanos y profesionales. También dan cuenta de la organización del trabajo, de espacios y tiempos de reflexión para el trabajo colectivo que acrecienten el desarrollo de la autonomía y de la creatividad de los sujetos, contra el encierro y rutinas alienantes.

El trabajo sobre las condiciones apunta a sistematizar información y conocimientos que permitan posicionarnos para retomar nuestra capacidad de

intervenir en la planificación de las políticas educativas, de evaluar las políticas educativas y de luchar por condiciones dignas para enseñar y aprender en una construcción que refleje un proceso social, pedagógico y político en el que nos constituyamos, junto a toda la comunidad educativa, en garantes de los derechos humanos y sociales y de la justicia social.

El Proyecto continúa con una nueva propuesta de formación proyectada para los años 2012 y 2013. En éste se propone el trabajo en tres ejes temáticos: trabajo docente y saber pedagógico, trayectorias escolares y saber pedagógico, y trabajadores de la educación.

El primer eje intenta dar cuenta de la legitimidad de nuestra participación colectiva en las opciones históricas que este período de cambios puede ofrecer en el campo de la institucionalización del saber pedagógico y de las prácticas pedagógicas, entre las que se reconoce principalmente, la constitución de alternativas pedagógicas y las novedades de las bases sociales y políticas del discurso pedagógico ya que diferentes sectores sociales tienen algo que decir acerca de lo pedagógico. El compartir las bases de un nuevo discurso y praxis pedagógica, conforma sujetos de una misma generación intelectual, aun no perteneciendo a una misma generación cronológica, lo cual impacta en las subjetividades resignificando los mandatos fundacionales de la identidad del trabajo docente.

El interés político que supone reconstruir el saber pedagógico es el de discutir las posibilidades que tiene la pedagogía de intervenir en un estado dado de cosas y transformarlo. Si la educación es una práctica de intervención sobre otro ‘hacer del otro algo que no es’ y la pedagogía es un saber sobre esa práctica, necesariamente su intervención es inactual, está todavía ‘por hacerse’.

¿En qué sentido el pensamiento pedagógico es capaz de intervenir en un estado dado de las cosas si no es orientando el potencial transformador de las prácticas educativas? ¿Cómo delinear los rumbos de las prácticas sin abandonar el carácter crítico en la intervención? ¿Cuáles pueden ser los efectos políticos de un saber pedagógico - que no siendo prescriptivo o tecnocrático - oriente a las intervenciones de la práctica educativa en un sentido emancipatorio, dotándolas de la fuerza que tiene en relación a producir efectos?

El eje de trayectorias escolares y saber pedagógico, buscaba revisar algunos supuestos pedagógicos que han tenido vigencia en un período importante

de la historia del sistema educativo y que están presentes en la trayectorias de formación docente aunque, paradójicamente, actualmente resulten difíciles de sostener como supuestos válidos del trabajo pedagógico.

Un primer supuesto a revisar, quizá el más importante, es la idea según la cual para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares: que un grupo aprenda lo mismo, depende de hacer lo mismo con todos (la selección de los mismos contenidos, las mismas actividades de enseñanza, las mismas actividades de evaluación y ‘al mismo tiempo’). Se reconoce en la bibliografía especializada como el rasgo fundamental de la pedagogía moderna: la enseñanza graduada y simultánea. Enseñar lo mismo a todos y al mismo tiempo.

Mientras el sistema funciona para trayectorias educativas continuas y completas, (para alcanzar los tan esperados logros del sistema educativo: matriculación universal, permanencia, promoción y acreditación de los saberes), las trayectorias escolares reales muestran incumplido el derecho a la educación. Niños, niñas y jóvenes transitan la escolaridad construyendo trayectorias continuas pero no completan su escolaridad; o bien, realizan trayectorias marcadas por la discontinuidad.

De modo que el derecho a la educación, configurado en trayectorias educativas continuas y completas, es un logro a alcanzar, es una promesa aun incumplida. Sin embargo, nuestro saber pedagógico, orienta nuestras acciones como si las trayectorias escolares reales fueran a construirse inevitablemente con esos rasgos.

Así, es importante registrar el salto cualitativo, el trastrocamiento del orden que la re significación de los saberes pedagógicos –desde el pensamiento crítico necesita imprimir– a las representaciones de un trabajo docente que funciona a partir del supuesto de la simultaneidad sistémica, de la enseñanza graduada acompañada por las expectativas de trayectorias escolares continuas y completas; necesita trastocarlas decimos, hacia una praxis pedagógica que se inscriba en las trayectorias discontinuas, incompletas, que comprenda y transforme por ejemplo, las condiciones de las ‘transiciones escolares’, de un nivel a otro, de una escuela a otra, de una modalidad a otra, de un país a otro, desarrollando prácticas de seguimiento de los alumnos; o que por ejemplo, comprenda y transforme las ‘relaciones de baja densidad con la escuela’.

El tercer eje de este ciclo de formación “Los trabajadores de la educación”, refiere a los sujetos que se enfrentan hoy al desafío de hacer que en la

Escuela Pública se constituya en un espacio de organización, de deliberación y de debate de las políticas, por esto se orienta al delegado a asumir un posicionamiento político.

Nuestra comprensión de los problemas a abordar supone que somos constructores de subjetividad y de conocimientos por tanto la acción política es inescindible de la acción cultural.

En el espacio de delegados se reflexionó sobre los diferentes conceptos que permitan la construcción de instrumentos teóricos metodológicos de análisis de coyuntura, orientados en función de las necesidades, objetivos y proyectos de la educación o de las instituciones.

Herramientas, que contribuyan a la construcción de pensamiento y conocimiento, útiles para orientar las prácticas de los sujetos sociales involucrados en el sistema educativo. De ahí que se opte por una reflexión centrada en ellos y su relación con una realidad que se concibe como compleja, dinámica y en movimiento, pero fundamentalmente como construcción socio-histórica, de cuyos límites y posibilidades son partícipes.

El análisis de coyuntura, en este esquema, es concebido como un instrumento teórico metodológico orientado por las necesidades, objetivos y proyectos de sujetos sociales. Como un instrumento que, entre muchos otros posibles, contribuya a satisfacer una necesidad fundamental: la de comprender el mundo en que vivimos para pensar y construir el mundo que deseamos.

Por último, el proyecto de formación político sindical para delegados/as vigente refiere al ciclo 2014-2015 y se basa en ejes relacionados a la defensa y ampliación de derechos como trabajadores de la Educación, a las condiciones de trabajo docente y el saber pedagógico, y la escuela como nodo cívico.

Este tercer ciclo está orientado a profundizar la formación política pedagógica de los delegados y se inscribe en la construcción cultural, en la producción de valores y sentidos de la educación.

Se parte de considerar a los derechos no como consecuencia de instancias delegativas por parte del poder político, sino como instancias de involucramiento de todos los que formamos parte de la sociedad. Ser ciudadano implica una cultura de la participación. Es en este involucramiento por lo público que consideramos que la educación ocupa un rol protagónico ya que el derecho social a la educación conlleva el desarrollo de capacidades individuales, colectivas e institucionales para escuchar, analizar y debatir leyes y políticas públicas.

Con respecto a las condiciones de trabajo, se trata de poder sistematizarlas y buscar cuáles son las herramientas de reclamo y de sistematización de la información para armar un programa de trabajo por nivel y modalidad para delegados/as con el objeto de profundizar nuestros reclamos ante el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Superar aquellas condiciones de trabajo que se identifiquen será parte del proceso de delimitar qué hace un trabajador docente, cómo, bajo qué condiciones materiales y lógicas de sentidos. El análisis del puesto de trabajo se realiza desde tres categorías: carga de trabajo (la carga psico-afectiva; carga física y la carga mental), responsabilidad (nivel de responsabilidad que demanda del trabajador) y complejidad (grado de dificultad que debe afrontar y resolver el docente en su trabajo)

Consiste en que los delegados/as puedan definir cada puesto de trabajo y analizar sus componentes como estrategia para avanzar en la disputa en torno a salarios, reconocimiento y extensión de la jornada laboral, la formación, las condiciones de higiene, seguridad y medio ambiente del trabajo y las condiciones de vida del docente.

La presencia del delegado/a contribuye a mejorar las condiciones para enseñar y aprender cuando participa en los procesos formativos, acompaña en la organización y en debates entre compañeros /as de trabajo, promueve la afiliación al sindicato, facilita material informativo del sindicato, favorece el control colectivo de las normas laborales (seguridad e higiene, jubilación, jornada de trabajo, traslado de trabajadores de un sector a otro, etc.), comunica al sindicato violaciones o incumplimientos que observe, planifica acciones con la Secretaría Gremial, quien asesora sindical y legalmente en la construcción de la estrategia de lucha.

Asimismo, la educación que queremos, es un proceso formativo integral y permanente, que tiene un espacio de concreción: la escuela comunitaria. La institución escolar es un espacio que mantiene vivo el orden social vigente en cada momento histórico, pero también se nos presenta como un movimiento transformador que crea nuevos conjuntos de significaciones y da cuenta de rupturas con instancias de disciplinamiento social.

Los saberes sociales son el conjunto de saberes de que dispone una sociedad y es en la educación escolar donde se dan los procesos de formación y de aprendizaje elaborados socialmente destinado a transmitirlos.

Como intermediarios culturales y formadores de subjetividad, se nos presenta el desafío de entrar en la disputa ideológica por el “otro sentido” de los conceptos, por otra mirada de la realidad. La producción cultural debe darse en un campo primordial de la batalla política, que nos permite recuperar su dimensión simbólica, su proyecto colectivo. Como educadores es nuestra tarea recuperar los ingredientes simbólicos e imaginarios presentes en los procesos de formación de poder, en la propia trama cultural de las prácticas políticas.

La concepción de inclusión comunitaria en la escuela no implica abandonar la función de enseñanza y aprendizaje sino que cualifica dicho proceso como aprendizaje pertinente vinculado a la vida, al trabajo, al juego, a la alegría, a la naturaleza.

En esta perspectiva, es importante entender que lo político y lo pedagógico son indisolubles y que, por tanto, nuestra tarea debiera ser hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa entender que la enseñanza, la reflexión y la acción crítica, deben ser parte de un proyecto social fundamental para ayudar a desarrollar en los estudiantes una conciencia profundamente solidaria y la capacidad de irse renovando en función de apoyar y velar por una sociedad justa y democrática. Hacer lo político más pedagógico significa emplear formas pedagógicas que consideren a los alumnos como agentes críticos y creativos, capaces de ser sujetos emancipados y emancipadores, para lo cual debemos tomar en serio la necesidad de otorgarles una voz activa en sus experiencias de aprendizaje.

El trabajo docente nos permite reconocer las diversas trayectorias de las experiencias de compañeras /os. Para avanzar colectivamente será necesario, para empezar, revivir el espíritu solidario con actividades que planifiquemos especialmente para volver a valorar la importancia del otro, para que cada compañero/a asuma que somos más con el otro. Si persisten las actividades individualistas, aunque exista un discurso colectivo las relaciones no van a cambiar, y en lugar de basar nuestro accionar educativo para encaminarnos hacia la sociedad que queremos, estaremos resolviendo únicamente cotidianas coyunturas, cada uno como mejor pueda.

En este sentido, la formación de delegados propone y construye una instancia colectiva, promoviendo la participación y la organización del cuerpo

de delegados /as, con un sentido transformador de la realidad. Instando a la construcción de un movimiento contra-cultural que tenga incidencia directa en nuestras prácticas educativas, con un sentido emancipatorio, popular, igualitario y democrático, en defensa de la escuela pública.

Palabras finales

El/la delegado/a es un activo protagonista en la construcción de poder dentro de la escuela, constituyéndose en representante de sus compañerxs tanto en la elaboración de propuestas, como en la toma de decisiones. Ser delegado sindical de la U. T. E. es, en parte, tomar conciencia de que la organización no se limita al plano reivindicatorio sino que también está comprometida en un modelo sindical que interviene activamente en la historia disputando políticas en los espacios simbólicos y materiales por la transformación de la educación para el logro de una educación nacional, popular, igualitaria y democrática.

Por todo esto entendemos a la Formación Sindical permanente como un espacio democrático, de interacción dialéctica entre lo pedagógico y lo gremial. Constituyéndose en una herramienta de construcción colectiva en el terreno de la práctica social del conocimiento, de y para la organización sindical. Formar delegados comprometidos con los procesos pedagógicos, posicionándose y discutiendo las políticas curriculares desde el sistema educativo, que inciten a los debates en la escuela, tornando visibles los problemas, propiciando el intercambio, y que identifique, valore y se apropie de la producción colectiva del conocimiento, mediando en la construcción de espacios pedagógicos transformadores, desarrollando así prácticas institucionales, desde una perspectiva crítica.

En este sentido, hoy se puede encontrar en escuelas de la Ciudad que tienen docentes delegados que vienen participando de estos ciclos de formación, proyectos que se propongan el trabajo en red y tengan un sentido transformador. Un caso emblemático de esto es el proyecto de alfabetización de adultos “Decir es poder” llevado a cabo en la Villa 21-24 de Barracas por docentes de la EMEM 6 D.E 5° del mismo barrio. Esto implica para delegados y delegadas docentes sindicales, un compromiso muy diferente con la comunidad. Docentes y estudiantes, trabajan conjuntamente alfabetizando a adultos mayores a quienes los jóvenes reconocen como los responsables de su propio acceso a la educación. De modo que, la cultura de las instituciones

educativas debe pensarse con presencia de diversidad de fines, planteamientos, tensiones, redes relacionales, dinámicas y estructuras de poder. Muchos de estos aspectos refieren a situaciones complejas y dinámicas de la realidad social en la cual se articulan múltiples acciones en dimensiones de espacio y tiempo. Como trabajadores sindicalizados somos parte constitutiva de esas articulaciones complejas, de su dinamismo y movimiento, siendo al mismo tiempo “constructores de” y “construidos por” ella, si bien somos parte constitutiva de la sociedad, la misma se nos presenta como extraña en muchas dimensiones.

Recuperamos otra experiencia impulsada por delegados y delegadas en el marco del Programa Puentes Escolares – de la Gerencia Operativa de Inclusión Escolar del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires creado en el año 2001 se propone la revinculación socioeducativa de los chicos/as y jóvenes en situación de calle a espacios educativos adecuados a sus necesidades⁵.

El equipo desarrolla tareas socio educativas con la población del Hogar de Cristo en la parroquia Madre del Pueblo en la villa 1-11-14. En el hogar se reciben a jóvenes y adultos que comienzan sus primeros días de abstinencia en un largo camino de tratamiento de sus adicciones.

Se proponen trabajar las áreas curriculares en proyectos integrados, y, como introducción a las posibles relaciones entre la matemática y la poesía, el grupo de docentes relata a los jóvenes que, la artista chilena Violeta Parra, planteaba que los momentos de creación debían ser sin un plan concebido e invitaba a odiar las matemáticas y a amar los remolinos. El grupo casi al unísono les dijo que odiar las matemáticas es no ser estructurado. En cambio, amar los remolinos es “permitir que salga el volcán que uno tiene adentro” Damián.

Al presentar la primera estrofa de *Volver a los 17* les preguntan: “¿si Violeta Parra odiaba la matemática, por qué escribió “*Volver a los 17* después de haber vivido todo un siglo...”? Abigail “Los 17 es volver a la felicidad”. “¿Qué quiere decir haber vivido todo un siglo?”... respondió sin saber de su final trágico, “es que tuvo una vida muy dolorosa”.

Como cierre escucharon la versión de Daniel Melingo de *Volver a los*

⁵ El equipo de Puentes Escolares del Bajo Flores está compuesto por: Coordinador: Marcos Schmeling (delegado); Pareja pedagógica: Shirley Lapides y Hugo Benitez (delegado); Talleristas: Leandro Querido (educación física) y Federico González (plástica); Trabajadora Social: Jimena Cullen (delegada).

17. Una escucha profunda, pero esta vez Juan Manuel se puso a cantar con otros el estribillo “como el mosquito en la piedra...” Luego, Juan Manuel les contará que al salir de la clase encontró un paredón lleno de musgo, rasgó un pedacito y acarició el mosquito toda la tarde...

Como integrantes del Movimiento Pedagógico Latinoamericano entendemos que el propósito fundamental es develar el vínculo existente entre pedagogía y política, para convertir la educación en vehículo de transformación social de manera colectiva y de profundo desarrollo humano.

Es desde estas reflexiones que profundizaremos nuestra participación en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano que lo concebimos como un proceso que busca poner el derecho a la educación pública, popular democrática y emancipadora en el centro del debate social, fortaleciendo la participación de las y los trabajadores de la educación en la formulación de la política educativa, estableciendo un vínculo permanente con las comunidades educativas, estudiantes y todos los sectores sociales comprometidos con la defensa de la educación pública, frente al lucro y el comercio educativo, confrontando las políticas de mercantilización y privatización de la educación en los gobiernos neoliberales, e incidiendo en las políticas públicas de los gobiernos democrático-populares institucionalizando los logros conquistados y ampliando los horizontes para nuevos avances. Los trabajadores de la educación estamos construyendo sindicalismo docente latinoamericano.

Bibliografía

- Acri, Martín (Comp.) (2012) *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina 1881-1973*. Buenos Aires: Barcos Ediciones.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En: Gentili, P. y Frigotto, G. Comps., *La Ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- CTERA. (2011). Evaluación del Sistema Educativo. Revista *Canto Maestro*, N°18.
- CTERA. (2012). Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Revista *Canto Maestro*, N°20.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Cap. 1: Tradiciones en la formación de los docentes y su presencia

- actuales. Buenos Aires: Paidós.
- Dejours, Christophe (2013). *Trabajo vivo. Trabajo y emancipación*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Feldfeber, Myriam (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago.
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores (en prensa).
- UTE (2011). Manual del Delegado.
- UTE-CTERA. Documento Curso de Formación de Delegados 2012-2013
- Vázquez, S. y Balduzzi J. (2000). De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957 – 1973. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, CTERA.
- Vázquez Gamboa, A., Mario, C. y otros (2007). Uemepé. 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño. Tomo I 1957-1992. UTE. CABA. Argentina

El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales

Mariana Gabriela Estibiarria¹ y Roxana Aida Neumann²

Introducción

La herramienta de defensa de los derechos de los trabajadores es la organización sindical. Nuestro objetivo es articular esfuerzos y sumar unidad tanto en nuestra provincia como en todo el país para seguir avanzando.

La historia de nuestro sindicato, AMSAFE, es rica en luchas y construcción, y persistentemente demostró al resto de la sociedad que la metodología democrática y pluralista de debate en asamblea y votación en las escuelas, no solo es una definición de coherencia en los principios, sino que es, a la vez, un invalorable ejemplo a seguir para cientos de organizaciones del campo popular como reaseguro de su éxito.

Los delegados/as tienen la difícil labor de llevar la voz a los docentes a las reuniones y traer el eco de las opiniones de los demás compañeros, ellos, mediante el debate fraterno, articulan permanentemente, rompiendo el aislamiento que a veces se sufre en las escuelas donde todos los días se deben defender los derechos laborales.

Nosotros, que entendemos a la escuela como un espacio abierto a la utopía social, donde el conocimiento es una de las armas fundamentales para la emancipación y la concreción de los derechos del pueblo, sabemos que ninguna escuela se salva sola, y que caminando juntos y organizados, las reivindicaciones están más cerca.

¹ EESO N° 208-Santa Fe, Argentina. estibiarriamariana@gmail.com

² EESO N° 208-Santa Fe, Argentina. roxyntes@gmail.com

Desarrollo

Nuestro proyecto gremial está basado en la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación y la escuela pública.

En nuestro sindicato se puso especial énfasis en la eficacia y seguimiento al trámite administrativo para la mejor atención del compañero afiliado y colaboramos en actividades de perfeccionamiento docente y estamos trabajando en el Programa de Formación de Delegados en Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo, que ya cuenta con cinco encuentros desarrollados durante el 2014 y 2015. A través de diferentes estrategias, AMSAFE, decidió poseionarse en los desafíos que conlleva el campo de las condiciones materiales y simbólicas de trabajo. Desafíos que obligan a una reflexión permanente por parte del movimiento sindical, a partir de la necesidad de darle profundidad al derecho de tener condiciones dignas para enseñar y aprender.

Estamos trabajando para crear un Equipo de Mediación, a cargo de nuestra representante gremial de Villa Constitución, Susana Ludmer, con asesoría legal en manos del Abogado José Luis Braillard, quien dicta actualmente los cursos a los docentes, porque creemos que las situaciones problemáticas institucionales necesitan otras miradas, otras perspectivas y propuestas de desconstrucción del concepto “violencia/s”, tensiones entre las dualidades “igualdad/desigualdad”, “inclusión/exclusión” e “integración/discriminación”. Pensar la Conflictividad Social desde la escuela a través de Políticas Públicas de Educación nos abre un panorama muy amplio para el estudio y la investigación, sobre todo destacando los sentidos y disputas sobre el papel de la Escuela y la autoridad pedagógica de los/las docentes.

La capacitación para nuestro sindicato es un área prioritaria, sobre todo cuando en el mundo laboral se ha desatado una competencia feroz.

Por todo lo expresado, es necesario que el Delegado Gremial sea un activo comunicador social, que conozca las necesidades comunes y realice las gestiones precisas en beneficios de todos/as. Que tengas ideas claras para poder defender a todos/as, lo que coloquialmente podríamos decir llevar la voz cantante.

Formar un equipo de trabajo fue y es nuestra prioridad en nuestra escuela, porque así podemos afrontar los problemas/conflictos, con reflexión y participación de los docentes, involucrándonos todos para su pronta resolución.

Como dice Marreo Acosta (1995):

Los equipos de trabajo promueven, frente a una actitud defensiva, la apertura; frente al aislamiento profesional, la comunidad; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente a la conducción externa, la autorregulación crítica y la colaboración.

Repasemos algunas cuestiones que hacen al ser y formación del delegado en su búsqueda de lograr protagonismo en su institución educativa y sindicato:

El delegado sindical

El delegado docente es quien representa a sus compañeros de la escuela en el sindicato, es el primer representante de la base. La tarea del delegado es exigente porque está en la primera línea de defensa de los derechos de sus colegas y su posición es clave en la organización sindical. No cualquier persona decide o acepta ser delegado. No hay una “escuela”, en el sentido tradicional del término, que transmita este tipo de saberes y gradúe a docentes “especializados”. Ser delegado no es un simple cargo: es una responsabilidad que se asume como un compromiso de conducta, una vocación personal. Por ser elegido por sus compañeros, está en contacto permanente con ellos y es el que debe generar y sostener la confianza entre sus pares, la comunidad educativa local, la escuela y la organización sindical.

El delegado sindical docente

La definición del delegado como representante de sus colegas docentes conlleva implícitamente una serie de atributos y funciones. Por ejemplo el delegado, debe promover formas organizativas que aseguren la representación eficaz de los intereses y derechos de los docentes en el lugar de trabajo: remuneraciones justas, estabilidad laboral, y condiciones propicias para el pleno desenvolvimiento de su profesión así como para la mejora de su nivel de vida; defender los intereses profesionales de los trabajadores y procurar que se les reconozca sin retaceos el derecho a la negociación y a la huelga; velar por el cumplimiento de los derechos de las/los docentes establecidos en el Estatuto del Docente y en la reglamentación vigente y el estricto cumplimiento de la igualdad. El delegado debe garantizar que los trabajadores de la

educación estén informados, compenetrados y comprometidos en las acciones que lleva adelante la organización sindical, en los avances existentes en materia educativa a nivel local y nacional al igual que en los beneficios que brinda su organización local. La tarea del delegado requiere de máxima entrega, dedicación, esfuerzo y formación para llevarla adelante con responsabilidad. Los delegados son los representantes de los colegas ante las autoridades, y también lo son ante la organización sindical; a su vez, son representantes del sindicato frente a los colegas docentes. Esta doble representatividad es de vital importancia en la vida sindical. Las autoridades del sindicato tienen estrecha relación con ellos, pues resultan el nexo estratégico entre la organización sindical y los trabajadores. Forman un cuerpo dentro de la organización sindical (cuerpo de delegados). Del mismo modo que posee la doble representatividad que señalamos más arriba, el delegado posee también un doble estatus: el primero es aquel que tiene entre sus compañeros en tanto expresa y representa el interés de todos. En este sentido, su relación con los colegas es horizontal, de par a par, es pareja. El delegado conduce, no “manda”. El segundo, es el que posee ante el empleador o ante las autoridades. Frente a ellas, el delegado deja de tener estatus individual y posee el estatus que le otorga ser el representante de sus colegas organizados en un sindicato, es la expresión de un colectivo. De ahí la estructura legal específica que regula su función.

El delegado como líder

Un punto de partida importante es clarificar el concepto de líder y liderazgo. El enorme número de significados que se pueden dar a estos términos, tanto en letra impresa como en el uso diario, es a menudo motivo de preocupación. Parece ser que todos aquellos cuya actividad profesional tiene como punto de referencia la escuela, tienen opiniones distintas. Pensamos que no existe una acepción que sea la correcta y que las diferencias en cuanto a la definición reflejan contextos y perspectivas distintas. En este marco conceptual, se concibe al líder como “el individuo dentro del grupo al que se le asigna la coordinación de tareas de grupo relevantes” (Fieldler, 1967:32), y el liderazgo como “la habilidad para hacer que la actividad tenga “sentido”; “el procedimiento para alcanzar los objetivos de la organización”; “acto de voluntad de una persona para construir el mundo social de los demás” (Greenfield, 1982:47). Además de la capacidad de liderazgo, se ponen en

juego en este contexto de transformación otras características que procuran ofrecer respuestas al desafío de la construcción de una nueva profesionalidad que implica nuevos saberes de acción y de reflexión que obran el desarrollo de nuevas identidades y prácticas institucionales. Son acciones propias del liderazgo: promover y proteger los valores, crear y estimular una cultura, promover una visión compartida, servir de ejemplo. El liderazgo requiere de un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas en contextos laborales. Esto implica resolver los problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno, movilizando un saber conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener mejores resultados. Implica, además, conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad para evaluar la acción. Supone disposición para aprender y generar nuevos conocimientos; habilidad para transferir hacia otras situaciones o procesos de acción; aptitud para ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos vinculados con aspectos económicos, educativos, sociales, éticos, políticos y tecnológicos.

Desarrollar la capacidad de sistematizar es un paso que complementa la capacidad de abstracción. Resulta imprescindible la capacidad intelectual de comprender los fenómenos. El conductor tiene que imaginar y construir cursos y escenarios alternativos de acción-intervención. Debe intentar anticipar lo que ocurrirá si se adopta cierta decisión o si se desarrolla determinado programa, analizando las probables posturas de diferentes actores, los apoyos y las resistencias, los efectos sobre distintos sectores del sistema y su entorno.

Asimismo, debe ser capaz de evaluar los costos y beneficios de distintas alternativas de acción, incluidos los derivados de no adoptar una decisión o intervención alguna.

Otro aspecto central es la capacidad para construir horizontes y metas de largo plazo que orienten la labor. En este sentido, debe posicionarse como actor y agente, conociendo los desafíos que enfrenta en cada situación particular, para vincularla con procesos de largo alcance. Construir redes de apoyo y de alianzas estratégicas es otra capacidad que se debe desarrollar. Es preciso conseguir respaldo de las bases, de la organización sindical y de las organizaciones periféricas. Sin ese sostén, no se pueden lograr los fines legítimamente.

El delegado como organizador

Se desprende de lo desarrollado más arriba que el dirigente/delegado es un factor clave de organización porque tiene que integrar las reivindicaciones de los compañeros en una cuestión común. Cuidará de que las reuniones sean productivas, que las tareas se repartan equitativa y organizadamente en equipo y con fuerza. El trabajo en equipo es un verdadero modelo vincular, que concibe al sujeto como hacedor, como protagonista, como individuo único, diverso, irrepetible y social, capaz de crear condiciones para mejorar su vida y su entorno. Es una actividad clave frente a la pasividad, el individualismo y la falta de participación. Por eso es imprescindible encontrar espacios para sacar lo mejor de cada uno. Cuando se trabaja a conciencia se ven por adelantado los resultados y para ello es necesario estar bien informado para tomar las decisiones más adecuadas y responsables. Por ello, toda información deberá ser analizada y confirmada, yendo a las fuentes.

El delegado como asesor

Toda situación de asesoramiento, ya sea en consulta individual o colectiva, supone una relación de intercambio. Este asesoramiento se organiza en torno a la interacción con otro. Se trata de un otro (individual o colectivo) portador de tradiciones, saberes, representaciones, valores. Pero debemos también reconocer el lugar del asesor como portador de estos mismos contenidos, que derivan tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización. El delegado asesora y a la vez involucra al compañero en el seguimiento del problema. No es miembro de una “consultoría” ni de un bufete de abogados, sino que es quien convierte la perspectiva individual del reclamo, en respuesta que puede generalizarse para todo el sector.

El delegado como promotor de la participación

Para poder ser un buen representante de las bases docentes, el delegado deberá ser un activo propulsor de espacios de participación que permitan expresar la voz a todos sus compañeros, con el objeto de recogerla y transmitirla. A la vez, deberá generar escenarios de llegada a todos que le permitan informar a sus compañeros sobre los asuntos relevantes de su ámbito de representación. Podemos verlo como un ingeniero de puentes, impulsor y habilitador de nexos y vínculos entre cada uno de los participantes de la situación

educativa y entre las acciones que se llevan a cabo en la institución y en la organización sindical. Además, deberá incentivar la afiliación, fomentando la participación activa de los compañeros en la vida interna del sindicato; colaborar con las actividades programadas; difundir los beneficios de la acción sindical, los servicios que brinda y hacer cumplir sus principios, fines y estatutos. Pero sin la participación genuina de sus compañeros, sus espacios de trabajo se reducirían y se limitarían hasta desvanecerse.

El delegado como comunicador

La función del delegado en la comunicación se evidencia en dos grandes ámbitos: hacia adentro (en la institución) y hacia afuera (como vocero interinstitucional). En los dos niveles, es fundamental que el delegado actúe como vehiculizador, transmisor y facilitador de las redes de intercambios. Por medio de los representantes llegan todas las novedades del accionar sindical en diversas dimensiones: gremial, cultural, social, recreativa, etc. De allí la importancia vital que tienen los delegados en el desarrollo de la vida sindical. La falla en la que puedan incurrir en tanto comunicadores responsables -tanto hacia el sindicato como hacia los colegas docentes-, determinará que no se pueda cumplir la tarea sindical. El vehículo clave para la comunicación es la palabra. La palabra hablada no es un privilegio de algunos sino que es la necesidad que tenemos las personas para llegar al diálogo, único camino para el entendimiento. La calidad de nuestras expresiones orales y gestuales condiciona la calidad de muchas de nuestras relaciones sociales, interpersonales y del diálogo en los grupos humanos. La cortesía profesional, la empatía y el respeto se reflejan en nuestras manifestaciones oratorias y son atributos directamente proporcionales a la imagen de la organización que deseamos, pues esta depende no sólo del discurso visual sino del discurso oral ejercido por cada uno de sus representantes delegados.

Reconocer al otro es el primer paso para el encuentro y no puedo encontrarme con aquel que desconozco, por eso es necesario apropiarnos de las tecnologías para poder comunicarnos. Un Delegado Gremial debe saber usarlas. La escuela, las aulas, la sala de profesores, los patios, el salón de actos, son espacios donde poner en juego una explícita política de reconocimiento, ser “visibles” y estar “presentes” para nuestros compañeros y para nuestros alumnos también.

Conclusiones

La educación secundaria afronta el compromiso de su reinención a través del replanteo de tres funciones básicas: la función propia y propedéutica, la ética y ciudadanía, y la preparatoria para el mundo socio-productivo, por todo eso, es tan importante que el Delegado Gremial trabaje en la Formación de Equipos, incluyendo tanto a autoridades (Director/a, Vicedirector/ra) como a profesores/as, para defender, empoderarnos y elevar la calidad educativa de la Escuela Pública.

Como sabemos de la relevancia que tiene para la sociedad saber que pensamos los docentes acerca de los temas que hacen a nuestra coyuntura, como así también que mirada tenemos como colectivo diverso sobre la acción educativa de nuestra región, ponemos de manifiesto las diferentes propuestas, tantos de nuestros afiliados como compañeros docentes:

- a) Incrementar el financiamiento en el ámbito educativo.
- b) Incrementar el presupuesto para capacitación.
- c) Mejorar el financiamiento de la deuda pública para aumentar el gasto social.
- d) Mejorar los programas de seguridad social, salud y vivienda mediante la generación de programas integrales.
- e) Promover apoyos gubernamentales.
- f) Mayor participación docente en la elaboración de programas educativos.
- g) Mayor participación democrática de las entidades representativas.
- h) Cambios profundos en las estructuras políticas para que los gobiernos representen los intereses de los trabajadores.

Las paritarias logradas con las continuas luchas de nuestro sindicato, no solo proponen mejoras en el salario, sino que otras cosas más: “el valor del docente en la Escuela Pública”.

Debemos entender y defender la valorización del docente en la escuela. Cada docente tiene un ENORME VALOR, el docente en el aula, el docente en el sindicato. Es muy importante la “no mercantilización de la educación” y por eso es tan importante sostener la Educación Pública.

En la etapa que viene, vamos a tener que tener mucha firmeza y compromiso

para defender lo que ya hemos conquistado, para no dejar que el mercantilismo feroz mate la educación pública, gratuita e igualitaria y por todo lo expuesto más arriba, la función del DELEGADO GREMIAL COMO GENERADOR POTENCIAL DE ESPACIOS INSTITUCIONALES tiene un importantísimo rol en este momento de transición. El poder lo tenemos entre todos, por eso tenemos que prepararnos cada día mejor. Hay que leer, estudiar y compartir los conocimientos, hay que hacer circular los saberes, porque una comunidad educativa instruida, es muy difícil de dominar ideológicamente.

Conscientes que nos queda mucho por hacer, pero con la convicción de estar en el camino correcto, seguiremos reclamando, participando, proponiendo, lo que día a día, nuestros compañeros nos soliciten.

Esta humilde experiencia relatada, tiene como objetivo primordial abrir al diálogo y de proponer el reconocimiento y encuentro con el otro, mostrando diversas perspectivas desde las que podemos resignificar la educación y nuestro rol como delegadas gremiales. Esta publicación representa nuestra manera de posicionarnos frente al hecho educativo con una mirada crítica que contribuya con el proceso de formación y transformación del sistema educativo santafesino.

Tenemos un horizonte claro y vamos por más: seguir avanzando en unidad, convencidos en que tenemos las herramientas y la fortaleza sindical para hacerlo, en dirección para mayores conquistas públicas, para nuestros niños/as, jóvenes y adultos, y para nosotros, los trabajadores de la educación.

Bibliografía

- Amorós, Eduardo (2007). Comportamiento Organizacional: En busca del Desarrollo de Ventajas Competitivas. Escuela de Economía USAT. Lambayeque-Perù.
- AMSAFE, Secretaria de Nivel Medio, Técnico y Educación de Adultos (2015). Estabilidad y mejores condiciones de trabajo para el Nivel Secundario. Revista de la *Asociación del Magisterio de Santa Fe*, Memoria 2014/2015, Año 2015. (ISSN: 18524109).
- Arendt, Hannah (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- CETERA, Secretaria de Educación (2004). Apropriarnos de los conocimientos que se construyen en nuestra práctica, cuadernos de formación sindical. Buenos Aires: Ed. Más libros libres.

- Freire, Paulo, (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Galli, Gustavo J. (2008). La modernidad tardía y la pérdida de la promesa educativa en la Argentina. Resignación o resignificación. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 45, Año 2008. (ISSN: 1681-5653).
- Greenfield, Patricia (1982). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.
- Pennac, Daniel (2008). *Mal de Escuela*. Barcelona: Literatura Mondadori.

PARTE VI

La (in) capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente

Analia Mirta Palacios¹

Introducción

El lenguaje es uno de los principales instrumentos del trabajo docente, no sólo de intelección sino también de acción y de poder (Palacios & Schinella, 2013). Las interacciones entre los docentes y estudiantes pueden ser comprendidas como relaciones simbólicas de comunicación que implican el conocimiento y el reconocimiento de las identidades de los sujetos. Por excelencia, se producen mediante intercambios lingüísticos (verbales y no verbales) y formas de poder simbólico donde se significan y resignifican relaciones de fuerza entre los locutores y sus grupos (Bourdieu, 1998).

En el presente año iniciamos un proyecto de investigación titulado “Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar”, en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP). En el marco de este proyecto, nos proponemos analizar el discurso docente en situaciones de clases representativas de distintos niveles educativos y grupos sociales, conscientes de que la cuestión de la comunicación y el diálogo en el trabajo docente excede el ámbito de lo escolar y enlaza elementos de la cultura y el tejido social.

Comunicación y dialogo

Durante mucho tiempo se pensó erróneamente que los seres humanos

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. analiapalaciosunlp@gmail.com

somos los únicos que nos comunicamos. Los animales tienen una cierta forma de comunicación basada en signos, tales como olores, sonidos, posturas. Pero si nos acercamos a uno de ellos y le decimos dónde está ubicado un alimento escondido, no entienden porque no comprenden nuestras formas de lenguaje (Tomasello, 2013). En cambio, si una persona nos pregunta dónde se encuentra la biblioteca es posible responder: por este pasillo, es la primera puerta a la derecha; o bien; señalar (indicar) el lugar, usando gestos convencionales. Con seguridad, la persona comprenderá nuestras indicaciones en un espacio desconocido, no sólo a través de lo que escuchó; sino también, por el conjunto de elementos de la situación comunicativa: el señalamiento, el movimiento corporal, las claves visuales de la puerta.

La comunicación se apoya en el uso de las distintas formas del lenguaje (verbal y no verbal), con variados propósitos. Desde una perspectiva social y crítica, pone en juego las disposiciones del “habitus lingüístico” (Bourdieu, 1998); que incluyen, por un lado, la capacidad lingüística para crear discursos gramaticales y usar expresiones que circulan en la cultura y, por otro, la capacidad social para utilizar adecuadamente el lenguaje en determinadas situaciones.

Los discursos científicos, educativos y políticos de la sociedad en tanto relaciones de poder (Foucault, 1970) condujeron a equiparar la “comunicación” con la “transmisión” (que es sólo una parte de la comunicación). “Transmitir” significa trasladar, transferir un mensaje u objeto, una noticia, estado de ánimo, derecho, etcétera (DRAE, 2014), a un receptor, de manera unidireccional, unilateral. Este fenómeno es característico en los medios de comunicación, que transmiten información de todo tipo para ser consumida por la audiencia, donde el objetivo somos nosotros mismos y no tenemos voz.

En el imaginario colectivo, el docente continúa siendo el auténtico transmisor del conocimiento (Lemke, 1992). La transmisión plantea una relación asimétrica entre el docente y el estudiante, donde el primero administra un saber legitimado desde su propia condición docente y ejerce un poder jerárquico, arbitrario y directivo sobre el estudiante², receptor de sus mensajes. Este modelo está presente, en mayor o menor grado, en las instituciones educativas (Charles,

² En conocimiento de los actos del lenguaje sexista, usamos el genérico masculino de los términos para designar los dos sexos, al solo efecto de facilitar la lectura de las estructuras lingüísticas.

1988). Cuando la transmisión falla, es común que el estudiante sea sospechado de su capacidad para comprender el mensaje. Lo que equivale a poner en duda su condición de humanidad (o su revés, equipararlo con los animales).

En sentido contrario al modelo de transmisión, la “comunicación” (del latín “communis”, común, mutuo) implica “hacer a otro participe de lo que uno tiene”. (DRAE, 2014). Por tanto, la capacidad social para la comunicación en el trabajo docente puede comprenderse como la posibilidad de compartir conocimientos, ideas y sentimientos con los estudiantes mediante interacciones dialógicas (Barnes, 2010). Lo que implica necesariamente alguna forma de movimiento, transformación o cambio entre los participantes de la situación comunicativa; como también, la apertura de cada cual a los demás, para que las vías del diálogo puedan ir y venir de uno a otro.

Dialogar es un atributo natural de los humanos (Gadamer, 1998) ¿Quién de todos nosotros no ha admirado alguna vez el constante bullir del diálogo entre los niños y/o entre los jóvenes?, por lo que no podemos atribuirles falta de capacidad, disposición o talento natural.

El hogar es el primer contexto donde los niños adquieren la lengua de su grupo familiar, los usos lingüísticos, la organización de los discursos, los conocimientos, habilidades y creencias propios de su comunidad que conforman el capital lingüístico y cultural (Bourdieu, 1998). Con frecuencia, las acciones pedagógicas desatienden estos saberes que contribuyen a dar forma y sentido al capital. En consecuencia, se generan mecanismos a través del currículum, las actividades escolares y las evaluaciones que transforman las diferencias culturales en desigualdades en los logros escolares (Perrenoud, 1996).

Una observación común es que los estudiantes parecen hablar de una manera más elaborada y son capaces de realizar tareas intelectuales más complejas en el curso de sus interacciones espontáneas que cuando son interrogados por los docentes en las aulas. Para muchos de ellos el contexto comunicativo de las instituciones educativas es intimidatorio porque presenta una configuración distinta al sistema de comunicación en ambientes o espacios extraescolares (el hogar, el club, los encuentros con amigos); pero en especial, por el tipo de relaciones afectivas y actitudinales que se establecen entre los participantes de la comunicación educativa. La situación es más intimidatoria aún para los estudiantes de sectores vulnerables, menos familiarizados con la lengua estándar que se usa en los ambientes académicos (Palacios & Barreyro, 2014).

El discurso docente en la clase

Algunas cuestiones salientes en las observaciones que venimos realizando sobre las prácticas de comunicación de los docentes en aulas de escuelas primarias y secundarias públicas de distintos sectores sociales y culturales de la provincia de Buenos Aires son:

a) El predominio de actos de comunicación dirigidos a ordenar, informar la organización del trabajo, preguntar, controlar; como también, orientados a la gestión del orden en el aula, dar permiso, prohibir una acción, advertir sobre posibles consecuencias: “síéntense, cállense, quédense en el banco, no se paren, no hablen”. “¡Ah por fin viniste, te voy a cortar las orejas si seguís faltando!”. El empleo de expresiones que enlazan formas de poder autoritario y jerárquico que transvasan el sentido de la comunicación al de la transmisión. “¿No entiende? ¿En qué idioma hablo yo?”, “Después que no venga el papá o la mamá a preguntar, ¿porque mi hijo se la llevo?”, “¿De qué se ríen? cuéntenos el chiste así nos reímos todos”, “Síganse riendo, que yo me voy a reír en febrero cuando los tenga a todos ustedes acá”, “¿Quiere dar usted la clase?” “El primero que habla, les hago sacar una hoja a todos”.

b) La excesiva centración en la estructura monologal de las explicaciones, seguidas de preguntas, limitándose los estudiantes a repetir, escuchar dócilmente, contestar y obedecer; antes que tomar iniciativas, expresar intereses propios y reflexionar: “Lo voy a explicar las veces que sea necesario”, “Esto es una llave, ¿Con que letra empieza la palabra llave?”.

c) Convertir situaciones de diálogo en una mayéutica imperfecta, sin formular problemas en la clase que promuevan el aprendizaje colaborativo entre pares: “¿Qué dice ahí?”, “Sacá la E y poné la O”, “Vos callate y dejala sola a ella”, “¿Qué pasa si le pongo uno por arriba o uno por abajo?”.

d) Las diferencias en los actos de comunicación de los docentes según los sectores sociales de procedencia de los estudiantes En las escuelas de sectores poblacionales marginados prevalece una enseñanza basada en la reiteración o repetición de contenidos, en forma directa o indirecta mediante preguntas “aparentes”. Por lo general, las preguntas se dirigen a una única respuesta, desconectadas de la experiencia de vida extraescolar de los estudiantes, lo que conduce a ideas fragmentadas y datos inconexos y, por ende, a la generación de dispersiones o interrupciones en la clase que motivan de parte del maestro el intento, pocas veces logrado, de ordenar la gestión social del aula.

En las escuelas de sector social medio, la variedad de actos de comunicación de los maestros es mayor y los contenidos de conocimiento se apoyan más en la experiencia de vida extraescolar de los alumnos o de trabajos previamente desarrollados en clase.

Los fragmentos de observaciones³ que presentamos a continuación se refieren a pasajes de clases, su función es encuadrar el análisis del tema.

Clase de 4° año, escuela primaria de sector social marginal de la ciudad de La Plata

Maestra: Quiero hablar con los padres de ustedes, así que hoy trabajan todos (...) Me podrí de que no hagan nada, con la excusa de que no pueden hacerlo, no hacen nada (...) así que el primero que dice no puedo, va con una nota a la casa y mañana quiero a los padres acá, a las 7 de la mañana porque yo estaré acá, ¿Clarito?

(Maestra: muestra a los estudiantes unos libros que entregaron en la escuela, obsequio de Coca Cola. Luego, dice, el libro tiene “juegos para pensar”, son juegos acerca de la nutrición).

Maestra: ¿Cuándo se nutren ustedes?,

Juan: cuando comemos.

Ana: ella no come mucho porque tiene miedo de ser gorda.

Maestra: cuando comemos no todos engordamos ya que la comida se gasta en energía, por ejemplo jugando, haciendo la tarea.

(Maestra: va nombrando a los estudiantes y entregando a cada uno un libro, mientras tanto ellos hablaban y caminaban por el aula. Cuando termina la entrega, les pide que escriban su nombre en la primera hoja, para comenzar a resolver la primera actividad.

La mayoría de estudiantes no tenían lápices, empezaron a gritar y pedir a gritos lápices, gomas, sacapuntas, discutiendo entre ellos).

Maestra: ¿Qué representan las imágenes que aparecen en la actividad?

Estudiantes: (responden al unísono) “alimentos”.

(Maestra: lee la consigna de la actividad, recortar las imágenes y ordenarlas).

³ Las observaciones y registros estuvieron a cargo de la Prof. Fiorella Gandini, colaboradora del Proyecto titulado: “Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar”, FaHCE, UNLP. Programa de Incentivos, Ministerio de Cultura y Educación. Código H750.

(Estudiantes: nuevamente se alborotan, comienzan a gritar pidiendo tijeras, pegamento).

Clase de 5° año, escuela primaria de sector social marginal de la ciudad de La Plata

Maestra: (comienza a explicar el tema, escribe un número decimal en el pizarrón).

Maestra: ¿Quién me puede decir que es esto?, ¿Dónde ven esto?

José: en los libros, en los precios.

Maestra: Si esto es un precio, entonces ¿Cuánto sale?

(Algunos estudiantes responden correctamente, otros permanecen en silencio).

Maestra: escribe en el pizarrón, a modo de ejemplos, cosas para comprar (caramelos, chocolates), pone precios a cada una.

Pedro: aporta una información, como no recibe respuesta de la maestra, repite una y otra vez su respuesta gritando.

Juan: ¿Qué tipo de cuenta hay que hacer para saber cuánto gastaría en total?

Ignacio: la de más.

Maestra: ¿Quién se anima a pasar a resolver esta cuenta en el pizarrón?

Pablo: yo quiero.

Maestra: No, vos no. Llama a una María.

(Maestra: pide al grupo que ayuden a la niña y le dicten los números.

Uno de los niños grita el primer número y la docente pide que no griten).

(la niña tenía que escribir \$0,50, la niña en el pizarrón y escribió \$50)

Maestra: ¿Está bien? ¿Qué dijimos, qué es esto?"

Estudiantes: (a coro), eso era \$50.

Niño M: le faltaba un 0 que va a delante del 5.

Comentarios sobre las observaciones

- Los actos de habla de la maestra de 4° año son de amenaza (“*quiero hablar con los padres de ustedes, así que hoy trabajan todos*”), preguntas y segmentos explicativos fragmentados (“*¿Cuándo se nutren ustedes?*”, “*cuando comemos no todos engordamos ya que la comida se gasta en energía, por ejemplo jugando, haciendo la tarea*”) y hay interrupciones e interferencias constantes en el desarrollo de la clase (*los alumnos caminan por el aula, piden a los gritos lápices, gomas, sacapuntas, discuten entre sí*).

- En la clase de 5° año, la maestra intenta establecer relaciones con la experiencia y los conocimientos cotidianos de los alumnos pero desestima el aporte de algunos estudiantes (Pedro), invita a participar a los integrantes del grupo y luego decide de manera arbitraria.

Sólo pone de manifiesto la necesidad de cooperación cuando pide a los alumnos que ayuden a la niña, dictándole los números.

- En ambas clases se manifiesta la escasa justificación del sentido de las actividades y, por ende, de los aprendizajes escolares. En atención al nivel de escolaridad y los diseños curriculares se advierte en la enseñanza “adecuaciones” a las características de la población escolar que minimizan el desarrollo de los contenidos y prácticas curriculares.

Nuestros hallazgos en aulas de escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires son concordantes con los resultados de la investigación De la Cruz, Shueuer y colaboradores (2001) en escuelas de San Carlos de Bariloche, Argentina. Algunas cuestiones observadas en el discurso docente parecerían también ser comunes en otros niveles y modalidades de la educación. En un estudio reciente que realizamos en aulas de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, recogimos más de 150 testimonios de estudiantes avanzados de la carrera de Licenciatura en Bioquímica (Palacios & Schinella, 2013). Algunos de ellos expresaron:

- Preguntar a los profesores una inquietud me significaba escuchar una risita sarcástica.

- En algunas clases teóricas hay profesores que miran con mala cara cuando hacemos preguntas.

- No pregunto a los profesores por respeto, tengo miedo a que se rían de mí.

- Los profesores usan palabras que parecen que hablan en otro idioma.

- En el examen final de Biología la profesora me preguntó ¿cómo funcionan los microscopios electrónicos?, y yo muy calma le contesté: “se enchufan” (...) fue el momento más vergonzoso que pasé en la Facultad y me sentí una verdadera burra.

- Siento vergüenza cuando hablo ante la gente, preguntar se transforma en un trauma.

- Tengo miedo a que piensen que no me da la cabeza, parece que todos saben y yo no sé nada, siento que no tengo una inteligencia brillante.

Reflexión final

Las observaciones de los intercambios comunicativos en distintas aulas de escuelas corroboran la predominancia de actividades discursivas de los docentes dirigidas a la organización del trabajo y la gestión del orden. Entre otras, las explicaciones breves seguidas de preguntas, que desatienden los aportes de los estudiantes, la proscripción de comportamientos en el aula, la impartición de órdenes, la organización del trabajo escolar en torno a una misma tarea, descuidando la generación de situaciones dialógicas, el intercambio entre pares y las formas colaborativas de aprendizaje y enseñanza recíproca.

La cantidad de páginas escritas (independientemente de su calidad) la cantidad de nociones aprendidas (no importa cómo, pues no se las entiende ni con qué fin), la imposición del conformismo (confundido con la disciplina y el respeto al docente) siguen prevaleciendo en la cultura escolar como elementos para juzgar el trabajo docente.

Entendemos la capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente no como la manipulación de saberes o persuasión de las emociones de un auditorio de estudiantes; sino más bien, como un acto de cooperación, participación y construcción conjunta de saberes y prácticas culturales, que trasciende la tradicional dicotomía entre el docente - emisor y estudiante -receptor. En un modelo educativo de comunicación dialógica todos somos emisores y receptores, podemos producir y recibir mensajes en una variedad de signos. Por tanto, cualquier acto de comunicación en el trabajo docente que no implique una relación de bidireccionalidad y cooperación, pone bajo sospecha a quienes nos asumimos como comunicadores en las aulas.

Los hallazgos en las aulas nos conducen a pensar la importancia de que estudiantes sean apreciados más como sujetos dialógicos que como fuentes de emitir respuestas correctas. Esta aspiración es sin duda compartida por muchos docentes, pero las formas con que asumen los intercambios comunicativos en las aulas, que por diversos factores escapan a sus intervenciones, no permiten concretarla plenamente. Una consecuencia es la cantidad de estudiantes, cada vez mayor, que quedan al margen de los procesos comunicacionales con sus docentes y compañeros.

Si bien, los cambios en el pensamiento educativo suponen la ruptura con el modelo de transmisión unidireccional y jerárquica en las aulas, la comunicación del docente con los estudiantes es y seguirá siendo un proceso asimétrico,

por cuanto el docente es, en último término, responsable de lo que sucede en aula. No obstante, esta asimetría no debe interpretarse como algo contradictorio al principio de cooperación, participación y construcción conjunta.

Compartir la lengua que hablan nuestros estudiantes, compartir sus experiencias y saberes del mundo; son dos condiciones importantes que posibilitan la comunicación educativa y que nos permiten a los docentes acercarnos a las diversidades de los estudiantes, de manera no autoritaria o arbitraria, para poder acompañarlos en sus procesos educativos. Las dificultades en la comunicación, en gran parte, están dadas por las prácticas discursivas que realizamos en nuestras vidas cotidianas; por las palabras y expresiones que usamos, por los propios lenguajes, que reflejan un aspecto importante de las identidades de quienes participamos del proceso de comunicación.

Los usuarios de una lengua estamos inscriptos en un contexto histórico, social y cultural que nos conduce a usar la lengua y a apropiarnos de sus usos de forma siempre parcial. Por ejemplo, nos hemos habituado a sostener largas conversaciones telefónicas y no advertimos las limitaciones comunicativas que supone el uso del teléfono, por su reducción a lo acústico, con exclusión de la riqueza de los elementos del lenguaje gestual. No son menores las limitaciones que surgen por el desconocimiento del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Lo que pone de relieve la importancia en el trabajo docente de conocer y compartir las prácticas actuales del lenguaje para acercarnos a las diversidades de los estudiantes y posibilitar la mayor comunicación con ellos.

En las situaciones de diálogo (y de risa en común) se producen los consensos sin palabras, los amigos y se crea la comunidad de aprendizaje en el aula. “¿De qué se ríen? cuéntenos el chiste así nos reímos todos”, estas situaciones han conducido a una especie de crisis de las clases académicas. Más de una vez, habremos intentado en nuestro trabajo docente animar una clase con un debate y resultó la experiencia contraria. Es difícil cambiar la actitud receptiva de los estudiantes a la iniciativa de la pregunta y la oposición, porque ellos están más familiarizados con los monólogos de la enseñanza directiva.

Nos preguntamos *¿Está desapareciendo la capacidad social para la comunicación y el arte del diálogo en el trabajo docente?*, *¿La creciente monologización de la enseñanza se relaciona con un fenómeno social de época?*, *¿La (in) capacidad para la comunicación y el diálogo es efecto del desarrollo científico*

y tecnológico actual?, o bien, ¿Son ciertas experiencias de autoenajenación y soledad las que callan las voces de los docentes y estudiantes en las aulas?

La comunicación, en general, y la educativa, en particular posibilita relacionarnos no sólo con el mundo externo (y apropiarnos de él) sino también relacionarnos con el propio mundo interno, de pensamientos, afectos, emociones. Se justifica, por tanto, la importancia de considerar las formas de uso del lenguaje en las aulas como herramienta del trabajo docente para potenciar el desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes necesarios para la participación en la vida cultural y social.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Barnes, D. (2010). Why Talk Is Important. *English Teaching: Practice And Critique*, 9(2), 7-10.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significados: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Charles Creel, Mercedes (1988). El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. *Perfiles Educativos*, N° 39 p. 36-46.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Cochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- De la Cruz, Montserrat, Shueuer, N., Caíno, G., María F, Huarte, M. Baudino, V. y Ayastuy, R. (2001). El discurso en clase de profesores de nivel primario en distintos sectores socioculturales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (27), 23.
- Foucault, M. (1970). El orden del discurso. Barcelona: Pretextos
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lemke, J. L. (1992). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Ong, Walter (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, A. y Barreyro, J. (2014). El efecto de facilitación de palabras en la comprensión lectora en estudiantes de distintos sectores sociales. *Revista Argentina de Neuropsicología, Sociedad Argentina de Neuropsicología*, Buenos Aires; vol. 24 p. 32 – 32.

- Palacios, A. & Schinella G (2013). Interacción lingüística y relaciones de poder en el proceso de enseñanza y aprendizaje: un estudio de casos en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, México, 977-983.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. España: Katz Editores.

Cultura y educación: algunas reflexiones lingüístico-discursivas sobre la *tensión* que provocan los nuevos medios comunicativo-digitales en el contexto aula

Claudio Manuel Velasco¹

Introducción

Pensar una clase hoy en día es hacerlo teniendo en cuenta (al menos) dos tecnologías que se utilizan como vías del saber y la comunicación: el libro impreso y los nuevos medios digitales (smartphones, computadoras, tablets, entre otros). Dicho lo cual, se nos presenta una *tensión* pues ambos medios, por un lado, presentan características bien distintas: lineal, individual, secuencial, racional-analítica, el primero; dinámico, multilineal, hiperactivo y simultáneo el segundo. Por otro lado, decir “medio” no es simplemente ello, sino que cada uno forma una nueva cultura, nuevas formas de pensar, nuevas gramáticas mentales. Tratar de identificar sus diferencias, desde una perspectiva tripartita *lingüística-discursiva-comunicacional*, en pos de una didáctica que incluya ambos medios tecnológicos es lo que intentará dar cuenta (al menos de un modo inicial) el presente trabajo.

Marco introductorio

Uno de los síntomas que caracteriza (y nos caracteriza a nosotros, los docentes) la clase hoy en día es, por un lado, el educador con su saber a cuestas, que le *cuesta* no sólo por ser saber sino que, en los tiempos que corren, ese mismo saber pesa porque está o intenta estar en connivencia con lo que, por otro lado, el educando trae consigo: una nueva cultura tecnológico-digital.

¹ Universidad Nacional La Plata, Argentina. clavelasco26@hotmail.com

Frente a esto, y en el mejor de los casos, los docentes pensamos nuestras prácticas en base a ese otro saber que *viene de afuera del aula* y que hay que considerar, no tanto como medio simplemente, sino como *nuevas maneras de aprender y aprehender* (McLuhan, 1996): he ahí entonces donde se empieza a reconfigurar nuestra labor educativa y de donde parte este trabajo, el cual se inserta dentro de múltiples perspectivas, diversas líneas teóricas, para tratar de explicar (dicho de manera propagandística) qué está haciendo con todos nosotros Internet y los medios con los cuales se accede al mismo: smartphones, computadoras, tablets, etc. (Área Moreira, Gutiérrez Martín y Vidal Fernández, 2012).

Para dar cuenta de la influencia de los nuevos medios digitales, analizaremos trabajos escritos narrativos del nivel medio-secundario y universitario (ingresantes en su gran mayoría), los cuales nos proveerán de unas claras muestras en cuanto a la *hibridez* dada a partir del uso del libro (tecnología que impera en los ámbitos educativos en general) en relación al hipertexto o texto electrónico (Burke, 2010). Esto es, daremos cuenta de que ciertas *desviaciones* o *anomalías* en el uso estándar de la escritura se debe justamente a la influencia de tales medios.

Este nivel educativo ha sido seleccionado básicamente por dos razones: una de tipo general y que está más a mano, pues como profesores ejercemos sobre todo en estos niveles educativos; la otra razón parte de una creencia y evidencia que nos atraviesa: la franja etaria de 12 a 17 años es la que más emparentada está con el uso cotidiano de los nuevos medios tecnológico-digitales. Y esto último dicho en un doble sentido: los jóvenes estudiantes de estas edades son los que más en contacto están con tales medios y, además, ya traen incorporados hábitos y prácticas con tales tecnologías; tienen muchos años de experiencia en ese campo, dato no menor a la hora de elaborar didácticas que incluyan esta *nueva cultura cibernética*. (Lunsford: 2008, Merino Malillos: 2010, Reig y Vilches: 2013, por citar sólo algunos)

¿Hay fuertes indicios, rasgos característicos en los medios digitales que gobiernan una manera de usar la lengua en la sociedad en general, en el aula en particular? Esta y otras cuestiones similares guiarán en gran parte la labor que sigue.

Algunas alteraciones en el modo escrito: escritura estándar frente a ¿escritura contemporánea?

Ausencia de puntuación, palabras sin tilde

Esto se observa de manera habitual en los medios electrónico-digitales

sobre todo porque lo que impera allí es el “entenderse” más que el escribir adecuadamente; lo que es decir que si se omiten normas de escritura pero el sentido se mantiene, esto último vale más.

(Estudiante de secundaria) “Yo soy un detective **Punto o punto y coma** en ese tiempo estaba yo sentado en mi escritorio cuando **entro** un hombre **coma** pero no cualquier hombre **dos puntos** era un mayordomo”.

(Estudiante universitario) “Cuando llegaba a la escuela me encontraba con Agus **coma** un amigo del barrio de al lado **coma** cruzando la ruta **punto y coma** me acuerdo que siempre llegaba muy temprano. **Cambiabamos** figuritas de dragon ball, late, late, nola, **deciamos** mientras nos **mostrabamos** las figuritas que **tenia** cada uno”.

(Estudiante de secundaria) “Tarde gris y lluviosa en la ciudad **coma el** se encontraba sentado en su **frio** sillón de cuero en su **mas** triste **dia**”.

Uso particular de la puntuación

Si tomamos este aspecto en referencia a los modos virtuales de escritura podemos decir que: 1) hay aquí un uso *creativo o más libre* de la puntuación, ya que, entre otras cuestiones, por un lado no hay una “autoridad rectora” que guíe cómo escribir y, por otro lado, la puntuación cobra nuevos sentidos, se hace más polisémica; 2) hay un uso excesivo de la coma, denotando de alguna manera ese “diálogo escrito” propio del uso de los medios digitales (WhatsApp, SMS), en donde impera el *contar rápido y breve* (pensemos en los 140 caracteres de twitter) de un mismo tema o varios.

Uso de los tres puntos suspensivos de tipo *predictor* que anuncia algo, idea de continuación:

(Estudiante de secundaria) “Estaba llegando después de un largo día de trabajo, pero no era igual que siempre porque esta vez se me había presentado un caso más interesante...”

Acto seguido se muestra un uso de continuación de lo anunciado anteriormente y al final del párrafo un sentido de cierre abierto, final inconcluso:

“...Era de mañana cuando estaba entrando a mi oficina”, “Luego fuimos y esperamos a que lleguen a la casa de Thomas para ver q es lo que harían, resulta que el tío no era el tío, fueron a forzar la puerta para poder entrar y robarle los planos porque los que hizo él no funcionaron. Y también para esconder algunas pistas de que ya habían estado ahí...FIN”

En lo que sigue observamos un uso típico de la coma: la enumeración; pero el “problema” o “nuevo uso” es que aquí no hay enumeración de cosas (como suele usarse habitualmente), sino más bien una, podríamos decir, “enumeración de argumentos” o una “partición de sujeto y predicado”:

(Estudiante universitario) “La historia que contaré a continuación, recuerdo fielmente, **coma innecesaria** que ocurrió a mis cortos nueve años”, “Lo que sí trascendía en esas mañanas en el Estrada, **coma innecesaria** era el recreo, momento sublime”.

A continuación se resalta el uso excesivo de los signos de interrogación (cuatro en lugar de uno, sin contar además que van a comienzo y final de palabra: la influencia tecnológica puede tener que ver aquí con que esos usos son propios del inglés, lengua imperante en los nuevos medios digitales), con un sentido más enfático que su uso tradicional, denotando “sorpresa/impresión/descreimiento” frente a lo escuchado:

(Estudiante secundario) “Joaquín, Joaquín –decía la voz
Quien sos? No te veo! –contesté asustado
Tranquilo, soy yo tu GENIO CÓSMICO –dijo la voz
¿¿Mi genio que!? –pregunté”

Tipografías distintas o variadas

Se observan por doquier en los medios táctiles-audio-visuales, con el objetivo de enfatizar y/o resaltar ciertas ideas/temas y que se acercarán un poco más a lo que el emisor quiere transmitir.

Mayúsculas con valor de relevancia, de enojo y en tono afectivo, respectivamente:

(Estudiante universitario) “Por años, muchos años fuimos los integrantes de la banda de los vagabundos, LA BANDA DE LOS VAGABUNDOS EN EL SITIO DE LA DELICUENCIA”.

(Estudiante universitario) “¿Dale pendejo que vas a llegar tarde, todas las mañanas lo mismo! ¡LEVANTATE!”

(Estudiante secundario) “El humo se empezó a ir, ya no había colores, pero yo estaba ¡FELIZ!”

Reiteración de vocal con sentido emotivo-afectivo:

(Estudiante secundario) “Que bueno, si te doy un abrazo me convidas un poquito? –dijo mi mamá

¡Si!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! –contesté”

Secuencias narrativas

Son más de tipo *simultáneo* que conectadas entre sí, breves en el desarrollo de los párrafos, los cuales si bien varían en sus extensiones ello no implica *alterar o producir* una historia que presente ciertas *desconexiones* o que carezca de detalles relevantes. Si pensamos en el medio virtual, podríamos decir que se presenta aquí un uso *dinámico* en cuanto a los cambios de página (links) que ofrece el hipertexto virtual sin ninguna cohesión/coherencia más que la que permite la yuxtaposición de temas o el interés del usuario. Como nos señalan Área Moreira, Gutiérrez Martín y Vidal Fernández (2012): “La mayoría de los textos de las redes sociales... son breves, espontáneos, cortos y poco meditados. Es el triunfo de la inmediatez comunicativa frente a la reflexión intelectual. Es el triunfo de la escritura del SMS frente al texto narrativo”.

Un párrafo que concluye de manera *abrupta o rápida* el final de una historia, sin *desarrollar* motivos ni brindar detalles que se piden para el caso (se resalta con negrita):

(Estudiante secundario) “El conductor ebrio fue detenido en Bahía Blanca. *Y así concluyó la investigación del crimen*”

Falta de detalles mínimos, poco desarrollo de las acciones narrativas es lo que observamos en el siguiente caso:

(Estudiante secundario) “cuando llego se encontró que su casa la habían tirado abajo y en su lugar construyeron un edificio de 30 pisos se enojo muchísimo y se quiso vengar de la persona que había derrumbado su casa y puesto un edificio en su lugar. *Averiguo quien había sido, fue y lo mato*”

En este otro ejemplo interesa resaltar la falta de desarrollo narrativo, pues genera cierta “expectativa” que luego, al no ofrecer detalle alguno, decae y se sigue con otra cosa:

(Estudiante universitario) “Reinaba la pedagogía verticalista. Había autoritarismo. *Por suerte cambió con el tiempo.*

Solita me cambiaba y me colocaba un delantal”

Incoherencias / Incongruencias

La variedad de temas que presentan los medios digitales establecen *una relevancia temática* difusa, más bien horizontal, lo que hace de la *mezcla* su

condición. Pensemos en la plataforma virtual YouTube, en la cual la música, el cine, los videos artesanales, etc., construyen un “mundo” tan particular como complejo y heterogéneo en cuanto a sus contenidos.

Un sargento ayuda a una niña a resolver un caso y ella sabe más que él:

(Estudiante secundario) “Cuando llegue, Gabriel, el sargento, comenzó a preguntarme que era lo que había recordado, como no quería volver a mentir, le dije por qué lo había llamado. Al principio se negó:

-No nena, esto no es un juego.

-ya se, le conteste, sé que es importante pero realmente quiero ayudar, no los voy a estorbar, por favor –le supliqué lanzando una mirada que no iba a poder resistir.

-está bien –me dijo– las cosas las haces como yo digo ¿entendiste? Me indicó arrojando una mirada amenazante.

-si –le contesté

-bueno ¿*Qué esperas? ¡Pongámonos a trabajar!*”

En este caso observaremos que aparece una “cosa” o un “parecer” que luego son retomados como si hubiera quedado claro previamente de qué se trataba. Es decir, falta una clara relación/cohesión entre los párrafos, lo cual genera cierta incongruencia; podríamos agregar también que este “estilo” narrativo avanza más *simultáneamente* que de manera concatenada o secuenciada:

(Estudiante secundario) “cuando llegamos había un hueco super gigante en el medio del bosque. Yo fui a investigar a ver que era y parecía una cosa desconocida. Alfred con mucho pánico me miraba. Fui y había salido una persona y pregunte “quien eres” parecía que no entendía nuestro idioma y se fue rápidamente parecía que se había teletransportado. Yo y Alfred investigamos la *super nave espacial que era un ovni*”

“Alfred encontró una puerta y me llamo, parecía letras chinas no se entendía eran tatuajes sobre el ovni. *Alfred sabía leer esas letras porque había ido a aprender chino. Lo leyó y se abrió la puerta*”

En el siguiente ejemplo leemos hechos que no se explican bien: llamada a las 3am, cambios de opinión así porque sí, dinero ofrecido, etc. que denotan ese contar “paralelo” y poco “conectado” que resultan ser estas narraciones:

(Estudiante secundario) “–Soy el detective Gómez, y quisiera ayudarlos a atrapar al asesino –dijo Valentín.

-No gracias, no estamos interesados en meternos en más problemas y

asesinatos-respondió.

-Bueno, si cambia de opinión aquí está mi número de teléfono –dijo Valentín, asegurado en que llamarían

-Bueno, muchas gracias, adiós-respondió, con ganas de que se valla.

Valentín sin decir una palabra se subió a su auto y se fue. Llegó a su casa y le conto lo que había pasado, comieron, y se fueron a acostar.

A las 3 de la mañana suena el teléfono, atiende Claudia.

-Hola ¿Quién habla?-pregunto Claudia sorprendida por el horario de la llamada.

-Hola, soy el padre de Camila ¿se encuentra Valentín? –pregunto una voz ronca y fuerte.

-Si ya le paso –dijo Claudia intentando despertar a Valentín.

-Hola, ¿Quién habla?-pregunto.

-Soy el padre de Camila, la chica asesinada-respondió

-¿Qué quiere?

-*Quiero que intente resolver el caso del asesinato ¿puede?*

-*Claro que sí. -respondió con entusiasmo y sueño-*

-*Muchas gracias, venga mañana a las 14hs a mi casa.*

-*Gracias a usted, bueno, mañana voy para allá.*

-*Adiós.*

-*Adiós.*

Al otro día, luego de almorzar fue para allá, cuando llegó lo recibieron bien, le ofrecieron \$300 por resolver el caso. *Valentín no lo pensó ni un momento y dijo sí*”

Reiteración de referencias o ausencia de ellas

En los medios digitales no hacen falta, generalmente, las reiteraciones de las personas: las direcciones o grupos en la web establecen sus identidades de manera continua, fija. Firmar con el nombre después de un mensaje virtual es una redundancia innecesaria, cuando el que lo recibe ya sabe de quién se trata. En cuanto al caso contrario (reiteración de referencias) podríamos establecer un uso excesivo de la referencia producto de receptores “imprecisos o poco nítidos”.

En este primer caso no se aclara con quién está Valentín en su casa:

(Estudiante secundario) “Valentín sin decir una palabra se subió a su auto y se fue. Llegó a su casa y le conto lo que había pasado, *comieron*, y

se fueron a acostar”.

En este otro ejemplo lo resaltado denota una reiteración innecesaria que hace confuso el mensaje/argumento narrativo que se quiere transmitir:

(Estudiante secundario) “Entonces tuvieron que volver a empezar toda la *investigación* de nuevo y estuvieron *mucho más tiempo* porque necesitaban reconstruir todo el laboratorio de nuevo y en eso tardaron 5 años y para hacer todas las *investigaciones* hasta que aparezca *la de él* había muchas *investigaciones* antes que la de él y además era *mucho tiempo* y mucha espera”.

Anómalo o irregular uso de los tiempos verbales

Las tramas en el hipertexto o texto electrónico no son muy claras: lo dialogal (SMS, WhatsApp) y lo narrativo (contar hechos) predominan, pero sus “fronteras” no están bien delimitadas; sobre todo pensando en esa idea *infinita* de escribir y escribir textos colaborativos, pues a cada momento le agregamos como usuarios más y más mensajes. De aquí que, más allá de una falta de experiencia del alumno en cuanto a manejar correctamente los tiempos verbales, su habitual práctica en tales medios virtuales no le clarifican o no lo ejercitan para aprehender a usar los tiempos verbales de manera académico-estándar.

Lo resaltado con negrita y subrayado demuestra los cambios verbales innecesarios que se llevan a cabo a la hora de escribir:

“Al agarrarlo con las manos *sentí* como me *quemaba*, lo puse sobre la mesada y ahí descubro que *era* hielo seco”

“Era de mañana cuando *estaba entrando* a mi oficina como siempre y se me presenta este caso, *decidí* ir de inmediato con mi compañero Ned para ver de qué se trataba. Resulta que un científico loco *fue encontrado* muerto”.

Autoevaluación / reformulación sobre lo escrito

En los textos digitales suele haber un predominio de quien escribe, de sus opiniones subjetivas, etc.; se podría decir que se observa en estos medios virtuales una forma de autoridad sobre lo expresado, en el sentido de que, en general, se respeta lo que cada uno dice. Hay un yo más claramente presente. Y cabe agregar que esas *opiniones personales* no siempre son relevantes para la trama narrativa, sino más bien son apreciaciones que denotan solamente una primera persona más presente.

En los siguientes ejemplos lo resaltado denota lo antes expuesto:

(Estudiante secundario) *“Bueno eso no importa mucho pero tendrá un papel en todo esto”*

(Estudiante secundario) *“Los soldados estaban atrincherados en el castillo, bueno, en el cacho de piedra derretida que quedaba”*

(Estudiante secundario) *“cuando se compra helado, cada uno elige su gusto preferido, el primero es el de mi mamá, el segundo el de mi hermano mayor y el tercero el mío. Como si se respetara nuestro orden de aparición en este mundo al elegirlos”*

Conclusión

A partir de lo expuesto, concluimos que la escritura de estos jóvenes estudiantes de secundaria y universidad presenta claras muestras de aspectos *novedosos* que tienen que ver, al menos en gran medida, con la gran influencia que ejercen sobre nuestro cerebro, sobre nuestra cognición, los nuevos medios electrónicos táctiles-audio-visuales. La dinamicidad, multilinealidad, simultaneidad e hiperactividad de estos últimos conviven con la “vieja” tecnología del libro impreso, el cual tiene otras y distintas influencias cognitivas: individualidad, linealidad, secuencialidad, racionalidad, entre otras. Dicho de otra manera, podríamos establecer que: a nuevos medios, nuevas expresiones. Idea que ya el autor canadiense McLuhan preveía con notable claridad en la década del 60: “El medio es el mensaje. Esto significa simplemente que las consecuencias individuales y sociales de cualquier medio...resultan de la nueva escala que introduce en nuestros asuntos cualquier extensión o tecnología nueva” (McLuhan -1996).

El presente trabajo no pretende (ni mucho menos) agotar la temática propuesta, sino más bien servir de *apertura o un aporte* más para trabajar nuevas didácticas, nuevas líneas investigativas en pos de incluir la mayor cantidad de facetas que contiene la educación del individuo; y si una faceta trascendental es la nueva era electrónica (junto con sus medios), entonces con más razón hay que preguntarse y preguntarse qué hay detrás de ella, en qué nos convierte, por qué “fascina” tanto al ser humano, quien desde su temprana edad no ofrece resistencia alguna ante tal nueva tecnología: “La Generación Digital propiamente dicha nace con las tecnologías de la información y la comunicación ya creadas e insertas en la vida cotidiana (...) Los nativos digitales están acostumbrados desde pequeños a estar rodeados de aparatos tecnológicos, estos han formado

parte de su contexto de socialización primaria, por lo que su relación para con ellos siempre ha sido naturalizada” (Merino Malillos, 2010).

Finalmente, cabe preguntarse si estamos o no frente a una nueva etapa o nueva era de la escritura, la cual desde sus inicios recoge el pensamiento humano. Ante ciertas interpretaciones *negativas o deficitarias*, las cuales le echan la culpa a los nuevos medios tecnológicos por *lo mal que escriben los chicos*, nos dice al respecto la autora Lunsford: “No es que la tecnología esté matando nuestra habilidad para escribir, muy al contrario...la está reviviendo y dirigiendo nuestra alfabetización hacia nuevas direcciones” (Lunsford -2008).

Bibliografía

- Angenot, M. (2010). *El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Área Moreira, M., Gutiérrez Martín, A. y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets.
- Beaugrande, R. A. de y Dressler, W. U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 2005.
- Bracchi, C. C. (2005). *Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”*: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios, FLACSO.
- Burke, P. (2002). *De Gutenberg a internet. Historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Burke, P. (2011). *Hibridismo cultural*. Madrid: Akal.
- Calvet, L. J. (2008). *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. Qué está haciendo internet con nuestras vidas*. Bogotá: Taurus.
- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: LAIA.
- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: UBA.
- Gvrtiz, S. y Necuzzi, C. (Comp.) (2011). *Educación y tecnologías: las voces*

de los expertos. ANSES.

- Manes, F. y Niro, M. (2014). *Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Buenos Aires: Planeta.
- McLuhan. M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan. M. y Powers, B. R. (1995). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Ojeda, B. (2006). *Homo digitalis. Etnografía de la cibercultura*. Bogotá: Uniandes.
- Merino Malillos, L. (2010). *Nativos digitales. Una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Pascual, R. y Romero, D. (Eds.) (2013). *Lenguaje y comunicación: introducción a los principales problemas y perspectivas teóricas*. Buenos Aires: Nueva Librería.
- Reig, D. y Vílchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Encuentro.

Bibliografía ampliatoria

- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1964). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI, 1995.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, Comunicación, Lenguaje y Educación, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado. FaHCE-UNLP.
- Dijk, T. Van (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.

- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Garrido Medina, J. (1997). *Estilo y texto en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Gaur, A. (1990). *Historia de la escritura*. Madrid: Pirámide.
- Gil, J. M. (1999). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Mar del Plata: Melusina.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid: Fundamentos.
- Lyons, J. (1971). *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- Saussure, F. de (1995). *Curso de lingüística general*. Madrid: Losada.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Acción política y participación de las y los jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. El cambio cultural propuesto por el enfoque de derechos humanos

María del Valle Mendy¹

Introducción

El presente artículo se desprende de mi tesis de Maestría en Educación de la FAHCE de la UNLP. Dicha tesis se enmarca en los estudios sobre juventudes y busca específicamente interpretar analíticamente las formas a través de las cuales las y los jóvenes escolarizados de la ciudad de La Plata participan y desarrollan acciones políticas.

Desde la década del sesenta del siglo XX, en Europa y E.E.U.U, se multiplicaron las investigaciones referidas a la acción colectiva y los movimientos sociales en un contexto histórico en el que se destacaron la lucha por los derechos civiles, la agitación por la guerra de Vietnam y el movimiento estudiantil de 1968 en Europa (Fernández Álvarez y otros, 2010:133). En Argentina, durante la década de los años ochenta del siglo pasado, se puso en evidencia la enorme influencia de las teorías de los nuevos movimientos sociales sobre la investigación social, particularmente a partir de la obra de A. Touraine (Edelman, 2001: 85). Dichos estudios, y un conjunto de intelectuales provenientes de diferentes campos como la sociología, la antropología y la teoría política, colocaron en el centro del debate teórico las dimensiones de análisis de lo social más clásicas (el Estado, el vínculo entre las esferas pública y privada, lo político, sus actores), frente a lo que se presenta como una nueva configuración en torno del lazo social y la pluralidad de formas

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. marilimendy@yahoo.com.ar

que asume la acción política. La investigación busca comprender además las posibles relaciones entre las prácticas de acción política y las propuestas de escolarización de la que participan como estudiantes de escuelas secundarias.

Los estudios sobre los Nuevos Movimientos Sociales (en adelante NMS) muestran de qué manera, surgen estas tendencias emergentes en la política. Grupos que se encontraban en una posición subordinada respecto del poder, generaban procesos de movilización colectiva territoriales que tensionaban hacia el corrimiento de los límites que imponen las democracias liberales a la participación política, entendida casi exclusivamente como actividad formal centrada en el voto y en la participación a través de los partidos políticos. Los estudios acerca de los NMS llamaron la atención sobre las formas de politicidad de la vida cotidiana y sobre la capacidad de actuar colectivamente sobre problemas que eran vistos como propios del orden de lo privado/individual. Los sentidos que las personas le otorgan a su experiencia son incorporados al análisis de la movilización social como parte de la vida cotidiana. Los nuevos movimientos sociales se conforman en un contexto político y social que promueve un marco legal sobre la base del enfoque de derechos humanos. El enfoque de derechos humanos constituye un conjunto de principios y herramientas para lograr un desarrollo cuya principal finalidad sea alcanzar la dignidad humana para todos y todas, especialmente para aquellas personas que viven en situación de mayor vulnerabilidad (Cyment, 2010:121). El enfoque de derechos implica una visión del desarrollo más integral en donde el ser humano no es visto como un beneficiario de las acciones de desarrollo, sino que constituye un sujeto de derechos.

Por lo cual se torna prioritario el empoderamiento de las personas gente para tomar sus propias decisiones y constituirse en sujetos (políticos) que deciden y participan activamente. Y esto implica un cambio cultural muy significativo. Es decir que, más allá de los marcos legales recientemente sancionados, resta a la sociedad toda ponerlos en vigencia real. La vigencia real del enfoque implica en adelante un proceso de transformaciones profundas en las instituciones, de orden cultural a través de todas y cada una de las escuelas.

La comprensión de cuáles son hoy las señas de lo político en las acciones de los y las jóvenes escolarizados exige prestar más atención a los modos de estructuración de sus vidas cotidianas, con el propósito de observar lo que allí emerge. Ello permite comprender por dónde pasan sus críticas y demandas

al sistema. El desafío es interpretar sus componentes performativos, entendidos como aquello que cobra existencia a medida que se produce en la cotidianidad de las interacciones y en los espacios de participación de las y los jóvenes. Reguillo (2003: 53) afirma que hay un importante capital político a ser explorado en las prácticas culturales de los jóvenes y avanza en la noción de ciudadanía cultural. Los jóvenes se “sienten” ciudadanos al producir acciones o intervenciones concretas en un territorio concreto; al decir cuáles son las “causas” en las que quieren involucrarse; al expresarse con libertad a través de distintos lenguajes; al juntarse con otros en una lógica de redes y flujos cambiantes además de hacerlo a través de organizaciones. Leer en términos políticos las prácticas culturales de los jóvenes, en el marco de las políticas públicas de ampliación de derechos, arroja información sustantiva sobre el modo en que las y los estudiantes están entendiendo el espacio público.

Desarrollo

La tesis en la que se enmarca el presente artículo relata la experiencia y opinión acerca de la participación política de una muestra del colectivo juvenil: algunos jóvenes escolarizados de la ciudad de La Plata. Entre dichos jóvenes encontramos también a aquellos que deciden no participar en espacios político-partidarios. A partir de ello es posible recortar distintas visiones acerca de la participación y la política en la escuela:

Normalmente no se hace política en la escuela, creo que no. Por ahí este año por las elecciones. Hay muy poca gente que va a eso (a la escuela). Se debate desde el pensamiento de las personas. La política (se trata) en la clase de historia ponele (Nahuel, sin participación, 17 años).

Me gusta cuando tenemos cambios de aire con profesores nuevos, más jóvenes. No me interesa la política. Pero no sé por qué no me interesa. Pero ahora que en el centro están mis compañeras por ahí me interese un poco más. La educación secundaria es importante porque forma al país. (Juana, sin participación política, 18 años)

El alumno hace el colegio también. Las inquietudes tienen que hacerse visibles, tiene que verlas y mostrarlas [los estudiantes], no solo quejarse [y] ser el primero a la hora de quejarse. [Hay que] estar ahí antes

estando al tanto de las problemáticas. Está en cada uno (Joaquín, agrupación Malvinas Argentinas, Centro de Estudiantes, 17 años).

Se puede pensar en cómo la visión de los adultos –luego plasmadas en intervenciones institucionales– sobre las reivindicaciones estudiantiles puede operar de algún modo como un obstáculo a la participación. Tal vez se pueda pensar ya no en clave de edades ni de roles al interior de la escuela (docente-estudiante). Esto sería reflexionar en torno a qué representaciones sociales acerca de la política, del ser joven, del ser adulto están presentes en el contexto social. Y cómo tanto algunos jóvenes como algunos adultos ponen en juego dichas representaciones en torno a la política en sus intervenciones como docentes y estudiantes. Y puntualmente en torno a la participación y política estudiantil.

La presión mediática –formadora de opinión– presenta versiones negativizantes de la juventud e instala, entre algunos docentes, la negativización de las prácticas “políticas” de los estudiantes. Y esto opera obstaculizando el acercamiento a las y los jóvenes estudiantes como sujetos de derecho. Se parte de una comparación con perspectiva adultocéntrica y desde el parámetro elegido (el adulto) se caracteriza a las y los jóvenes como carentes de, con falta de. Todas esas carencias y negaciones son atribuidas al sujeto joven como parte esencial de su ser. Esta perspectiva conduce a perder de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculto bajo el manto de la naturalidad del fenómeno que estas concepciones son discursos que se esgrimen desde una perspectiva discriminadora. Su afirmación es una cuestión de naturaleza: se es joven de tal manera, y cuando se es joven se es inseguro, incompleto, peligroso, “Lo que es en su propia naturaleza, en razón de su constitución, de sus rasgos de carácter o de sus variedades patológicas” (Foucault, 1993 y Agamben, 1998 citado en: Chavez, 2003: 60).

Dice Cecilia Grosman:

La Convención de los derechos del niño reconoce expresamente el derecho del niño a opinar libremente en todos los asuntos que le conciernen, debiendo el adulto tener en cuenta sus opiniones, en función de la edad y madurez del menor (art. 12). Ser sujeto de derecho significa acordar con el niño o joven el espacio para que realice su aprendizaje de autonomía (1994:45).

En algunas de las entrevistas se ve claramente a autopercepción de los jóvenes como sujeto con derecho a la participación y al ejercicio de su autonomía. Y además una visión crítica de aquellos jóvenes que dejan vacío ese lugar de actor protagónico en la participación:

En mi colegio, la mayoría [son] de clase media, van al colegio, a inglés y se terminó. Eso ‘me calienta’ que crean que la vida es eso tan chiquito que ven. La tarea [escolar] no es tanto. [Yo] soy vago, chamullo y apruebo (Arturo, Movimiento Evita, 17 años).

La investigadora costarricense Dina Krauskopf plantea que en la segunda mitad de este siglo se crean las condiciones para establecer, de modo claro y explícito, que los niños y adolescentes tienen derecho a la ciudadanía:

El enfoque de derechos abandona el énfasis estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema. La integración del paradigma que la señala como actor estratégico, con el paradigma de juventud ciudadana permite reconocer su valor como sector flexible y abierto a los cambios, expresión clave de la sociedad y la cultura global, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo (2000: 78).

Si bien con algunas dificultades, existen espacios en la escuela en donde es posible participar y lograr un empoderamiento progresivo de los estudiantes como sujetos de derecho. Pero sin duda hay que profundizar dispositivos que potencien específicamente estos aprendizajes desde la participación:

En la escuela hay gente que le interesa la política y gente que no. A nivel institucional yo todavía no vi nada. En alguna materia no sé... creo que más adelante hay una materia [sobre política]. Igual el debate está presente siempre. Pero se discute más fuera de lo que es la clase. O entre delegados... el Centro de Estudiantes es una herramienta para el alumnado. Tener ganas de hacer algo y que el centro sea una herramienta, la voz de los alumnos (es bueno). Sé qué cosas plantea el centro pero todo no. No

somos conducción (Joaquín, agrupación Malvinas Argentinas, Centro de Estudiantes, 17 años).

Una medida a destacar es que en los colegios secundarios de la UNLP desde hace tres años los Consejos Asesores deben tener un representante estudiantil. Antes sólo lo integraban jefes de Departamento y sección y equipos directivos. Luego progresivamente se incorporaron representante docente, no docente y estudiantil. Es un claro avance en el reconocimiento de los estudiantes secundarios como sujetos de derecho.

La mirada acerca de la participación en estos extractos de entrevistas se percibe en las y los jóvenes, cuanto menos, como algo al alcance de la mano. Como estudiante, si quiero puedo acceder. Pero en muchos de ellos esto no opera despertando un deseo concreto por acercarse a ella.

Estoy muy poco informado del centro de estudiantes. Pero estoy interesado. Piden (y presentan) quejas de cosas del edificio, cosas que nos interesan a todos. Los adultos subestiman a veces las demandas de esas cosas pequeñas. Pero por algo hay que empezar. Normalmente los profesores aceptan que los chicos participen en el centro y vayan a reuniones. No me siento incluido ni consultado en la toma de decisiones (Nahuel, sin participación, 17 años).

Se puede observar que el flujo participativo de la sociedad en la última década se ha incrementado. Y esto se produce fundamentalmente, a partir de ejes discursivos convocantes para muchos sectores como son las políticas de ampliación de derechos y la defensa de los derechos humanos. Este contexto epocal promueve que, para muchos jóvenes, la participación política se torne un asunto convocante.

Uno de los mandatos fundacionales del nivel secundario es el de preparar a los estudiantes para la participación en la vida pública. Desde la teoría política, son especialmente los teóricos liberales quienes asignan a la institución escolar un lugar predominante en el aprendizaje de las “virtudes cívicas”, que apuntan a la conformación de “buenos ciudadanos”, tal como son consideradas el involucrarse en el discurso público y el cuestionamiento a la autoridad. En este sentido lo señala Gutmann, citada por Kymlicka, y Norman (1997),

para quien las jóvenes y los jóvenes en la escuela “no sólo deben aprender a comportarse según lo establecido por la autoridad sino también a pensar críticamente acerca de ella, si se espera que vivan de acuerdo al ideal democrático de compartir la soberanía política en tanto ciudadanos” (1987: 51). Puede plantearse la pregunta acerca de cómo la escuela cumple dicho mandato. ¿Lo hace a partir de incrementar el capital cultural objetivado e incorporado (P. Bourdieu, 2000: 22) vinculado con tal fin? ¿Debe hacerlo incorporando curricular y obligatoriamente dispositivos de formación y participación política? ¿Debe interrogarse y ajustar sus valores y normativas a la perspectiva legal vigente, es decir a la perspectiva de ampliación de derechos? Por ejemplo, en las escuelas en general no se reconoce con claridad cuál es el campo vivencial en el transcurso de la formación, en el que ponen en juego el ejercicio sistemático de sus derechos ciudadanos. Pareciera que se omiten o posponen –aunque sin ánimo autoritario - oportunidades para una genuina formación “en la arena cultural y política” y no “para la arena cultural y política”. Sin embargo los relatos de los y las jóvenes escolarizados son heterogéneos respecto de la lectura que hacen acerca de los espacios, lógicas y dispositivos que ofrece la escuela para la participación y la formación política en general:

Las reglas (que pone el colegio) son muchas, te marcan responsabilidades escolares pero (a la vez) te hacen crecer. También la escuela debe incitar a la participación. Esta escuela lo hace. Participación artística, te propone cosas para hacer, pintar un mural, te justifica las faltas (cuando participas de esas acciones)...para mi participar en la lista del centro de estudiantes (y) comenzar a militar en la escuela me marcó (Ulises, La Cándora, 16 años).

Los jóvenes estudiantes secundarios de ningún modo podrían ser considerados sujetos pasivos. Las relaciones que establecen con sus establecimientos educacionales no están ausentes de su propia subjetividad. Los jóvenes construyen “*saberes*” y un “*saber hacer*” que les permiten dar un “sentido” y “*significado*” propio a lo que realizan. Estos “*saberes*” y “*saber hacer*” los estudiantes los construyen colectivamente a partir de experiencias y dispositivos concretos. Si no existen experiencias y dispositivos que posibiliten su protagonismo, las escuelas corren el riesgo de quedarse sólo en formulaciones

teóricas acerca de cómo formar a los estudiantes para la participación.

Para Nuñez (2008) el tránsito de las juventudes por la escuela secundaria las coloca ante una institución donde sienten que aprenden sobre sus derechos, se sienten contenidas, cuidadas o respetadas, sentimientos que varían de acuerdo con el tipo de institución. Sus sensaciones dan cuenta de formas desiguales de estar en ellas pero muestran como rasgo compartido una percepción de la escuela como un refugio, donde se pueden plantear cosas, con diferentes lenguajes, que no se pueden exponer en otros sitios. La construcción de la identidad política y social juvenil se desarrolla a partir de la preocupación por los aprendizajes y experiencias más cotidianas: el barrio, la violencia, los amigos y amigas, las maneras de vestir, la calle, la familia, las relaciones personales con los grupos de pares, las formas de estar en la escuela, lo que nos muestra la importancia del componente emocional de los vínculos personales en los modos de hacer política.

Urresti, M. (2008) señala que las nuevas culturas juveniles, como las antiguas, no se llevan del todo bien con la escuela ni con la autoridad pedagógica ni con la autoridad familiar. Proclaman su rebeldía y su distancia y tienen, como inherente, el germen de la crítica. Esto no debe llevar a pensar que el gesto antiescolar se traduce automáticamente en una distancia antieducativa. Las culturas juveniles son antiburocráticas, reclaman una experiencia antiautoritaria y se recrean en gestos siempre críticos, y esa característica los conduce a búsquedas de conocimiento, a formas alternativas de pensar, a caminos diferentes de los establecidos por las instituciones del mundo adulto encargado de conducir a los jóvenes. En este sentido, las culturas juveniles revisten una oportunidad que se puede aprovechar desde la escuela: fomentar el carácter crítico vinculándolo con las potencias que el conocimiento y la lectura pueden acrecentar. En ello la escuela tiene un importante papel, esencialmente en el trabajo cultural y político que presume la vida democrática en perspectiva de derechos humanos. Se trata de potenciar la búsqueda de autonomía que encarnan los adolescentes a través del empleo de saberes y conocimientos que la escuela puede brindarles con el fin de fortalecer el juicio crítico. Un juicio crítico que le permita ser un agente social activo en la promoción y prevención de la vulneración de derechos, por ejemplo.

La escuela puede volverse un territorio de aprendizaje de una ciudadanía democrática que empuje a los estudiantes a buscar nuevos saberes por el

deseo y la necesidad de tener posiciones propias; por la convicción de querer decir algo porque hay alguien que lo cree con capacidades y derecho a expresarse teniendo voz propia.

Pedro Nuñez reflexiona acerca de la relación entre jóvenes, escuela secundaria y política y aporta lo siguiente:

En una reciente investigación señalamos que la escuela secundaria es para los jóvenes y las jóvenes, entre otras cuestiones, un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con otros (Dussel, Núñez & Brito, 2007). En ese espacio, donde prima la continuidad del encuentro entre pares y con los adultos, no se trata de un ‘estar juntos’ sin más. Se trata de estar juntos atravesando una serie de procesos que son propios de su edad, y se trata, también, de estar juntos en un espacio formativo. De allí que, en una segunda definición, la escuela aparece como una etapa de transición y construcción identitaria [...]. En ese mismo trabajo nos llamó la atención el alto porcentaje de los encuestados (83,9%) que afirmaba coincidir con la idea de que la escuela secundaria les enseña a los jóvenes y a las jóvenes a conocer sus derechos (2008: 152).

De modo más o menos explícito y con matices, las y los jóvenes expresan que la escuela es un territorio convocante. Un lugar central para aprender pero que debe ser optimizado y revisado:

A la educación pública secundaria hay que revalorarla. La gente que puede pagar [educación] privada, [en las escuelas privadas] te aseguras que [el chico] va a tener clases todos los días, [te aseguras] el entorno [que va a tener]. A la escuela pública [hoy] va el que no le queda otra. Estaría bueno que todos vayan a la escuela [pública] y que la escuela [pública] contenga, que ayude a no marginar. Acá [en Bachillerato de Bellas Artes] la escuela es pública pero al ser de la universidad es diferente (Nahuel, sin participación política, 17 años, Bachillerato de Bellas Artes, UNLP). La escuela tiene que ser espacio de contención y aprendizaje, [tanto] de contenidos [como de] lo moral, lo social, [de] saber cómo relacionarse con el otro, educación sexual, problemáticas sociales, [la escuela tiene que] dar lugar a discusiones para abrir la cabeza, [sobre] el aborto por

ejemplo. En esta escuela está abierto el debate. Depende de cada profesor. [Creo que] tendría que ser más estructurado, [que se le diga al profesor] ‘tenés que dar tal cosa’. El alumno hace el colegio también. Las inquietudes tienen que hacerse visibles, tiene que verlas, no solo quejarse, ser el primero a la hora de quejarse. Estar ahí antes estando al tanto de las problemáticas. Está en cada uno (Joaquín, agrupación Malvinas Argentinas, Centro de Estudiantes, 17 años, Bachillerato de Bellas Artes, UNLP).

Es una responsabilidad de las instituciones educativas propiciar espacios que garanticen grados crecientes de participación de los alumnos y alumnas, que progrese desde la información, la consulta y escucha y la retroalimentación, hasta la participación plena (toma de decisiones e iniciativa en las acciones), y que se completaría con una autonomía donde los jóvenes desarrollen y lleven a la práctica proyectos propios. El paradigma del joven como sujeto de derecho es una construcción social que debe ser propiciado por los adultos responsables de las instituciones a partir de políticas concretas que garanticen su ejercicio. La participación requiere ser entendida desde las formas de empoderamiento que, según Krauskopf, se dan los mismos jóvenes no siempre acordes con los paradigmas de los adultos:

Las acciones relacionadas con la participación implican un gradual empoderamiento de los sujetos, que progresa desde la información, la consulta y la retroalimentación, hasta la participación plena (toma de decisiones e iniciativa en las acciones), y que se completaría con una autonomía donde los jóvenes desarrollen y lleven a la práctica proyectos propios (2000: 86).

Lo que nos muestran algunas entrevistas es que todavía queda un camino importante por recorrer en emplazar como coordenadas cotidianas experiencias y dispositivos concretos para formar en la participación desde la perspectiva de derechos. Mientras estos dispositivos no se entremen con lo curricular la experiencia formativa de la participación queda como con carácter “optativo” y por ello como tácitamente no relevante para la formación general. Porque lo curricular es ese recorte arbitrario cultural socialmente

significativo. La escuela ¿para qué nos forma? ¿Cuáles son los saberes significativos para esta escuela? Si los dispositivos y experiencias en una escuela “x” no son curriculares, de alguna manera, no son prioritarios para esta escuela. En los siguientes extractos se ve un tipo de respuesta bastante generalizada acerca de la neutralidad y distancia que se pregonoó desde el siglo pasado, y aun hegemónicamente vigente. Una escuela que, en general, toma distancia de la política y lo político siendo este un posicionamiento altamente político:

La escuela enseña una concepción de ciudadanía. No tendría que quedar librado al criterio de cada docente. Tiene que haber una bajada de la escuela. Si un profesor dice ‘la calle está llena de negros’ a mí me da miedo. Yo [personalmente] pienso que esa profesora que dice eso a los alumnos es una vieja gorila, pero otros pibes no y ¡hasta le creen! estamos en formación y a algún compañero le puede parecer bien (Jimena, Peronismo Militante, 16 años).

En términos generales, es muy importante señalar el valor que asignan estas y estos jóvenes a la escuela como experiencia presente y como apuesta al futuro. Haciendo un análisis por oposición a lo que plantea Gabriel Kessler en *Volver con algo; una sociología del delito amateur* refiriéndose a las trayectorias escolares de los jóvenes de sectores populares, podemos decir que, para las y los jóvenes entrevistados, la experiencia escolar es claramente una “experiencia de alta intensidad”:

Esta escuela te prepara, las cargas horarias y el nivel es bueno, te deja a la par de lo que te exigen en una facultad. No como [me pasó en] el ingreso de la primaria al secundario. En la [Escuela Primaria N°11] era abanderado y cuando entré acá [BBA] me costó un montón. No me va a pasar eso en el ingreso a la facultad (Nahuel, sin participación política, 17 años).

La educación que recibo en esta escuela, comparada con todas las demás, en calidad es muy buena. La carga horaria es pesada pero es [que se suma] lo de la especialidad más todas las materias. Comparas con ‘los normales y privadas’ y nada que ver (Juana, sin participación política, 18 años).

Y de dicha experiencia de alta intensidad pueden describir pormenoriza-

damente las huellas que les ha dejado el paso por las instituciones educativas en su trayectoria escolar y de participación. Evidentemente el impacto subjetivo de la institución en las y los jóvenes es altamente positivo y es una marca indeleble en sus historias personales.

Conclusiones

El cambio que propone la Ley de promoción y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes sancionada en el año 2005 en Argentina marca un antes y un después respecto de las políticas de infancia. La diferencia entre considerar al niño como objeto de tutela y considerarlo como sujeto de derecho es abismal y tiene profundas consecuencias. Considerar al niño sujeto de derecho implica una transformación en todas las prácticas e intervenciones en torno de la vida de niñas, niños y jóvenes. Profesionales de distintas especialidades que trabajan con infancias y juventudes se ven obligados a romper sus antiguas prácticas. Prácticas profesionales de diversos campos construidas –y naturalizadas– desde el paradigma del patronato esperan ser revisadas. Han debido romper-se en dichas prácticas naturalizadas y construir-se gestando otras a la luz del nuevo paradigma. Y esta tarea implica un largo proceso de cambio cultural que implica cambios de representaciones y prácticas tanto de sujetos como de instituciones. Y no están por fuera ni quedan exentas de dicha tarea las instituciones escolares y todos sus actores.

Se asiste a un cambio cultural muy fuerte y es interesante comenzar dicho cambio interrogando y desnaturalizando antiguas prácticas y significaciones. Hablamos de cambio cultural porque la legislación de ampliación de derechos involucra a diversos colectivos entre los cuales están las infancias y juventudes. Otras leyes sancionadas en la última década en Argentina han tenido por objetivo la ampliación de derechos de distintos sectores de la sociedad, por ejemplo la ley de matrimonio igualitario y la de identidad de género. Desde la perspectiva de género las leyes nacionales y provinciales de prevención de las violencias de género sancionadas recientemente también están en ésta línea. Del mismo modo la Ley de Educación Sexual Integral. Es muy importante preguntarnos entonces cuál es el rol de la escuela en función del cambio cultural que todas y cada una de estas leyes trae implícito y en el que todas y todos estamos inmersos. Parecería que las prescripciones van mucho más adelantadas que la sociedad en general en cuanto al reconocimiento

de derechos que proponen y el lugar que la legislación desde la perspectiva de derechos humanos asigna a las minorías.

La escuela secundaria tiene un lugar central en este sentido. En principio repensar las prácticas adultas que desarrollamos todas y todos los que trabajamos con niñas, niños y jóvenes estudiantes; y ajustar dichas prácticas a la perspectiva del niño como sujeto de derecho. Pero además ajustar toda la propuesta institucional y curricular a los marcos teóricos que propone la perspectiva de derechos: perspectiva de género, prevención de las violencias de género, de la violencia familiar, de la violencia institucional, de la no discriminación, del voto joven, de la educación sexual integral, etc. Es decir que es necesaria, por un lado, un conocimiento de las nuevas perspectivas y una autovigilancia de los distintos actores institucionales que evite reproducir viejas prácticas. Y por otro, la creación de múltiples dispositivos que pongan a rodar prácticas en la línea de la nueva perspectiva de derecho. Es decir impregnar al cotidiano escolar y a su cultura institucional de la normativa legal vigente.

Considerar a las y los estudiantes como sujetos de derecho implica en primer lugar dar a conocer a ellas y ellos dicha condición. Y luego crear espacios/dispositivos institucionales y curriculares para concretar experiencias académicas desde ésta perspectiva.

En este sentido se abre un extenso espectro de posibilidades para el trabajo en la escuela secundaria. Ya que, como se ve en varios de los relatos de la muestra, la escuela es un lugar señalado para trabajar la formación integral de los estudiantes, o del futuro, tal como refieren algunos jóvenes. Retomando a Núñez, los jóvenes ven en la escuela el lugar en donde les enseñan acerca de sus derechos. Es decir que el desafío que se nos plantea como sociedad parte de no actuar sobre las infancias y juventudes como objeto de tutela. Pero continúa con el desafío de formar a las nuevas generaciones en la perspectiva de derechos humanos. Y esto abarca un espectro muy amplio de aprendizajes que van desde hacer visibles situaciones conflictivas y de vulneración de derechos dentro del escenario escolar como también fuera de él.

Núñez y Litichever (2008), en su artículo acerca de la cultura política en la escuela media, analizan el anclaje y las huellas que deja la experiencia escolar juvenil. Allí buscan indagar acerca del impacto de la desigualdad en la experiencia de la formación de la cultura política. La invitación a pensar la relación entre la cultura escolar y la cultura política de cada institución que

los autores plantean puede ampliarse e invitarnos a formular nuevas preguntas. Por ejemplo cómo evitar en la escuela reproducir pautas culturales patriarcales ya superadas en nuestra sociedad a nivel legislativo. Cómo trabajar esta enorme transformación cultural de nuestra sociedad desde la institución educativa. Pensar qué cosas se habilitan en la escuela y qué no, qué reglas y qué tipo de relaciones se propician. Los autores invitan para esta tarea a indagar dos dimensiones: una institucional y otra, los valores predominantes en la cotidianidad.

Ello llevaría a comprender la forma en la que se cristalizan relaciones de poder en constante conflicto. La relación con la norma, con la autoridad, las nociones que se construyen sobre la justicia, lo que se considera justo o injusto, la articulación entre el saber curricular y la política, la manera de pensar los conflictos o la forma en que se estructuran las relaciones con los otros son todas dimensiones que nos permiten explorar las características que adopta la cultura política en cada institución (Nuñez y Litichever, 2008: 186).

Así es posible pensar a las prácticas institucionales desde el punto de vista de la reproducción o producción de desigualdades, discriminaciones y vulneración de derechos. El foco se amplifica y ya no es el problema “la visión de los adultos” acerca de si las prácticas de participación política de los estudiantes si o si las prácticas de participación política de los estudiantes no. Lo político en torno del ejercicio del poder y de la resolución de conflictos desde un paradigma u otro es el eje de un sin número de problemas que hacen al cotidiano social y escolar. Y la tensión entre ambos signa y signará por mucho tiempo la estructuración de los conflictos y las políticas escolares institucionales para resolverlos. El problema ya no es más tener o no centro de estudiantes o Consejo de convivencia sino encontrar estrategias institucionales y áulicas que permitan: por un lado, que todos y todas adultos y estudiantes conozcamos los marcos y perspectivas legales e institucionales vigentes; y por otro empoderar a los estudiantes, promoviendo y protegiendo el ejercicio pleno de sus derechos.

Bibliografía

Alvarado, S. V. & Vommaro, P. A. (Comp.). (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000* (1° ed.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. En P. Bourdieu. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Cyment, P. (2010). Derechos humanos, pobreza y desarrollo. En B. Pereyra & P. Vommaro (Comp.). *Movimientos sociales y derechos humanos en la Argentina*. Buenos Aires: CICCUS.
- Chaves, M. (2006). Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. Informe para el Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Dirigido por Eleonor Faur. Con la colaboración de María Graciela Rodríguez y Eleonor Faur. Buenos Aires: UNSAM -DINAJU. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/publicaciones>.
- Fernandez Álvarez y otros. (2010). Los estudios sobre la movilización social: tradiciones académicas y enfoques teóricos. En B. Pereyra & P. Vommaro (Comp.). *Movimientos sociales y derechos humanos en la Argentina*. Buenos Aires: CICCUS.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Krauskopf, D. (1997). *Juventud en Centroamérica. Una propuesta de acción*. Panamá: Consejo de la Integración Social Centroamericana.
- Núñez, P. (2008). La redefinición del vínculo juventud política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 6 (1). Colombia: Manizales.
- Núñez, P. & Litiçhever, L. (2009). Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil. En G. Tiramonti & G. Montes (comp.). *La escuela media en debate*, (pp. 193-210). Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Pereyra, B. & Vommaro, P.(Comp.). (2010). *Movimientos sociales y derechos humanos en la Argentina*. Buenos Aires: CICCUS.
- Reguillo Cruz, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última década*, (19). Viña del Mar: CIDPA.
- Wainerman, C; Cicerchia, R. (1994). *Vivir en familia*. Buenos Aires: Losada.

El desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado universitario de inglés en Argentina: desafíos y posibilidades para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior

Melina Porto¹ y Verónica Di Bin²

Introducción

Desde el surgimiento del concepto de competencia intercultural en 1997 de la mano de Michael Byram, la formación de profesores de lenguas extranjeras en la educación superior ha tenido un giro importante hacia el desarrollo de la interculturalidad en los estudiantes. Su teoría marcó un quiebre en la concepción de la educación en lengua extranjera en la educación superior (y en otros contextos también), alejándola de su visión instrumental y funcional basada en la adquisición exclusiva del sistema lingüístico y proponiendo una concepción verdaderamente educativa de ella que integra aspectos interculturales. Los propósitos subyacentes de la educación intercultural son, entre otros, promover la comprensión de la diversidad, valorar y desarrollar la singularidad de las experiencias sociales y culturales de los estudiantes, y facilitar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible la vida en comunidad en un mundo cada vez más globalizado.

Concebir la formación docente desde esta perspectiva intercultural implica, en sentido estricto, el desarrollo de la competencia intercultural de los futuros docentes. En un sentido más amplio supone también el análisis y la revisión de las prácticas docentes e institucionales; el conocimiento de los repertorios

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. melinaporto2007@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. vdibin@gmail.com

(culturales, lingüísticos y de otros tipos) que los diseños curriculares ponen a disposición; y también el conocimiento de los marcos normativos que regulan las prácticas docentes en distintos contextos – entre otros aspectos.

En este trabajo describimos las acciones concretas llevadas a cabo en el Profesorado de Inglés en la UNLP para favorecer el desarrollo de la competencia intercultural de los futuros docentes. Las acciones se centraron en el uso de la literatura multicultural en la clase de lengua extranjera, en particular en el uso de textos narrativos literarios que presentaban diversas culturas en contacto con el fin de confrontar a los estudiantes con valores y creencias diferentes a los propios. Estas acciones se desarrollaron en el marco de un Proyecto de Incentivos 2012-2015 (H625) y Proyecto Conicet que utilizó el Modelo de Competencia Intercultural de Byram (1997) para investigar la dimensión cultural de la lectura en lengua extranjera en un contexto universitario. Este modelo sirvió como sustento teórico y también se constituyó en una medida de análisis. Participaron diez estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés en la UNLP, de entre 18-20 años, que cursaban su segundo año de estudios al momento de la recolección de datos (2009-2010). Los estudiantes leyeron un fragmento de *Cat's Eye* de Margaret Atwood (entre otros), produjeron una respuesta textual y una representación visual del fragmento (entre otras tareas que no se informan aquí) en su lengua nativa, el español, y fueron luego entrevistados para expandir acerca de sus interpretaciones. La respuesta textual y la representación visual son formatos de respuesta a la lectura que permiten el surgimiento de respuestas idiosincrásicas a un texto en lugar de requerir su recuerdo o memorización (como es usual en investigaciones de comprensión cultural en lengua extranjera). Ambas tareas van más allá del resumen y el recuerdo de información ya que incentivan respuestas imaginativas y personales. Para producir estas tareas, los participantes tuvieron que dar sentido a las pistas culturales del fragmento y a la información cultural contextualizada del mismo, relacionar esta información con sus parámetros culturales propios, y al hacerlo, traer a la superficie sus experiencias, conocimiento y bagaje relevantes para la interpretación. Como las instrucciones no requirieron que los participantes recordaran cada parte del texto exactamente, tuvieron la libertad de responder a aspectos específicos del fragmento que les llamaron la atención.

De los cinco saberes (*savoirs*) o dimensiones de conocimiento, habilidades

y actitudes en los que consiste el Modelo de Competencia Intercultural de Byram, la conciencia cultural crítica crítica (*saber comprometerse*) (*savoir s'engager*) predominó en los resultados. Esto significa que los participantes evidenciaron un elemento de criticidad y reflexión con respecto al contenido textual, procurando encontrar sentidos ocultos e interpretaciones alternativas, con gran complejidad y profundidad de análisis. En otras palabras, no se centraron en el simple recuerdo de información textual o en el resumen o síntesis del contenido textual. Por el contrario, sus interpretaciones evidenciaron las características de la competencia intercultural como por ejemplo el espíritu crítico y reflexivo en la comprensión de la dimensión cultural de la lectura en lengua extranjera.

El trabajo está dividido en dos partes. En la primera, describimos la investigación llevada a cabo. Esta descripción incluye el Modelo de Competencia Intercultural de Byram, aspectos metodológicos como la definición de los instrumentos de recolección de datos y el uso de dicho Modelo como medida de análisis, y los resultados. En la segunda parte, ilustramos los resultados con el caso de Beryl (pseudónimo) para el fragmento de *Cat's Eye*. También hacemos hincapié en la implicancias pedagógicas que se desprenden de esta investigación al resaltar que la conciencia cultural crítica o *savoir s'engager* posibilita que la enseñanza de lenguas extranjeras sea verdaderamente educativa y haga eco del concepto de interculturalidad en la educación superior.

La investigación

Objetivos

La formación docente en inglés en los institutos superiores de formación docente y las universidades del país está orientada en general hacia el desarrollo lingüístico y disciplinar de los estudiantes. El punto de partida para esta investigación es que además de estos fines, que llamaremos 'instrumentales', la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior tiene también fines educativos (Byram, 2014a, b; Byram, Golubeva, Han & Wagner, en prensa). Esta dimensión educativa propone el desarrollo integral del individuo inspirado en posicionamientos humanistas (*Bildung*) para contribuir al progreso de las sociedades. Un elemento central en esta perspectiva es el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, en este caso por medio de la utilización de textos literarios narrativos en clases de inglés en la universidad.

Más específicamente, el objetivo general de esta investigación fue describir y comprender cómo la población estudiada en este contexto (estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés en la UNLP, de entre 18-20 años) entendió el contenido cultural de textos literarios narrativos en la lectura en inglés como lengua extranjera. En este trabajo la atención se centra en un fragmento de *Cat's Eye* en inglés (Atwood, 1998: 137-140) aunque los participantes también leyeron extractos de *Desert Wife* (Faunce, 1961: 173-181) en inglés y de *Mi planta de naranja-lima* (Vasconcelos, 1971: 39-43) en español. Los participantes respondieron al texto produciendo dos tareas escritas llamadas respuesta textual y representación visual (entre varias otras tareas) en su lengua nativa, el español, y fueron luego entrevistados para expandir acerca de sus interpretaciones. Las respuestas textuales, representaciones visuales y las entrevistas fueron analizadas utilizando el Modelo de Competencia Intercultural de Byram (1997, 2009, 2012). Los resultados indican un alto nivel de conciencia cultural crítica, central en este modelo.

La narrativa en esta investigación: Desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera

En esta investigación se utilizaron fragmentos literarios narrativos como disparador de la lectura. La justificación para esta elección es que las historias, los cuentos, las tramas, etc. siempre son contadas desde una perspectiva en particular y es esto lo que permite la comprensión cultural dado que mostrar una determinada perspectiva revela a su vez otra (Bruner, 2002). La narración permite tomar conciencia sobre perspectivas alternativas, así como descentrar el pensamiento al ponerse en el lugar de 'otro' y comprender su realidad. En este sentido, la narrativa es poderosa ya que ayuda a los sujetos a definirse a sí mismos, a construir puentes hacia los demás al ofrecerles contrastes con distintas perspectivas (Boyle & Peregoy, 1998; Joseph, 2005), y a comprender distintas visiones de la realidad (Burwitz Melzer, 2001). La información cultural presente en casi todos los elementos narrativos facilita el acceso a información rica en detalles culturales (Harris, 1999), los cuales dan vida a un cuento y le ofrecen al sujeto una visión acerca de la vida en la cultura sobre la cual está leyendo (Eliggi & Germani, 2005; Marianne, 2007). La literatura brinda "este salto imaginativo que permitirá a los estudiantes imaginar culturas diferentes de la propia" (Kramsch, 1995: 85) y puede por

tanto “ser utilizada para desarrollar un entendimiento de la otredad” (Burwitz Melzer, 2001: 29; Matos, 2005). Los detalles culturales están dados por los modelos del mundo que se presentan, por lo que dicen y hacen los personajes, por los problemas que ocurren y las soluciones que se sugieren. Como dice Bruner (2002: 31), “la narración es constitutiva de la vida cultural.” Las historias muestran patrones culturales en tanto marcan lo que se espera de los individuos como miembros de una determinada cultura, pero también muestran la trasgresión a la norma haciendo memorables ambas, la norma y la trasgresión. En este aspecto, el argumento aquí es que la narración permite la apertura necesaria para la comprensión cultural, y este es un elemento esencial en la competencia intercultural.

El fragmento de *Cat’s Eye* de Atwood (1998: 137-140) utilizado en esta investigación describe una celebración navideña de una familia canadiense. La novela cuenta la historia de Elaine Risley, la hija de un entomólogo forestal y una controvertida artista de cincuenta años que regresa a Toronto para una retrospectiva de su trabajo. En su momento de gloria profesional, Elaine se siente consumida por imágenes vívidas de su pasado, especialmente las de Cordelia, su mejor amiga, quien fue muchas veces cruel con ella en su niñez. Atwood emplea humor seco, ironía y detalle en una exploración del terreno de la niñez y la geografía histórica de Toronto a partir de la década de 1940 a la década de 1980.

En el fragmento, el padre de la familia ha invitado a un estudiante de la India que se encuentra solo a compartir la cena navideña. La narradora es la pequeña niña de la casa, Elaine, quien describe la celebración a través de sus ojos de insider de la cultura canadiense. Es decir, Elaine es una narradora que participa de la celebración descripta y es también un miembro de la cultura representada. La presencia del estudiante hindú, llamado Banerji, agrega complejidad al entramado cultural del fragmento, ya que en relación con dicha cultura (hindú), Elaine participa como observadora. Este hecho trae a la superficie elementos de otredad, extrañeza, alienación y diferencias culturales en el marco de una matriz cultural en la cual confluyen distintas percepciones, en general encontradas, de ambas culturas.

Instrumentos de investigación

La respuesta textual y la representación visual son formatos de respuesta a la lectura adaptados de Ollman (1996) que permiten el surgimiento de

respuestas idiosincrásicas a un texto. Requieren del recuerdo de información y del resumen, pero van más allá al incentivar también respuestas imaginativas y personales. Los participantes recibieron las siguientes instrucciones para realizar cada tarea:

Respuesta textual

Realice una lectura propia/personal del contenido del texto. Plásmela por escrito utilizando un formato de ensayo/texto que dé respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo describiría Ud. a la cultura reflejada en este texto?

Desde una perspectiva cultural, ¿cuál es el tema del texto?

Para realizar esta tarea, imagine que va a preparar a alguien para leer este texto. Esta persona no conoce el contexto en el que se sitúa el fragmento. Lo que Ud. escriba sería una introducción al texto contándole al lector (que no está familiarizado con este contexto) lo que necesita saber, y qué temas específicos a este contexto cultural aparecerán en el texto.

Esta tarea NO es una síntesis ni un resumen de la historia. No está permitido hacer un simple resumen del tipo El cuento empieza por..... sigue con..... termina cuando ... Sí puede ejemplificar su tarea escrita con eventos, situaciones, etc. de la historia.

Representación visual

Plasme el texto en forma visual y con palabras. Puede elegir cualquier formato para hacerlo. Puede optar por realizar un gráfico, cuadro, grilla, mapa mental, esquema, diagrama, dibujo, etc. Una representación puramente visual (sólo con dibujos) no está permitida, pero sí es posible optar por una combinación de dibujo + palabras, frases u oraciones. Sin embargo, no está permitido escribir un texto propiamente dicho.

Para producir estas tareas, estos participantes tuvieron que dar sentido a las pistas culturales del fragmento y a la información cultural contextualizada del mismo, relacionar esta información con sus parámetros culturales propios, y al hacerlo, traer a la superficie sus experiencias, conocimiento y bagaje relevantes para la interpretación. Como las instrucciones no requirieron que los participantes recordaran cada parte del texto exactamente, tuvieron la libertad de responder a aspectos específicos del fragmento que les llamaron la atención. Esta es una decisión metodológica importante porque en general,

las investigaciones acerca de la comprensión cultural solicitan el recuerdo exacto de información textual utilizando el protocolo del recuerdo como instrumento de investigación (para más detalles ver Porto, 2011).

Además, se administraron entrevistas individuales diferidas que tuvieron lugar aproximadamente una semana después de la lectura del fragmento. Los participantes tuvieron a disposición no solamente su representación visual sino también el fragmento mismo utilizado como disparador para la lectura. Esta decisión metodológica alejó la atención del factor ‘memoria’, cuyo eje es el recuerdo de información textual, y permitió las lecturas críticas que resultaron centrales en esta investigación.

Modelo de Competencia Intercultural

Este modelo constituye el sustento teórico de esta investigación. Fue propuesto inicialmente por Byram en 1997 y desarrollado más adelante (2009, 2012). Consiste en cinco saberes (llamados *savoirs* por el autor). Estos saberes son *saber ser (savoir être)* (que consiste, por ejemplo, en actitudes de interés y curiosidad), *saberes (savoirs)* (que se refieren al conocimiento de diferentes aspectos de la vida como el trabajo, la educación, las tradiciones, etc., en una sociedad determinada), *saber comprender (savoir comprendre)* (que implica la habilidad para interpretar y relacionar estos saberes), *saber aprender /saber hacer (savoir apprendre/savoir faire)* (que implica la capacidad para el descubrimiento y la interacción), y *saber comprometerse (savoir s’engager)* (que está implicado en el concepto de conciencia cultural crítica). Este último saber es central para posibilitar que la enseñanza de lenguas extranjeras sea verdaderamente educativa (a diferencia de mero entrenamiento), es captado por el concepto de ciudadanía intercultural (Byram, 2008, 2012, 2014a, b; Byram, Golubeva, Han & Wagner, en prensa; Osler y Starkey, 2005; Starkey, 2007) y explica las dimensiones ideológica y política involucradas necesariamente en la enseñanza de una lengua extranjera (Byram, 2001). Otro elemento importante en este modelo es el aspecto relacional, también señalado por Kramsch (1993, 1998), Bennett (1993, 2009) y otros, que ha cobrado vida en la figura del hablante intercultural o mediador intercultural (Byram, 2009).

Análisis y resultados

El modelo fue utilizado en esta investigación para analizar los datos

recolectados. En particular, se observó la presencia de estos saberes en las respuestas textuales, las representaciones visuales y las entrevistas. Los resultados de este estudio indican un alto nivel de conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*). Los participantes manifestaron la capacidad de reconocer y articular las dificultades encontradas en el proceso de percibir una cultura desde adentro (es decir, una perspectiva *insider*), así como la capacidad de aceptar que la perspectiva cultural propia y los valores y expectativas propios influyeron en las visiones que adoptaron. El distanciamiento en relación a los códigos culturales propios les permitió la toma de conciencia sobre su relatividad cultural. Fueron capaces de explorar las reacciones propias ante los comportamientos propios y ajenos, y pudieron ponerse en el lugar del 'otro' por medio de la imaginación. En este sentido se evidenció la "tercera perspectiva" de Kramsch (Kramsch 1993: 210) que permitió a los lectores adoptar no sólo una visión *insider* sino también *outsider* e híbrida en la comprensión de las culturas presentes en el fragmento dado.

Las tareas de respuesta textual y representación visual trajeron a la superficie la conciencia cultural crítica de estos lectores, que las entrevistas sirvieron para respaldar. Esta criticidad fue motivada por temas diferentes y específicos del fragmento de *Cat's Eye* y condujo a reflexiones que evidenciaron pensamiento crítico, definido como el pensamiento de nivel más elevado (o el tipo de pensamiento que se regula y controla a sí mismo), que involucra procesos de análisis, síntesis y evaluación (Waters, 2006). Sin embargo, estos lectores fueron más allá del pensamiento crítico en estos términos en pos de una conciencia cultural crítica, o conciencia social crítica, es decir, una criticidad y reflexión conectadas con una dimensión social y con cuestiones de humanidad y naturaleza humana desde una perspectiva filosófica.

Los temas recurrentes que condujeron a este tipo de respuesta en *Cat's Eye* fueron la manipulación de la naturaleza con implicaciones sobre las manipulaciones genéticas, disquisiciones acerca de la artificialidad y la naturalidad en la ciencia, el maltrato hacia los animales y su asociación con el maltrato de personas (reflejado, por ejemplo, en analogías y contrastes entre pavos y personas), etc. En conjunto, esta profundidad de respuesta se evidenció en ambas tareas (así como en otros instrumentos de investigación no descritos en este trabajo) y fue luego justificada ampliamente en las entrevistas. Todos los participantes ofrecieron análisis de este tipo, en mayor o menor profundi-

dad. Se incluyen aquí ejemplos producidos por Beryl (seudónimo).

Ilustración de resultados: el caso de Beryl

La respuesta textual de Beryl comenzó de esta manera: “Desde mi punto de vista, la cultura reflejada en este texto es meramente estadounidense. Asumo que es así porque se describe mucho la *cena típica de Acción de Gracias*. El tema del texto parece reflejar una cena navideña.” Vemos aquí la conexión que Beryl estableció entre la Navidad y Acción de Gracias (evidencia señalada en cursiva en todo el trabajo), y la presencia de información contradictoria en la segunda oración y la tercera: esta celebración sólo puede ser una o la otra y nunca las dos simultáneamente. Cuando se le señaló esta inconsistencia a Beryl en la entrevista, ella reconoció que había una incongruencia, admitió sentirse sorprendida por el hecho de que el pavo se consume en ambas celebraciones (No sabía que para Navidad también era una especie de tradición el pavo... me sorprendió en sí cuando me di cuenta), pero no obstante, defendió su propia interpretación (*No se si Navidad ... Porque yo los veía como celebraciones aparte con diferentes rituales en todo caso*). Esto muestra la fuerza de los esquemas existentes, y la dificultad de acomodar y asimilar conocimiento nuevo, en particular dentro de la dimensión intercultural, a marcos de referencia anteriores.

- Entrevistador: Bueno. (Pausa) Esto es nuevo para vos, que se come pavo en Navidad.

- Beryl: *Sí, creí que sólo era en Acción de Gracias. Hay uno de los chicos que están en ese grupo en Argentina de Crusades for Christ...*

- E: Ah, sí.

- B: Bueno, uno de ellos me comentó más o menos la diferencia entre... o sea, *me dijo que había una diferencia entre Navidad y Acción de Gracias, yo no estaba muy familiarizada con el tema, y creí que el pavo era sólo para Acción de Gracias, que es una festividad aparte.*

- E: Claro.

- B: *No sabía que para Navidad también era una especie de tradición el pavo.*

- E: O sea que eso te generó dificultades.

- B: Sí, sí, me sorprendió en sí cuando me di cuenta.

- E: En la respuesta textual (pausa) Vos ponés que describe mucho la cena típica de Acción de Gracias.

- B: Sí.

- E: Y yo te pongo: "Bueno, pero es Navidad".

- B: Exactamente, precisamente porque me llamó la atención lo de que... lo de que se comiera pavo, me parecía que la acción, o sea, y además decía que había un "staffing" en el...

- E: O sea que...

- B: ...en el pavo...

- E: O sea que no te quedó claro que era de Navidad.

- B: *Me quedó claro que era de Navidad, pero me parecía que reflejaba más que nada Acción de Gracias.*

- E: Entiendo.

- B: *No sé si Navidad.*

- E: Entiendo.

- B: *Porque yo los veía como celebridades aparte con diferentes rituales en todo caso.*

(Beryl, entrevista, Cat's Eye)

Luego, Beryl procedió de la misma manera en su intento de comprender el concepto de escuela dominical (*Sunday School*) y diario misionero de la escuela dominical (*Sunday school missionary paper*), conectando críticamente estas nociones con su conocimiento de catecismo en Argentina.

- E: Las dos referencias... este "Sunday school" y *Sunday school missionary paper*", ¿a qué puede hacer referencia? ¿Sabés a qué puede hacer referencia o lo pusiste como auxiliar porque no lo...

- B: No, no, más o menos tengo una idea a lo que puede llegar a hacer referencia, ¿no?

- E: Pero globalmente, ¿a qué...

- B: Globalmente me parece que... es esta cuestión de que... generalmente los *estadounidenses tienen... eh... los domingos es muy típica la práctica de la misa, y que los menores a veces tienen... eh... como una Sunday school, a la que van y practican como el Catecismo para nosotros.*

- E: Ah, OK.

- B: *Es como la clase de Catecismo, ¿no?*

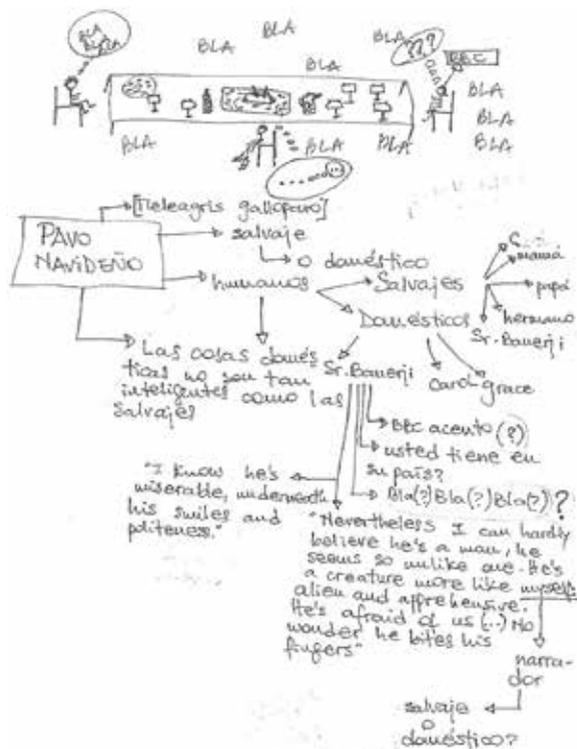
- E: Entiendo.

- B: Eh... pero no me pareció demasiado relevante porque me parece que el foco no estaba en sí, ¿no?, en ciertas cuestiones religiosas sino en el choque de culturas, no desde lo religioso.
(Beryl, entrevista, *Cat's Eye*)

El espíritu crítico y reflexivo en estas opiniones de Beryl fue complementado con generalizaciones en expresiones como “*generalmente los estadounidenses tienen... eh... los domingos es muy típica la práctica de la misa, y que los menores a veces tienen...*” Se observa un ligero intento de atenuar estas generalizaciones, reflejado en el uso de una expresión de frecuencia, *a veces*, pero sólo en referencia a “*los menores*” (y no a “*los estadounidenses*” por ejemplo. Además, Beryl decidió centrar su atención en el choque de culturas antes que en la perspectiva religiosa (“*pero no me pareció demasiado relevante porque me parece que el foco no estaba en sí, ¿no?, en ciertas cuestiones religiosas sino en el choque de culturas, no desde lo religioso*”). En la representación visual, Beryl intentó mostrar la interacción entre los participantes de la cena, indicándola a partir de la repetición de *bla, bla, bla* de parte de los miembros de la familia. Sin embargo el personaje que representa lo extraño, lo diferente, es decir Banerji, parece no participar verbalmente de la interacción (como si no entendiera o no sintiera la posibilidad de poder expresarse). Beryl retomó en esta tarea el foco en el pavo con el que había iniciado su respuesta textual y lo utilizó como punto de partida para una reflexión acerca lo salvaje y lo doméstico, vinculando la naturaleza (animales) con los seres humanos en este sentido, y realizando interpretaciones críticas del fragmento.

En resumen, en todas las tareas de Beryl se evidenció una actitud crítica y reflexiva. Beryl fue más allá de la descripción, apreció la diversidad y exploró interpretaciones diferentes y alternativas en la representación de la cultura representada en el fragmento. Observó de manera crítica la cultura y la sociedad de Elaine y de Banerji, y al hacerlo se distanció de su propio contexto sociocultural y sus propias creencias. Estas son características centrales de la comprensión intercultural.

Además, las interpretaciones de Beryl en este contexto demuestran pensamiento crítico y reflexividad, y van más allá del pensamiento crítico *per se* en pos de una conciencia cultural crítica, o conciencia social crítica, es decir, una criticidad y reflexión conectadas con una dimensión social, con cues



(Beryl, representación visual, Cat's Eye)

tiones de humanidad y naturaleza humana desde una perspectiva filosófica. Ejemplos en esta dirección son las disquisiciones acerca de los conceptos de lo doméstico y lo salvaje, choque cultural, etc. Estos son elementos centrales en el Modelo de Competencia Intercultural, en particular en el nivel más alto (*savoir s'engager*).

Conclusión

Este trabajo informa sobre acciones concretas llevadas a cabo en el Profesorado de Inglés de la UNLP para desarrollar la competencia intercultural de los futuros docentes. Se describe un estudio que utilizó el Modelo de Competencia Intercultural de Byram (1997, 2008, 2012) para investigar la dimensión cultural de la lectura en inglés como lengua extranjera en un contexto

universitario en Argentina. Este Modelo se constituyó en el sustento teórico de la investigación y también fue utilizado como medida de análisis. Partiendo del análisis de tres instrumentos de investigación, una respuesta textual, una representación visual y una entrevista individual, los resultados indican un alto nivel de conciencia cultural crítica. Esta conciencia cultural crítica, o conciencia social crítica, reveló una criticidad y reflexión conectadas con una dimensión social, con aspectos de humanidad y naturaleza humana desde una perspectiva filosófica.

Bibliografía

- Atwood, M. (1998). *Cat's Eye*. Bantam: Anchor Books.
- Bennett, J.M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. En M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp.109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J.M. (2009). Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp.121-140). California: Sage Publications, Inc.
- Boyle, O. & Perego, S. (1998). *Literacy Scaffolds: Strategies for First- and Second-Language Readers and Writers*. En M. Opitz (Ed.), *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Students. A Collection of Articles and Commentaries* (pp.150-157). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Burwitz Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence through literature. En M. Byram, A. Nichols, A. & D. Stevens, D. (Eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp.29-43). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2001). Language teaching as a political action. En M. Bax & J. Zwart (Eds.), *Reflections on Language and Language Learning. En honour of Arthur van Essen* (pp. 91-104). Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language education to Education for Intercultural Citizenship. LICE Series*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp.321-332). California: Sage Publications.
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (Ed.), *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp.85–97). Abingdon, UK: Routledge.
- Byram, M. (2014a). Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*. DOI: 10.1080/07908318.2014.974329
- Byram, M. (2014b). Competence, interaction and action. Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. En Xiaodong Dai and Guo-Ming Chen (Eds.). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions* (pp.190-198). Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Byram, M., Golubeva, I. Han, H. & Wagner, M. (Eds.) (en prensa). *Education for Intercultural Citizenship – Principles in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eliggi, M. G. & Germani, M. (2005). A postcolonial and cultural reading of three Native American stories. *Anuario* (Facultad de Cs. Humanas, UNLPam), 7, 109-120.
- Faunce, H. (1961). *Desert Wife*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harris, V. (1999). Applying Critical Theories to Children's Literature. *Theory into Practice*, 38, 147-154.
- Joseph, C. (2005). Language in contact and literatures in conflict: text, context, and pedagogy. *World Englishes*, 24, 131-143.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture, and Curriculum*, 8, 83-92.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Mariane, M. (2007). A comparative analysis of racism in the original and modified texts of The Clay. Reading in a *Foreign Language*, 19, 56-68.

- Matos, A.G. (2005). Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education. *Language and Intercultural Communication*, 5, 57-71.
- Ollmann, H. (1996). Creating higher level thinking with reading response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 576-581.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Citizenship and Language Learning: International perspectives*. Staffordshire: Trentham Books.
- Porto, M. (2011). *Un estudio exploratorio de la comprensión cultural en la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE) en Argentina*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.425/te.425_en.pdf http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.425/te.425_es.pdf.
- Starkey, H. (2007). Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives. *Language and Intercultural Communication*, 7, 56-71.
- Vasconcelos, J. M. de (1971). *Mi planta de naranja-lima*. Jofre Barroso, H. (traductora). Buenos Aires: El Ateneo.
- Waters, A. (2006). Thinking and language learning. *ELT Journal*, 60, 319-327.

El Estado y la Iglesia interpelan a los docentes. Diseños curriculares y discursos confesionales en los debates asociados al género

Juan Luque¹ y Moira Severino²

Introducción

El presente trabajo tiene el propósito de analizar de qué manera agencias estatales y agentes confesionales disputan sentidos en torno a la sexualidad y el género en la escuela interpellando a los/as docentes como actores claves del proceso de desarrollo curricular. En este sentido, se parte de concebir al currículum como un territorio de disputa entre propuestas político-educativas impulsadas por grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, donde algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros a oponerse a tal hegemonía. Esta perspectiva propone distinguir y caracterizar a los distintos actores sociales que en un momento determinado confrontan sentidos en la determinación curricular. En la última década desde las agencias estatales (parlamento, ministerios, secretarías y oficinas técnicas) se han impulsado una serie de leyes y normas curriculares tendientes a incorporar el contenido género en distintas áreas disciplinares. Ante esto, agentes confesionales de la Iglesia Católica se han manifestado públicamente en oposición, rechazando de plano los fundamentos teóricos que sustentan dichas propuestas.

Distintas organizaciones sociales y políticas de nuestro país han venido desarrollando en los últimos años una serie de acciones para que las y los ciudadanos tengan mayor control sobre la existencia, disponibilidad y calidad de las prestaciones del Estado en el cumplimiento de los derechos. Estos

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. juangluque@gmail.com

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. moiraseverino@yahoo.com.ar

reclamos persiguen la ampliación de la base social de la ciudadanía de grupos sociales minoritarios en función de su género, raza, edad, etnicidad o educación. Dichos procesos de democratización implican el desmantelamiento de formas antidemocráticas y patriarcales de ejercicio del poder, el cambio de las reglas que gobiernan la distribución del mismo, el reconocimiento y la vigencia de los derechos y los criterios que otorgan legitimidad a los actores sociales, así como la reconstrucción de las instituciones del Estado y la transformación de las instituciones de la sociedad civil.

A partir de la apertura democrática en 1983, en el ámbito de las agencias estatales de gestión educativa se comienza a producir un recambio en los perfiles de funcionarios que tradicionalmente estaban asociados a estas áreas. Como sostienen investigaciones recientes ciertos sectores católicos tuvieron una fuerte presencia como funcionarios en los ministerios de educación en las distintas jurisdicciones durante la última dictadura. A partir de la década de 1990, se comienza a vislumbrar la incorporación de “personal calificado” desde la academia hacia posiciones de gestión estatal. Esta circulación cobra mayor dimensión y notoriedad, recién en los últimos quince años, cuando las agencias del campo oficial acentuaron la incorporación de investigadores, docentes y profesionales vinculados a temáticas específicas, como las relacionadas con la teoría de género.

En este contexto de recambio de cuerpos ministeriales, la agenda educativa argentina ha incluido problemáticas de género mayormente relacionadas con derechos sexuales y reproductivos. Aunque esa presencia es variable, se coincide en señalar que los cambios no están generalizados en todas las áreas de aprendizaje ni en todos los niveles. Las modificaciones registradas tienden a situarse en ciertas áreas, como las de Ciencias Sociales y/o Educación para la Ciudadanía. Un ejemplo de esto es la aprobación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral sancionada el 4 de octubre de 2006 y los posteriores lineamientos curriculares para Educación Sexual Integral aprobados por el Consejo Federal de Educación en el 2008. Al mismo tiempo, “Sexualidad y Género” es incorporado como uno de los “ámbitos” en el diseño curricular de *Construcción de Ciudadanía*, materia para la educación secundaria aprobada en 2007 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, este proceso no estuvo exento de disputas y resistencias. La

Iglesia Católica se pronunció públicamente en contra de estas nuevas reformas curriculares impulsadas por las agencias estatales. Podemos afirmar que el tópico géneros y sexualidades se presenta como un campo de disputa de sentidos donde los docentes aparecen como actores claves a ser interpelados en tanto responsables de la transmisión de estos saberes en particular.

El corpus empírico del presente trabajo está constituido por leyes, diseños curriculares disertaciones públicas y publicaciones en la prensa. Para analizar los discursos de las agencias estatales se estudian los lineamientos nacionales contenidos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Ministerio de Educación de Nación, los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires entre los cuales se encuentran la materia Construcción de la Ciudadanía, los lineamientos de Educación Sexual Integral y el área de Ciencias Sociales. Asimismo se abordan distintas publicaciones de la prensa donde los funcionarios estatales se refieren al tema en cuestión. Nos referimos a las revistas *Novedades Educativas*, *El Monitor de la Educación* (publicación del Ministerio de Educación de la Nación), *Anales de la Educación Común* (publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires), entre otras.

Para analizar los discursos de los agentes confesionales se indagan distintos documentos y disertaciones públicas. Entre ellos se encuentran “*Aportes para la implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI) Ley 26.150*” y “*Educación para el amor*” elaborados por el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), organismo oficial de la Iglesia Católica de carácter nacional que se propone “orientar la pastoral educativa a nivel nacional; alentar la misión de evangelizar la cultura a través de la educación; y actualizar la vigencia de la identidad de la escuela católica”. Por otro lado, se analizan disertaciones en la asamblea anual del Consejo de Educación Católica de la provincia de Buenos Aires, columna televisiva semanal en el programa “*Claves para un Mundo Mejor*” (América TV) y homilias editadas del arzobispo de La Plata Monseñor Héctor R. Aguer (1943- *) quien a su vez preside la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina y es una de las voces más contrarias a la reforma curricular.

Como se mencionó con anterioridad, tanto las agencias estatales para impulsar el cambio curricular en clave de género, como los agentes confesionales para oponerse a dichos cambios y contraponer sus propuestas alternativas,

reconocen en los/as docentes a uno de los sujetos claves a ser interpelados desde sus discursos. En este sentido, se hace especial foco en el análisis documental de los modos de enunciación, las adjetivaciones y las funciones que tanto unos como otros asocian al trabajo docente.

Interpelación

El concepto de interpelación, lo retomamos de Rosa Nidia Buenfil Burgos quien, posicionada en la teoría del discurso, plantea que

a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc, que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva, etc.), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido, acepte la invitación a ser eso que se le propone. (Buenfil Burgos, 1991: 193)

Para el presente trabajo se recuperarán aquellos enunciados, adjetivaciones y funciones que desde documentos oficiales, presa educativa e Iglesia católica interpelan a los/as docentes en relación al tema género y sexualidades. Dentro del arco de posiciones eclesíásticas en relación con la temática se abordará sólo la posición sostenida por Monseñor Aguer arzobispo de La Plata por considerarse la posición oficial de la Iglesia católica en tanto preside la Comisión Episcopal de Educación Católica. Al mismo tiempo, Aguer fue quien se manifestó públicamente en contra de la incorporación y el contenido género en los diseños curriculares oficiales, alertando a los/as docentes sobre cómo estos cambios se oponen a la doctrina cristiana. Sin embargo, no se desconocen que al interior de la Iglesia Católica existe una diversidad de posiciones en relación al tema de esta ponencia³.

³ Entre las posiciones que acompañan por ejemplo la Ley de Educación Sexual Integral se encuentran las plasmadas en la Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas “Para Juanito y Romano” que edita fundación La Salle.

El género y la sexualidad en los documentos curriculares oficiales

En la resolución ministerial que aprueba la materia *Construcción de Ciudadanía* para la Educación Secundaria se establece que los saberes, prácticas e intereses serán trabajados en el marco de ámbitos que se definen como espacios de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en el aula. En el artículo 5º se plantea que el único ámbito en el que se podrá adecuar los contenidos a los idearios pedagógicos de las escuelas de gestión privada es el de *Sexualidad y Género*.

El diseño incorpora en su marco general al género y a la orientación sexual como una de las formas de desigualdad junto con la de clase, etnia, religión, vinculado principalmente al incumplimiento de los derechos reconocidos. Al mismo tiempo se reconoce como una forma de diferencia que debe ser reconocida y respetada.

Sexualidad y Género consta de ocho apartados: introducción, *¿A qué llamamos sexualidad?*, *Sexo y Género*, *Cuerpo, placer y sexualidad del que se desprenden* *¿Cómo que el niño sabe de sexualidad?* *¿Quién le enseñó?*, *Cuerpo y adolescencia*, *Juventud y sexualidad*, *Las sexualidades “otras”* y la escuela. A este le siguen los apartados sobre *Sexualidad y Salud*, *Sexualidades, prácticas culturales y ciudadanía*. Se completa el ámbito con *ejemplos de trabajos didácticos para proyectos del ámbito sexualidad y género y la bibliografía* la cual cuenta con recursos en internet y películas sugeridas.

Para este trabajo recuperaremos los primeros dos apartados. El apartado *¿A qué llamamos sexualidad?* comienza explicitando los múltiples significados que rodean a dicho concepto, con una tendencia mayoritaria a entenderla como una práctica heterosexual y reproductora relacionadas con la genitalidad e inscripta en el discurso científico. También se reconoce que la sexualidad está atravesada por lo placentero que, al mismo tiempo, se encuentra regido por un discurso moral que intenta regularlo. Recuperando los aportes de Foucault se menciona que a comienzos del siglo XVII la sexualidad pasó a ser rodeada de silencio y fue absorbida por la función reproductora. Revelando que el poder se ejerce sobre los cuerpos fundamentalmente en su dimensión sexual. Se explica “que bajo el sustantivo género se agrupan todos los aspectos psicológico, sociales y culturales de la feminidad/masculinidad, reservándose sexo para los componentes biológicos, anatómicos y para de-

signar el intercambio sexual en sí mismo. (Bleichmar, 1985)”. (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 182)

En el siguiente apartado *Sexo y Género* se retoman argumentos de la teoría feminista, queer y los llamados estudios de género para evitar la distinción tajante entre sexo y género que los coloca en dimensiones distintas y excluyente para pensar que los mismos no son una determinación unívoca de la cultura y de la naturaleza respectivamente ni de la total libertad de elección de los/as sujetos/as. Declarando que “tanto el sexo como el género pertenecen al orden de las diferencias críticas sobre las que la cultura, la ideología y el lenguaje operan construyendo jerarquías y organizando arbitrariamente el poder, aunque sin hegemonizarlo nunca por completo” (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 183). Seguido de ello se realiza una crítica a la heteronormatividad y al binarismo hombre /mujer dominantes reconociendo, a través de autoras como Gayle Rubin y Butler, la existencia de una dimensión cultural y simbólica en torno al cuerpo sexuado relativamente independiente de la anatomía.

Se manifiesta que la perspectiva de género es uno de los campos menos abordados en los espacios de instrucción formal y los programas curriculares. Se reconoce que las distintas materias que cursan los/as jóvenes en el nivel secundario están atravesadas por el género. Y de esto se sigue que “cualquier proyecto que se quiera desarrollar en el marco de Construcción de Ciudadanía no está exento de que tanto docentes como jóvenes puedan reproducir, casi inconscientemente, de algún modo particular, estereotipos y prejuicios de género” (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 183). Se describe a “los géneros como instituciones sociales que se construyen cultural e históricamente y que proveen de atributos y significaciones a lo masculino y lo femenino”. Al mismo tiempo, se desarrolla como estos modos socialmente disponibles han ido cambiando pero que fueron conformando un paradigma dominante donde se reproducen un conjunto de significados y prácticas propias de la masculinidad y la femineidad. Retomando la obra de Pierre Bourdieu (2000) *la dominación masculina*, se revelan las tramas de sentido que colocan a las mujeres en situación de asimetría, ocultamiento y desvalorización dentro de un orden social regido por el principio de universalizador de lo masculino (androcéntrico).

En la construcción del ámbito propuesto se puede apreciar la conjunción

de miradas disciplinares en torno al género y la sexualidad del grupo de especialistas que se encargaron de producir dicho apartado, esto es una mirada psicológica, sociológica, filosófica, antropología, siempre centrada en la temática género y sexualidad.

En la formulación del ámbito puede reconocerse una predominancia de una mirada más centrada en el género y la sexualidad en vistas a brindar herramientas que ayuden a fundamentar la construcción de proyectos. Esta perspectiva se sustenta en la recuperación de los aportes de autores/as muy vigentes en la conceptualización actual de estas temáticas como ser Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Judith Butler.

Si bien en el ámbito *Sexualidad y Género* se hace referencia a la necesidad de incorporar la perspectiva de género de manera transversal, en el marco general no se privilegia a ésta mirada en particular, no se hace énfasis en la exclusión histórica de las mujeres y otras minorías sexuales de los derechos de ciudadanía, ni se plantea a la perspectiva de género desde un enfoque transversal a todo el diseño.

Educación Sexual Integral

El concepto de sexualidad que se sostiene en la Ley de Educación Sexual Integral, intenta exceder las nociones de “genitalidad” y de “relación sexual”. Considerando la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Recuperan la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud:

El término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (Cuaderno Educación Sexual Integral 1, 2012: 11)

Desde los materiales para ESI se convoca a los/as docentes a que asuman

el desafío en la transformación de prácticas culturales fuertemente arraigadas que profundizan desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral. Se planea la necesidad de trabajar sobre los propios prejuicios y someterlos a un riguroso y sincero análisis a través del abordaje de información validada científicamente. (Cuaderno Educación Sexual Integral 1, 2012)

Dentro de los cuadernos de ESI para el nivel secundario se introduce un apartado titulado “Empezando por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual” explicitando las dudas que surgen al momento de abordar el tema Educación Sexual que muchas veces impide su trabajo en el aula. Se manifiesta que estas dudas ocultan temores basados en creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre la sexualidad y la educación sexual, que se fueron incorporando a lo largo de la historia personal, por medio de las tradiciones culturales, sociales y escolares que se transitaron.

Se sintetizan dichas dudas en preguntas que abordan por ejemplo sobre los saberes necesarios de los/as docentes y los/as alumnos/as, la opinión de las familias de los/as alumnos/as, qué área curricular debería abordar el tema, etc. Con esas preguntas se reconoce la imposibilidad de construir respuestas cerradas, y se presenta como una oportunidad para revisar supuestos, ampliar perspectivas y arribar a saberes y posiciones acordadas y sostenidas colectivamente. (Cuaderno Educación Sexual Integral 1, 2012)

La posición del Arzobispo de la ciudad de La Plata Monseñor Héctor Aguer

En la publicación *¿Construcción de ciudadanía o Educación Integral?* se encuentra una disertación de Mons- Héctor Aguer, arzobispo de La Plata, en la asamblea anual del Consejo de Educación Católica de la provincia de Buenos Aires el 20 de abril de 2007 titulada “Construcción de Ciudadanía. La nueva asignatura y la ideología de la transformación educativa”. En la misma Mons. Aguer realiza una crítica a la ideología que a su entender inspira las recientes transformaciones curriculares, a través de un análisis de la Materia *Construcción de Ciudadanía*. Termina el pórtico que introduce la disertación con la siguiente afirmación “Espero que este aporte sea útil a los educadores, a quienes va dedicado” (Aguer, 2007: 3).

Para Aguer la materia Construcción de ciudadanía revela con toda claridad la filosofía de la educación que inspira lo que él llama una neo- reforma

que está entrando en vigencia, una ideología de la transformación educativa. Subraya el término construcción, circunscribiéndolo al constructivismo que caracteriza como un nuevo lenguaje gnoseológico que domina la pedagogía contemporánea y las ciencias sociales. Plantea que este cambio de lenguaje no es inocente y que se traduce en un propósito que acompaña los documentos oficiales y que tiene que ver con la redefinición de la formación docente. Sintetiza su tesis así:

Hay que cambiar el modo de expresarse de los maestros, su manera de hablar al referirse a las realidades esenciales y cotidianas de la educación; así se logrará que cambien el modo de pensar. Al transmitirles un lenguaje nuevo, también se les infundirá un pensamiento nuevo; ese pensamiento tiene la configuración estructural de una ideología (Aguer, 2007:6).

Posiciona a la cultura cristiana como heredera de la tradición clásica que describe como contemplación, intelección, basada en la simbología de la luz, Aguer manifiesta que en la descripción constructivista del conocimiento el mismo se elabora, se construye.

El objeto del conocimiento no es ya el ser, la realidad, que posee una inteligibilidad intrínseca, que por su transparencia puede revelarse a la luz de la inteligencia humana, sino el resultado de un proceso de construcción, de organización, de múltiples enlaces. Una producción. Estas imágenes describen o explican el conocimiento como algo que crea el sujeto y que expresa el poder del sujeto. Finalmente se identifica el conocimiento como poder (Aguer, 2007:7).

Define al constructivismo con una posición intelectual relativista del conocimiento, ya que el objetivo es un producto de la elaboración del sujeto, no la percepción intelectual de la realidad tal cual ella es en sí, en este marco aparecen infinitos puntos de vistas y son todos igualmente válidos. Aguer plantea que en esta posición no tiene lugar el problema de la verdad porque para la *gnoseología constructivista no hay verdades objetivas, sino interpretaciones provisionarias y en pugna.*

Aguer comenta como el prediseño de la materia *Construcción de Ciudadanía* hace mención, en citas y en la bibliografía, a Michel Foucault quien plantea que no hay verdad sino sólo interpretaciones, al mismo tiempo reconoce como otra fuente importante en la orientación que ofrece la Dirección General de Cultura y Educación de nuestra provincia es la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, a la cual explica como una variante del marxismo

cuyo principal expositor ha sido Max Horkheimer. Este pensador ha hecho una reinterpretación del marxismo en la cual se reemplaza al proletariado como protagonista de la transformación de la sociedad y se adjudica esta misión al teórico crítico. El motor del cambio revolucionario es ahora el teórico crítico. (Aguer, 2007:9)

Por último plantea otra fuente que aparece citada en los documentos oficiales, Antonio Gramsci, desarrollando cómo el mismo destaca el papel de la cultura en la transformación de la realidad y en el acceso al poder y “donde la vía al poder no es la revolución llevada adelante por el proletariado, como en el marxismo clásico, sino el cambio de la cultura; son los intelectuales los que tienen que producir el cambio de la sociedad” (Aguer, 2007:9).

Por lo tanto para Aguer, desde esta mirada, al relativismo gnoseológico le sigue un relativismo moral, como la inteligencia humana no llega al ser de la realidad por lo que no hay verdad y de esto se deriva que no hay creación ni creador, todo es producción del hombre. Describe al proyecto educativo oficial como profundamente ateo, porque ha alterado la relación de la inteligencia humana con la realidad, ya no se reconoce al hombre como criatura ni se concibe al mundo como creación. (Aguer, 2007).

Los antecedentes ideológicos que he señalado explican el interés del Estado provincial en transformar el lenguaje de los medios educativos. Este propósito aparece muy claramente en el documento de la Dirección General de Cultura y Educación, emitido el año pasado, sobre la redefinición de la formación docente. Es preciso cambiar el lenguaje de los medios educativos para cambiar el pensamiento del docente y a través de ellos cambiar el pensamiento de los alumnos para provocar el cambio de la sociedad (...). Además, se afirma que se debe proceder a un nuevo

trabajo de significación del currículo que sólo puede ser realizado en el contexto de relaciones de poder. Los expertos de la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense proponen estos instrumentos ideológicos para redefinir la formación docente. (Aguer, 2007:9-10).

Para Aguer se somete a la escuela a un proceso de transformación con lo que él llama tintes ideológicos que violentan la naturaleza del conocimiento y alteran la relación docente- discípulo. (Aguer, 2007:11). Por lo cual llama la atención de los responsables de la escuela católica en la provincia, sobre los problemas que se plantean al momento de adaptar las orientaciones oficiales que contrastan con la cosmovisión cristiana de la formación docente y los contenidos a transmitir. Para Aguer “en esta encrucijada se juega la libertad de enseñar y aprender, los derechos de la familia y de la Iglesia, que el Estado debe respetar”, a lo que agrega la suerte de los niños que asisten a escuelas de gestión estatal pero por el bautismo son miembros de la Iglesia. (Aguer, 2007:13).

Continúa haciendo una crítica a la concepción de ciudadanía y al modo en que está pensada la materia. Pero a los fines de este trabajo, interesa recuperar su análisis sobre uno de los ámbitos de *Construcción de Ciudadanía* planteados en el diseño, y el cual Aguer se ocupa especialmente: sexualidad. Aguer observa que la palabra amor y ética está casi ausente y que sólo se hace referencia a la palabra responsabilidad en relación con los métodos anticonceptivos.

Para Aguer,

la perspectiva de género es el instrumento conceptual que se adopta para desconocer la diferenciación natural del ser humano en sexo masculino y sexo femenino. Los roles y responsabilidades de mujeres y varones serían determinados socialmente, “construidos” o impuestos por la cultura y no procederían de las diferencias biológicas, psicológicas, afectivas y espirituales de varones y mujeres. El concepto de género así empleado sirve para cubrir la afirmación de una sexualidad polimorfa; el deseo sexual podría dirigirse a cualquier objeto, de modo que ya no se reconoce la heterosexualidad como una inclinación natural, sino que se le emparejan otras formas equivalentes: homosexualidad, lesbianismo, bisexualidad, transexualidad, travestismo. La inclinación natural es reemplazada por la

preferencia u orientación sexual, que se puede elegir y ejercer como un derecho. (Aguer, 2007:18).

En esta línea Aguer también cuestiona la concepción de derechos sexuales y reproductivos y la suposición como un dato indiscutible de la separación de la función sexual y la transmisión de la vida. En este marco, la perspectiva de género es interpretada como un instrumento de deconstrucción de la familia y de la sociedad ya que la noción de sexualidad que se enseña elude la referencia a la naturaleza de las personas y sus actos, al matrimonio, la familia y la comunicación de la vida.

De esto Aguer concluye que la propuesta oficial, tanto la redefinición de la formación docente como el proyecto de *Construcción de Ciudadanía*, y en el caso concreto de la sexualidad, es profundamente ateo. Si bien en las mismas no se niega a dios, es atea porque adopta una cosmovisión en la que dios no cuenta, en la que no existe una naturaleza del hombre, ni la realidad en entendida como creación.

Podríamos decir que el arzobispo de La Plata entiende a la ideología como una idea, justificación, o representaciones falsas que los hombres hacen de sí mismos y de la sociedad, como un disfraz ilusorio de la naturaleza real de la situación. En este sentido Aguer plantea en ACI Prensa un portal de noticias católico (2011), que la perspectiva de género no tiene bases científicas serias y que niega la realidad que describe la biblia donde Dios creó al hombre a su imagen como varón y mujer. "Esa es la realidad natural y la persona no puede negar el sustrato biológico de su ser. Ser varón o ser mujer depende de la biología, de la afectividad, de la psicología y depende también del orden espiritual. Todo eso configura la personalidad de un varón y de una mujer".

Educación para el Amor

Aportes para la implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI) Ley 26.150 fue elaborado por el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) en 2013. Éste es un organismo oficial de la Iglesia de carácter nacional, que representa a la educación católica argentina organizada en Juntas Diocesanas. Fue creado el 8 de Mayo de 1925 por la Conferencia Episcopal Argentina (CEA), el CONSUDEC depende de la Comisión Episcopal de Educación, cuyo Presidente es el Moderador de este organismo

eclesial. El CONSUDEC tiene como finalidad general orientar la pastoral educativa a nivel nacional; alentar la misión de evangelizar la cultura a través de la educación; y actualizar la vigencia de la identidad de la escuela católica.

La crítica a la perspectiva de género se sintetiza en la descripción de la misma como una postura con *elementos ideológicos con pretensión hegemónica*. Se defienden las diferencias biológicas y genéticas, la complementariedad entre los sexos, el hecho que las identidades hombre mujer se descubren, la necesidad de que la mujer devenga madre y el hombre padre para la perpetuación de la especie. Se realiza un llamado a la aceptación de las diferencias “esenciales” entre hombres y mujeres manifestando que “la Educación Sexual Integral se halla contenida en los idearios de las escuelas católicas en el concepto de formación integral de la persona y adquiere, desde una perspectiva personalista y trascendente, el nombre de Educación para el Amor”. (Aportes para la implementación del programa de educación sexual integral, 2013:25).

Desde el documento se pretende demostrar cómo los contenidos presentes en los cuadernos de ESI incorporan una cosmovisión antropológica que altera la noción de matrimonio entre varón y mujer. La verdad plena sobre el hombre viene dada de la ley natural, el Amor y fecundidad son significados y valores de la sexualidad que se incluyen y reclaman mutuamente. Se critica, entre otras cosas, lo que se llama la sexualidad planteada como construcción, la relativización de la noción de derecho, la desconfianza hacia los adultos, distinción entre ley y religión.

Se manifiesta que el material del Ministerio introduce una “ideología de género” con contenidos que ofenden al pudor de alumnos y docentes; con un claro adoctrinamiento de los niños en torno a la confusión de los roles sexuales, respecto de la descalificación de la moral como orientadora de conductas y de la desconfianza respecto del mundo adulto, incluidos padres y docentes.

De esta manera, este sector de la Iglesia Católica se pronuncia públicamente contra la Educación Sexual Integral que reconoce a los/as niños/as y jóvenes como sujetos con derecho a recibir la misma. A través de críticas sostenidas a los lineamientos generales, por el contenidos de los mismos, y particularmente por lo denominan “ideología de género”.

Prensa educativa

Dentro de la prensa oficial, la revista El Monitor de la Educación que

edita el Ministerio de Educación ha producido una serie de artículos y dossier destinados al tema de Educación Sexual inmediatamente después de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral. Desde 2007 la revista ha publicado en torno al tema cuestiones referidas a los obstáculos a remover, la necesidad de que se aborde la Educación Sexual en las escuelas, los desafíos que involucra, las posiciones adversar de sectores de la sociedad que, desde prejuicios o creencias religiosas, obstaculizan su efectiva implementación por lo que el tema se elude o censura.

Como explica Finocchio (2009) la reforma de los noventa generó un enorme caudal de contenidos a transmitir al Sistema Educativo. Es así que en dicha década se produjo un auge de publicaciones no oficiales de información sobre el Sistema Educativo. Entre ellas se encuentra *Novedades Educativas*, esta prensa especializada acerca las novedades del sistema desde un lugar de mayor proximidad con los/as directores y docentes y opera como andamiaje de los argumentos políticos de quienes conducen las reformas educativas. En este sentido, *Novedades Educativas* publica un dossier en abril de 2006 titulado “Sexualidad y educación”. En el mismo escriben destacadas especialistas en la temática de género como Graciela Morgade. En marzo de 2015 la revista publicó un dossier titulado “Sexualidad y curriculum” donde se abordan cuestiones referidas a la diversidad, convivencia y derechos, prejuicios y estereotipos y proyectos institucionales con perspectiva de género.

Se podría afirmar, que en las mencionadas revistas se realiza una interpelación a los/as docentes a través de una apelación a la tradición escolar que excluía cuestiones relacionadas con el género y la sexualidad, a la necesidad de abordar el tema superando miradas médicas, biologicistas, reduccionistas y a la posibilidad de resignificar la alianza entre escuela y familia. Dando cuenta de las dificultades, tensiones, resistencias que necesitan ser superadas para el tratamiento del tema género y sexualidades.

A modo de cierre

Desde los documentos oficiales se promueve el cambio de miradas sobre las temáticas en cuestión. En el caso de ESI se promueve un reposicionamiento de las instituciones educativas, y una transformación de las propias prácticas docentes, entendiendo que los/as profesores/as son las personas que deben asumir esta tarea, que es pedagógica y educativa. Esto debido a que

tradicionalmente la educación sexual se trabajó en las escuelas convocando a especialistas externos para que se encargaran de tratar el tema con alumnos/as y docentes.

La actualización curricular se ve acompañada desde la prensa educativa en los casos mencionados, la cual se ocupa de acompañar dichos cambios a través de diferentes artículos que abordan, desde una diversidad de aspectos el género y la sexualidad que van en consonancia con los documentos oficiales, conformándose como espacios formativos que brindan apoyaturas para hacer efectiva dicha actualización. En ambos casos, se hace explícita la necesidad de abordar el cambio curricular desde una posición profesional, es este sentido manifiestan la necesidad de formarse.

En el caso de la posición de la iglesia expresada por Aguer, se manifiesta una interpelación a la comunidad cristiana a modo de advertencia sobre los supuestos involucrados en los documentos curriculares oficiales. En sus disertaciones se puede observar una actitud e invitación a la resistencia sostenida en la defensa de los preceptos católicos.

Tanto las agencias estatales para impulsar el cambio curricular en clave de género, como los agentes confesionales para oponerse a dichos cambios y contraponer sus propuestas alternativas, reconocen en los/as docentes a uno de los sujetos claves a ser interpelados desde sus discursos.

Bibliografía

- AA.VV (2015). Dossier: Sexualidad y currículum. *Novedades Educativas* Año 27- N° 291, Marzo, Argentina.
- AA.VV (2006). Dossier: Sexualidad y educación. *Novedades Educativas* Año 18- N° 184, Abril, Argentina.
- AA.VV. (2007). Dossier: Educación sexual en la escuela. *El Monitor de la Educación*, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación., N° 11- 5° Época. Marzo/Abril. Pp 25 – 40.
- AA.VV. Dossier: La ESI como proyecto institucional. *El Monitor de la Educación*, Revista del Ministerio de Educación de la Nación, Disponible en <http://elmonitor.educ.ar/sin-categoria/la-esi-como-proyecto-institucional/>
- Aguer, H (2007). *¿Construcción de Ciudadanía o Educación Integral?* Arzobispado de La Plata.

- Burgos, B., & Nidia, R. (1991). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE*, 26. Católica.
- CONSUDEC (2013). *Aportes para la implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI) Ley 26.150*. CABA: Santillana.
- De Alba, Alicia. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Fumagalli, Laura (2008). Clase 2: El currículum como norma pública. *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2012) Serie de Cuadernos de ESI “Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula”.
- Tadeu da Silva, Tomaz (2001). Las relaciones de género y la pedagogía feminista. *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum* (pp. 111 – 119). Barcelona: Octaedro.
- Tadeu da Silva, Tomaz (2007). *Currículum-sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación/*. IISUE educación.
- Terigi, Favia. (1999). Para entender el currículum escolar En *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio* (pp.81-114) Buenos Aires: Santillana.

Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural

Rocío Gavrilá¹

Introducción

Los educadores somos seres de comunicación (...) Nada más delicado que la trama de la comunicación. Influyen en ella las variaciones del contexto, la vida cotidiana, las actitudes a la defensiva, la esgrima verbal para enfrentar a un contrincante que viene a herirnos con sus palabras, las miradas, los gestos. Todos lo que nos sucede en las diarias relaciones va a dar a esa delicada trama de lo comunicacional. Y cuentan también las situaciones en las cuales reina una comunicación diferente y quienes les dan sentido, aprendices y maestros viven la alegría del encuentro, gozan la mirada y el gesto, la construcción de la palabra y la preciosa sensación de ir creciendo juntos en el discurso y en las prácticas de aprendizaje.

La comunicación en la educación, Prieto Castillo.

Comprender las formas de comunicación compartidas y producidas por y entre los profesores y los estudiantes en el desarrollo de sus actividades cotidianas dentro del aula pluriaño de la escuela secundaria rural, permitirá iniciar un recorrido para aportar nuevos conocimientos que contribuyan a potenciar tanto a la comunicación como a los procesos de la **enseñanza** y de el **aprendizaje** en el aula rural agrupada.

Las escuelas de Educación Secundaria con secciones agrupadas o pluriaño, ubicadas en ámbitos rurales generan una absoluta novedad al momento de abordarlas como espacio de estudio, ya que es un tema poco trabajado, casi desconocido para este nivel de enseñanza.

La elección del término pluriaño pretende diferenciarse de otros como plurigrado o multigrado, haciendo referencia a las especificidades que esta organización tiene en el Nivel Secundario.

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gavrilarocio@gmail.com

Responden a esa caracterización, mayormente las escuelas de ámbito rural, desde aquellas donde hay muy pocos estudiantes de algunos años de escolaridad y son ellos los que forman la matrícula total de la escuela, hasta las que agrupan de muy diversas formas años diferentes (por ciclo o incluso compensando la cantidad de alumnos de cada subgrupo, independientemente del ciclo) en su mayoría estas escuelas comparten edificio con el nivel primario, dado que es relativamente nueva la oferta de educación secundaria en estos contextos. Desde la propia arqueología escolar, se observa que la escuela rural en la historia de nuestro país, no surge por la necesidad del medio rural, sino para mantener el equilibrio en la matriz política-económica-social del contexto urbano, donde ya estaba presente desde hace décadas el modelo de institución escolar, tal es así que con las diferencias propias del contexto la escuela rural persigue la misma intención que su par urbana, formar en pos de un modelo cultural determinado y encuentra al interior de las prácticas áulicas un gran desafío en torno a la comunicación, al intercambio, al diálogo social y cultural.

La escuela que nació con la Modernidad y con ella el aula como espacio destinado a la práctica de enseñanza encuentra en el pluriaño un desafío. La representación del aula concebida como un espacio físico escolar donde un docente está frente a un grupo de alumnos del mismo año de escolaridad, organiza habitualmente la enseñanza en todos los niveles educativos. En este sentido el pluriaño es un modelo organizacional particular. Ya que en un aula de pluriaño hay procesos y contenidos recurrentes, sucesivos, que se continúan con diversos niveles de profundidad, y, simultáneamente, otros que son propios de cada grupo de estudiantes, porque son específicos de cada nivel.

El aula “tradicional” pluriaño

Para dar cuenta de cómo es el aula pluriaño, es necesario describir brevemente el marco espacial en el cual se presenta, para realizarlo se toma como muestra los establecimientos escolares visitados hasta el momento, ubicados en ámbito rural, en parajes distantes o aislados. Asimismo se rescatan las voces de los protagonistas para encontrar en sus testimonios las escenas comunicacionales que definen las particularidades del espacio.

Espacios que presentan similitud respecto a las construcciones edilicias, escuelas de educación primaria que comparten sus instalaciones con el nivel

secundario, amplias cocinas y salones comedores que se convierten en puntos neurálgicos de comunicación, de entrada y salida de maestros, profesores, auxiliares y estudiantes, en distintos momentos del día (desayuno, almuerzo o recreos). Los pasillos intervenidos de distintas maneras (museo, galería de arte, murales, láminas) comunican el resultado de actividades realizadas por los jóvenes en el marco de algún proyecto de materia, luego aparecen espacios formales destinados a las secretarías, preceptorías y/o direcciones que son improvisadas en pocos metros cuadrados a compartir con el personal del nivel de educación primaria (plurigrado).

Las escuelas rurales, en muchos casos, se convierten en co-instituciones, acá se organizan la comunión de algunos chicos, el baile del pueblo, los cumpleaños de 15 de las nenas, fiestas de casamiento, acá la escuela se usa para todo lo que necesita esta comunidad (Nelly, preceptora anexo escuela secundaria en ruralidad).

En este escenario se encuentra el aula *tradicional* pluriaño, un salón de clases con pizarrones divididos en dos y hasta en tres, así como también hay paredes con más de un pizarrón, y alguna que otra insignia religiosa sumándose a este paisaje áulico. El mobiliario escolar de los estudiantes bancos y sillas agrupados en distintos sectores del aula de acuerdo al año que cursen quienes los ocupan, la biblioteca, mapoteca y PC (en caso de poseerla) también son parte del aula y generalmente están ubicados contra las paredes para no alterar el tránsito dentro del espacio, respecto a las paredes, ellas componen ese movimiento interno, en ellas se da cuenta de la acción y participación de los sujetos que intervienen en la relación de la enseñanza y el aprendizaje, son paredes activas que comunican y representan a un grupo social determinado.

Es de destacar que el lugar del docente no está fijado al frente, como sí lo está en el aula tradicional moderna, sino que su lugar en el aula es una decisión personal;

Al ser pocos prefiero trabajar de manera casi personalizada, acercarme a cada grupo y escribir en el sector del pizarrón que les corresponda, el movimiento es fundamental, de esa manera alcanzo a estimular la palabra en aquellos más tímidos y a regular la de los charlatanes, sin perder

el eje de la clase (Prof. inglés escuela pluriaño rural).

(...) las puestas en común y el cambio de lugares contribuyen también a otra forma de posicionarme en el aula, no quiero que estén inmóviles agrupados de a dos o tres, sino que si la situación lo permite abro el juego del intercambio y los muevo en el aula o fuera de ella (Prof. plástica escuela pluriaño rural).

En este sentido, se podría pensar que el agrupamiento de secciones en un mismo espacio físico, en tanto, el espacio físico, el contexto social y la matrícula escolar, son algunos de los factores que permiten pensar en los modos de interacción que se produce hacia el interior del aula.

Se generan nuevas producciones de sentido a la hora de pensar y llevar a cabo la situación de enseñanza y de aprendizaje; desde la comunicación se vislumbran aquellas tramas comunicacionales que cruzan, construyen, e interpelan a los sujetos intervinientes en dicho espacio físico; es un desafío respecto a la interacción y la comunicación que se conoce de un aula de la escuela secundaria graduada.

Polifonía cultural en el tiempo del espacio áulico

La comunicación posee patrones individuales y sociales de producción, expresión e interpretación, el espacio áulico contiene esta producción de sentido y permite a los actores involucrados la construcción de una red “invisible” de significaciones que estará manifiesta en la situación de enseñanza. El aula es un espacio social.

Al pensar en trama comunicacional se intenta entenderla en término de relato, no necesariamente cronológico, presente en un espacio y un tiempo particular. En este caso el espacio se limita a un aula de escuela secundaria rural y el tiempo esta signado por la duración de la jornada escolar.

La comunicación es inseparable de la cultura, donde una es determinante de la otra. En tanto se entiende a la cultura como un concepto semiótico, donde la experimentación es individual (en tanto sujeto), y los resultados de la interacción son de índole social, de intercambio colectivo.

La cultura se manifiesta en comunicación y la comunicación manifiesta la cultura. Es común pensar en comunicación como un esquema lineal formal limitado al intercambio de mensajes en forma verbal o no verbal, sin embargo

la comunicación representa la producción de sentido que los sujetos construyen en relación al momento que comparten. Este pasaje fue nominalizado por Martín Barbero (1987) como el desplazamiento de *los medios a las mediaciones* donde propone pensar la comunicación desde la cultura y entender que se producen significaciones que trascienden la transmisión de información y hacen del sujeto no un “decodificador”, sino un productor.

Al pensar respecto a la comunicación en la educación, no hay manera de concebir la educación sin comunicación, este acto es inherente al ser humano, en tanto necesita de ambas para determinar su ser social, individual y comunitario.

Los seres humanos en tanto seres de comunicación, están en constante producción, expresando e interactuando con otros para afirmar su propio ser (estar) en el mundo.

Abrir el juego comunicacional en el aula pluriaño permite pensar a la misma como una polifonía cultural, donde cada enunciación es resultado de producciones individuales y comunes a los tiempos en que se realizan. En la educación con secciones agrupadas lo importante es la comunicabilidad, o sea, aquellas relaciones que posibiliten diversas instancias de enseñanza y también de aprendizaje y negociación de significados, saberes y *puntos de vista*, estimulados por las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución, la expresión no verbal, la mirada y la escucha.

Quien eduque será quien ejerza la mediación entendiendo que todo aprendizaje es inter-aprendizaje, donde se construyen puentes desde lo cercano a lo lejano, centrándose siempre en la experiencia individual y el intercambio social y colectivo.

Más allá del contexto social que representa el ámbito rural, signado por el aislamiento y la soledad de los grupos que allí habitan, el aula escolar es el centro de recepción, producción y circulación de las competencias de lenguaje que forman y definen los discursos particulares de los jóvenes, el modo de enunciarse ante el mundo resultara heterogéneo y contradictorio.

Se considera que la heterogeneidad del grupo de actores que componen la escena escolar áulica resulta un potencial en sí mismo al momento de intentar pensar una trama comunicacional, dado que hacen del espacio social, signado por un enunciado producto de la multiplicidad de voces individuales, un colectivo de lectura de acción y práctica particular. En el aula pluri los actores expresan su decir en ese mundo a partir de una negociación que establecen de

manera individual entre la experiencia de la práctica propia de la vida cultural por fuera del aula y la práctica propia dentro de la cultura escolar, por ende cada actor aprende, comprende que aquello que se hace y se dice en un contexto dado no se hace ni se dice en otro contexto.

Los docentes estamos formados en y con discursos urbanos, al momento de ejemplificar algún contenido curricular, nos remitimos rápidamente a un acontecimiento con impacto en la ciudad, y creo que así fomentamos inconscientemente una brecha entre la ruralidad y la urbanidad (Prof. de matemáticas).

La educación formal dirige sus intenciones a la producción de discursos hablados y escritos que den cuenta a la convención gramatical históricamente aceptada, mientras que en la actualidad los jóvenes comprenden el sentido de las palabras en tanto el lugar que estas ocupan en su contexto de participación y acción de la vida cotidiana

La escuela continua apuntando a una relación reflexiva, distanciada con el lenguaje, ya sea sosteniendo categorías de análisis semántica, escritura alfabética, análisis sintáctico, producción y comprensión de textos, etc., mientras la realidad indica que los estudiantes se apropian de el lenguaje en tanto puedan incorporarlo, adaptarlo y reproducirlo en su espacio de prácticas.

Al mismo tiempo que la escuela como universo de la cultura escrita intenta hacer a los estudiantes conscientes del uso del lenguaje, los estudiantes incentivan el uso y presencia de sus universos vocabularios propios.

El profesor se dedica a enseñar, en la clase hay transmisión donde el saber ocupa por completo las palabras que se intercambian, haciendo de la transmisión un acto pedagógico, donde surge al encuentro con la cultura de los hombres.

Del dicho al hecho...

Es común escuchar a docentes o directores de establecimientos de educación secundaria en la ruralidad comentar que los alumnos de esas escuelas “no tienen la habilidad de la escritura ya que sus manos están acostumbradas al trabajo y resultan torpes para esa acción”. Sostienen que los jóvenes (rurales) tienen mayores competencias para expresarse mediante lenguaje oral,

dado que por fuera de la escuela, es casi nula la práctica de la cultura escrita.

Podría comenzar a pensarse que ese contexto en que los jóvenes están inmersos también resulta promotor de nuevos giros en el lenguaje, ya que es sabido que la práctica social altera el lenguaje escolar. Es muy común en las escuelas secundarias pluri situadas en poblaciones rurales aisladas la presencia de alteraciones entre lo escrito y lo hablado, el lenguaje de expresión oral resulta más sencillo para responder aquello que el docente consigne, mientras que el ejercicio de la escritura resulta dificultoso dado que en su mayoría los jóvenes no tienen la destreza para escribir cursiva:

Estos chicos escriben como les suena la palabra, dicen buen día y escriben güen día (...) no saben usar los renglones para escribir en letra cursiva, no escriben sin apretar con fuerza la lapicera, sus manos son torpes, son manos que alambran, que atan, manos que trabajan (Directora escuela rural).

Quizás se podría intentar entender cómo son interpelados estos jóvenes por las responsabilidades tomadas fuera del ámbito escolar, pensando en términos de construcción y apropiación de un nuevo código cultural que determina un estilo y uso del lenguaje.

En párrafos anteriores se planteó que el aula pluri, en términos comunicacionales, representa un potencial a partir de la multiplicidad de voces que se enuncian en un decir propio para posibilitar la construcción de su realidad colectiva y particular.

Hablar del decir, en tanto determinante de la realidad, conlleva a entender un espacio social que continuamente es simbólicamente reconstruido por quienes lo habitan, en los discursos emerge la interculturalidad de los actores, al mismo tiempo que construyen una cultura con códigos propios, en tanto se apropian de un modo espacial particular, las diferencias del pluri permiten potenciar un colectivo único. Decir implica reconocimiento de lo que son, lo que hacen, lo que saben y lo que sienten.

El aula representa para los jóvenes estudiantes, un espacio/lugar de contención y reconocimiento en un determinado tiempo. La posibilidad de hacer visibles sus enunciaciones estará dada a partir del lugar que ellos ocupen allí y se legitimen en relación a construcciones individuales y colectivas.

La comunicación posibilita a los jóvenes constituirse como sujetos, a partir de ser parte de un entorno cultural específico que los signa con un lenguaje (la voz de la identidad), desde el cual logran experimentar de manera individual, construir en lo social y compartir (expresar) en comunidad.

Es la producción de sentido que a modo de red se constituirá en el territorio simbólico y delimitará así el acontecer en el mundo, en tanto los relacione con el pasado, el presente y el futuro de la sociedad.

No podría pensarse la educación en el aula pluriaño sin comunicación, más allá de que este acto es inherente al ser humano, en tanto se necesita de ambas para determinar el ser social,

Individual y comunitario sin embargo al pensar en sentido de educación/formación se entiende que hay emisión de discursos (expresión cultural significativa) o transmisión de cultura, en formato de mensaje, destinado intencionalmente a alguien, por alguien que persigue una respuesta (reacción, expresión, transformación) que dé cuenta de su tránsito por el proceso.

Sin embargo, algunos de los profesores dejan entrever en su actividad, rasgos de la educación bancaria, ya que limitan la educación a la transmisión de saberes e indagan en la incertidumbre que padecen al no saber si lo transmitido fue acumulado en la mente de los alumnos

Explico a cada grupo lo suyo, cada punto, cada coma, hacemos ejercicios, producimos y luego de un tiempo necesito preguntar: ¿Se entiende? ¿De qué trata tal o cual cosa?, y mientras tanto obtengo como respuesta un silencio acompañado de débiles balanceos corporales, que me genera pensar: habrán entendido o están en la nube de Valencia (Prof. prácticas del lenguaje).

En la escena narrada, los rasgos de educación bancaria no se dan en un marco autoritario, sino en un buen clima áulico, por lo que se notará allí un punto de desencuentro entre la comunicación y la transmisión; el profesor, al transmitir los saberes (objetos culturales pre seleccionados) emite un recorte (previo) de aquello que considera que se debe aprender, llamado INFORMACIÓN, la manera en que se emite es, “Extensiva” a los alumnos, y puede pensarse que no hay lugar para la resignificación, deconstrucción y construcción que habilite a un mejor aprendizaje y por ende gratifique la acción del docente. En este caso la transmisión se limita a la extensión de información que

deberá asimilarse en la mente de los alumnos sin dar lugar a la producción de sentido, intercambio/ diálogo, aquí la reproducción del “saber” será netamente transmisión unidireccionalmente dirigida. Para evitar este “desencuentro con la comunicación”, no quita que esta no esté presente, lo está pero no en su sentido de participación social, constituyente del sujeto sino limitada a la emisión de mensaje, el profesor deberá generar climas grupales para que el contenido sea interpelado por los alumnos. Hacer accesible el conocimiento es resultado de una buena intervención colectiva de comunicación y transmisión, o sea, de educación en términos de formación.

En la educación pluriaño, lo importante es la comunicabilidad, o sea, aquellas relaciones de intercambio que posibiliten diversas instancias de enseñanza y también de aprendizaje y negociación de significados, saberes y puntos de vista, estimulados por las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha.

Ruido Blanco.....Tensiones comunicacionales entre estudiantes y profesores

La cotidianidad permite que los estudiantes establezcan lazos de confianza entre sus pares, manifestándose en comentarios, y charlas informales durante el dictado de clases, pero no en la clase. La presencia del docente (que en la mayoría de los casos observados no pertenece a la comunidad rural) genera silencios continuos, ruido blanco, que da cuenta de la presencia ausente, es aquí donde el devenir de la clase está condicionado por la mirada de un otro que aparece como actor protagonista en la escuela. La heterogeneidad de las trayectorias educativas de los jóvenes permite la ruptura en la relación lineal homogénea directa entre educación y comunicación. Es entonces aquí cuando la comunicación cotidiana se vuelve ruido....

Entender los procesos comunicacionales presentes en el encuentro con el/ los otros permiten trazar el mapa de la dinámica de las constitución de identidades.

Ser y Estar

La Identidad, compuesta tanto por autoidentificaciones como por autodiferenciaciones (soy parte de/no soy parte de) y del impacto que las percepciones de los demás tienen sobre nosotros (Heras, Ana. et al.; 2005). Esta cons-

trucción tiene lugar en las múltiples relaciones sociales y, por ende, en todos los lugares y espacios de la vida cotidiana que transitamos. Es importante observar cómo se constituyen desde el discurso las identidades juveniles en este espacio en contexto particular.

Uso aritos y pelo con cresta y soy el distinto en el pueblo, el raro para los padres de mis amigos, el rebelde en la escuela, pero el que tiene onda para mis compas del pluri (Marcos, estudiante de 5to año escuela secundaria en ruralidad).

Los relatos permiten observar que no solo están en disputa los roles dentro de un grupo ante la llegada de un otro (docente urbano), sino que en esta comunidad es necesario leerlo como parte de un proceso histórico social y cultural, donde las escuelas rurales al ser co-instituciones son la presencia del estado en un ambiente cerrado “comunitario” con reglas y códigos implícitos donde la forma y el estilo de vida están en permanente tensión con el modelo urbano.

En relación a la dicotomía entre lo rural y lo urbano. Hoy, esa dicotomía se está desdibujando no sólo en el discurso del análisis, sino también en la misma experiencia social por los procesos de desterritorialización e hibridaciones que ésta atraviesa:

Lo urbano no se identifica ya hoy únicamente con lo que atañe a la ciudad, sino que permea con mayor o menor intensidad el mundo campesino, pues urbano es el movimiento que inserta lo local en lo global, ya sea por acción de la economía o de los medios masivos de comunicación. Aun las culturas más fuertemente locales atraviesan cambios que afectan a los modos de experimentar la pertenencia al territorio y las formas de vivir la identidad (Martín Barbero, 2002: 49).

Ser, Estar y Decir

El aula es un espacio social, en el espacio social las relaciones se construyen colectivamente, en la cooperación y en el conflicto, la posición ocupada allí ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las confrontaciones para conservarlo o transformarlo “ El espacio social y la génesis de las “clases”, Pierre Bourdieu

En tanto la comunicación enuncia la estructura de ese espacio social y teje sistemáticamente redes de distribución y reproducción de capital cultural y simbólico que en ella circula.

La comunicación es inseparable de la cultura, donde una es determinante de la otra. En el aula pluriaño los actores expresan su decir en ese mundo a partir de una negociación que establecen de manera individual entre la experiencia de la práctica propia de la vida cultural por fuera del aula y la práctica propia dentro de la cultura escolar. Cada actor aprende, comprende que aquello que se hace y se dice en un contexto dado no se hace ni se dice en otro contexto.

Los lenguajes son los sistemas de códigos culturales que permiten a los distintos grupos comunicarse, pensar en la relación que se establece entre el lenguaje de la práctica social y el lenguaje norma que propone la escuela implica entender que la escuela enseña la lengua pero no enseña a hablarla (Lahire 2004).

La educación formal dirige sus intenciones a la producción de discursos hablados y escritos que den cuenta a la convención gramatical históricamente aceptada, mientras que en la actualidad los jóvenes comprenden el sentido de las palabras en tanto el lugar que estas ocupan en su contexto de participación y acción de la vida cotidiana

En los discursos emerge la interculturalidad de los actores al mismo tiempo que construyen una cultura con códigos propios, en tanto se apropian de un modo espacial particular, las diferencias del pluri permiten potenciar un colectivo único. Decir implica reconocimiento de lo que son, lo que hacen, lo que saben y lo que sienten:

Nos hablan de preparación para el trabajo, y yo trabajo en el tambo a las 4am, para después venir a la escuela, y creo que el trabajo es la herencia que me deja mi familia y la escuela el lugar donde forjo con otros saberes mi futuro (Pablo, estudiante de 5to año orientación en economía y administración, pluriaño ruralidad).

La posibilidad de hacer visibles sus enunciaciones en el espacio escolar,

estará dada a partir del lugar que ellos ocupen allí y se legitimen en relación a construcciones individuales y colectivas.

La comunicación posibilita a los jóvenes constituirse como sujetos, a partir de ser parte de un entorno cultural específico que los signa con un lenguaje (la voz de la identidad), desde el cual logran experimentar de manera individual, construir en lo social y compartir (expresar) en -comunidad. Es la producción de sentido que a modo de red se constituirá en el territorio simbólico y delimitará así el acontecer en el mundo, en tanto los relacione con el pasado, el presente y el futuro de la sociedad.

A modo de conclusión: Pensar la trama comunicacional

Es intención no dar por cerrado el tema, sino contribuir a pensar en la trama comunicacional, ello significa poder problematizar respecto a qué tipo de comunicación se establece en los espacios destinados a la enseñanza, pensar y repensar a la transmisión como un método que interviene en el devenir cultural en tanto estimule la producción de sentido generara así nuevas ideas respecto a los conceptos y su aplicación. Al mismo tiempo tensionar lenguajes verbales y usos no verbales en la escena áulica, cuestionar la incorporación del uso de mass media para facilitar la enseñanza y posibilitar nuevas significaciones, plantear una nueva manera de transmitir, reconfigurando los patrones culturales establecidos hasta el día de hoy, reconfigurando los sistemas y modos de registro. Algunos de los interrogantes que se buscaran fomentar serán ¿Cuál es la relación que establecen los sujetos/cuerpos en ese espacio físico? ¿En qué situaciones surgen los procesos de intercambio y dialogo? ¿Quiénes hablan más, quiénes menos? ¿Cuáles son las características de las interacciones en el aula? ¿Cómo influye el contexto en las subjetividades del joven?,

Se necesita encontrar la manera de profundizar la búsqueda de las caracterizaciones referidas a aquello que sugieren tanto los modelos de comunicación, como la existencia de eventos o momentos de comunicación que allí se producen y la constitución de los sujetos pedagógicos a partir de la comunicación en el aula. Transitar el espacio físico de los acontecimientos, compartir su producción, entender y describir las categorías de significación propia de los discursos de estos jóvenes escolarizados será el desafío que los docentes aborden para desentrañar la pensada trama.

Bibliografía

- Heras, Ana I.; Guerrero, Waldo E.; Martínez Alejandro (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas: microanálisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. *Perfiles Educativos*, Tercer época, Vol. XXVII Universidad Nacional Autónoma de México. México DF.
- Lahire, Bernard (2004). *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- Lahire, Bernard (2006). Lógicas prácticas: el «hacer y el «decir sobre el hacer». En: *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Martín Barbero J. (2002). Desencuentros de la sociedad y reencantamientos de la identidad. ITESO. Guadalajara. México. ANALISI 29, 45-62.
- Martín Barbero J. (2001). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo editorial Norma.

Construyendo (de)formaciones en la práctica docente

Emilce García¹ y Marisa Ramírez²

Introducción

La siguiente narrativa contempla relatos y/o experiencias propias de la formación docente, donde se visualizan fuertemente los vínculos tensionantes entre práctica pedagógica en terreno y construcciones socialmente aceptadas acerca de los “modos” en que dichas prácticas se efectivizan.

Nos motiva a escribir una necesidad de visibilizar las tensiones que encontramos en nuestra práctica pedagógica particular. Como docentes del Taller de Práctica III (del Profesorado en Educación Primaria) nos asumimos tensionadas entre las propuestas curriculares, las normativas nacionales y provinciales y las cotidianidades vivenciadas al interior de nuestro espacio de enseñanza. Cabe anticipar que nos reconocemos forjadoras de propuestas complejas, “fuera de lo común”. Uno de los elementos constitutivos del Taller de la Práctica III es realizar las primeras prácticas docentes por parte de nuestros/as estudiantes. No inocentemente, escogemos como escuela destino una institución educativa primaria inserta en uno de los barrios más olvidados (económica, social y simbólicamente) de la ciudad de Santa Fe (Barrio Las Lomas) al cual asisten en su mayoría niños y niñas de la comunidad QOM, asentados en dicho distrito desde hace más de 20 años.

Nos encontramos de esta manera recibiendo en nuestro Taller estudiantes que han hecho recorridos de aprendizajes disciplinares que, creemos, poco tienen que ver con las visiones y misiones curriculares y normativas que nos proponemos, a saber, diseñar y llevar adelante propuestas de enseñanzas en

¹ ISPI N° 4035 – Santa Fe, Argentina. emilcevgarcia@gmail.com

² ISPI N° 4035 – Santa Fe, Argentina. marisa.ramirez.81@gmail.com

contextos atravesados por el riesgo social (en sus sentidos más complejos), la interculturalidad y la etnicidad.

Forman parte de nuestro desafío pedagógico deformar las prácticas escolares y educacionales tradicionalistas que se han hecho cuerpo en nuestros/as estudiantes (por sus propias biografías escolares que se sostienen a pesar de sus formaciones en el Profesorado) e invitar a construir otras prácticas o experiencias que incluyan miradas y fundamentos desde la pluralidad, la diversidad, el reconocimiento de perspectivas interculturales, entre otros.

El desafío es mayor porque no implica sólo “deformar (o por lo menos, transparentar) los habitus” de nuestros/as estudiantes en relación a lo que significa enseñar en la interculturalidad aquellos saberes escolares disciplinares comunes, sino también propiciar en la mirada y en los haceres de los/las docentes de la escuela destino otros aportes que complejicen, desnaturalicen sus propias prácticas de enseñanza.

No pretendemos situarnos en un lugar de futura práctica re-formada universal y única; sostenemos que la deformación no debe llevar a una nueva estructuración sino, por el contrario, a asumir que las formas de las prácticas serán en tanto somos capaces de realizar lecturas que, en primer lugar, reconozcan nuevos fundamentos, para luego construir otras formas posible o aún no imaginadas.

Sostenemos, además, que el espacio de Taller debe ser un espacio de construcción de conjunto de prácticas y relaciones que le permitan a los/las estudiantes fortalecer vínculos (no necesariamente armoniosos) con el conocimiento teórico y práctico asumido desde el principio de la carrera, reformulando acciones cotidianas “naturalizadas” que impregnan el quehacer educativo y al colectivo humano que participa en los escenarios cotidianos.

Proponer el abordaje y desarrollo de las prácticas educativas en una institución con las características antes descriptas, se fundamenta en la orientación que persigue el IFD en el cual se desarrolla el espacio de Taller, en donde se ponen en tensión muchos argumentos históricos que desestabilizan los estereotipos formulados a lo largo del trayecto educativo (desde nivel primario), planteando o generando interrogantes que permitan romper con las barreras de la miticidad escolar y permitan a las/los estudiantes poder realizar intervenciones exitosas, empleando la criticidad en sus prácticas, propiciando espacios de debate y reflexión constantes.

Pensar en la práctica docente invita y obliga, indefectiblemente, a repensar la propia formación docente, como así también la historicidad del recorrido formativo. Paradójicamente, muchos/as estudiantes que ingresan al IFD, desconocen los alcances e implicancias de formarse profesionalmente para enseñar en contextos sumamente adversos, banalizando las prácticas pedagógicas, subestimando a los/las receptores de dichas prácticas o intentando sostener un modelo pedagógico normalista y normalizador. Por esto, desde la propuesta del Taller se intenta crear un espacio de creación - construcción, de debate y reflexión permanente, priorizando la intervención colectiva y pluralista de aconteceres y/o quehaceres propios del devenir socio - educativo, político y cultural, con participación del entorno inmediato en el cual se desarrollan las prácticas educativas, proponiendo el desafío constante y permanente de repensar y argumentar las prácticas en función de las lecturas de la realidad que se vivencian y/o se construyen.

Creemos que ese ejercicio invita o propicia a prácticas y experiencias más democráticas y pluralistas.

Convencidas de que nos encontramos forjando espacios sumamente innovadores pero a la vez desafiantes, es que nos proponemos escribir(nos) a fin de no sólo compartir nuestra experiencia, sino también hacer(nos) un trabajo de explicitación de nuestros objetivos y hacerlos enmarcándolos en las normativas nacionales y provinciales que nos interpelan a trabajar de otra/s forma/s. Si bien reconocemos que las teorías nos pueden propiciar fundamentos epistemológicos para re-pensar nuestras prácticas que habilitan, directamente, otras prácticas docentes, nos queremos concentrar en las habilitaciones o demarcaciones que la letra legal educativa realiza, a partir de diseños curriculares, documentos ministeriales, etc. (marcos normativos que no escapan de fundamentos y perspectivas teóricas).

Por esto, nuestra narrativa de experiencia se pretende estructurar de la siguiente manera: en un principio, narrar los recorridos propios de la cátedra Taller de la Práctica III, situándola en la coyuntura e identidad del IFD donde nos desempeñamos, como también compartiendo las particularidades de la escuela destino que escogemos para que nuestros estudiantes realicen sus prácticas pedagógicas.

Luego, consideramos importante recuperar en los marcos normativos nacionales y provinciales los mandatos o lineamientos que se sugieren/establecen

para pensar las prácticas pedagógicas, específicamente en la interculturalidad, estableciendo los acuerdos o limitaciones que encontramos y cómo proyectamos los mismos en nuestras enseñanzas reales.

A continuación, trabajar sobre las conquistas logradas y las deudas pendientes en materia de articular la formación docente desde los espacios de Práctica Docente con las experiencias propias de nuestros estudiantes, en la tensión específica de la interculturalidad.

Por último, abrir y socializar los interrogantes que aún persisten al interior del anticipo y puesta en escena del Taller de Práctica Docente.

Todo esto, con el propósito de desnaturalizar y democratizar prácticas áulicas y pedagógicas que históricamente se han afianzado en el ideario colectivo de las comunidades educativas y de la sociedad en sí y que, a pesar de la multiplicidad de nuevas interpretaciones teóricas y simbólicas, perduran en el itinerario diario, en donde se reproducen dichas prácticas normalistas, frenando la producción de alternativas pedagógicas que sirvan de nexos entre la realidad y las prácticas propiamente dichas.

Desandando los caminos institucionales y pedagógicos

Nuestra presentación de narrativa, nos obliga, en primer lugar, realizar una contextualización de los lugares y espacios desde donde pensamos las tensiones presentadas.

Al respecto, cabe decir que el IFD del cual somos parte, fue creado, bajo el amparo del Sindicato de Artes Gráficas de Santa Fe, en el año 1988; su misión principal en relación al Profesorado en Educación primaria, bajo la cual se originó y que hoy se continúa sosteniendo, es el de formar docentes con orientación en riesgo social. Se reconocen las situaciones de pobreza y vulnerabilidades, y desde el Sindicato que nos nuclea, se toma la decisión política de abrir espacios de formación para generar profesionales con mayores recursos prácticos y teóricos a fin de atender a las poblaciones excluidas.

El mencionado Sindicato posee a la fecha 8 Establecimientos Educativos y 16 Aulas Radiales, partiendo desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior Terciario; excluyendo la sede del IFD, todas las instituciones han sido creadas en zonas sumamente marginales, atendiendo a poblaciones signadas por la pobreza (material), la exclusión social, la violencia, etc. Sin embargo, podemos sostener que nuestro instituto, a pesar de ubicarse en el centro de

la ciudad de Santa Fe, históricamente ha recibido estudiantes de diversos barrios denominados urbanos marginales.

Desde los comienzos, el cuerpo docente y el cuerpo directivo del IFD se han visto atravesados y comprometidos por brindar una formación inclusiva en un doble sentido: por un lado, inclusiva al interior de la propia institución, ya que, como se planteó anteriormente, la mayoría de nuestros estudiantes provenían de sectores marginados y desfavorables económica y culturalmente y, por otro, inclusiva en sus relaciones interinstitucionales, dado que se promulgaba la inserción de nuestros egresados en aquellos contextos escolares denominados de riesgo social.

Esta particularidad del IFD, obligó a que se crearan estrategias de trabajo en donde los alumnos y las alumnas lograran avanzar en la aprehensión de un cuerpo de conocimientos formativo que los y las insertara en la sociedad. Si bien fue (y lo sigue siendo) una tarea nada sencilla, desde el espacio de Taller se trabajó y se trabaja arduamente en pos de que los y las estudiantes puedan desplegar todas sus facultades formativas con el objetivo de garantizar, a los grupos educativos con quienes interactúen, la no vulneración de sus derechos, política y socialmente reconocidos.

Sumado a todo lo dicho, debemos reconocer que el IFD del cual formamos parte, nace como respuesta a necesidades que se palpaban en el colectivo social y donde el Estado, como garante de derechos, se había corrido de su función, entendiendo a la educación como una cuestión de mercado, en donde sólo podían acceder a ella quienes estaban en condiciones de competir (económica o simbólicamente). Estos sectores desplazados por el entramado de relaciones político-económicas pasaron a denominarse sectores en riesgo social, comprendiéndose a los mismos como las poblaciones que tanto demográfica, social, política y económicamente tienen vulnerados sus derechos.

En esta ola de desplazamiento o sectorización social, en la ciudad de Santa Fe, las comunidades originarias de la etnia Qom (provenientes de la provincia de Chaco) también se vieron afectadas, debiendo trasladarse y asentarse en el cordón noroeste de la ciudad, en donde aún hoy no gozan de los servicios básicos, como por ejemplo el transporte público de pasajeros, asfaltado de calles, ausencia de un destacamento policial para el resguardo de los habitantes del barrio, entre otros.

Una de las ironías de este desplazamiento es que, por ejemplo, el barrio no

se encuentra señalado cartográficamente en los mapas oficiales de la ciudad, siendo ésta una forma más de negar e invisibilizar estos sectores desfavorecidos.

Nuestra cátedra, que se sostiene como equipo de trabajo, mantiene una decisión política al interior de la práctica de fomentar las experiencias pedagógicas democráticas y formativas, haciendo foco también en trabajar desde los fundamentos de la interculturalidad.

Así dispuesto, en el espacio de formación, se trabaja específicamente en relación a las prácticas pedagógicas escolares, es decir, a los recorridos institucionalizados. Es sumamente importante explicitar el trabajo que se realiza en relación a las instituciones propias del Sindicato de Artes Gráficas (en nuestro caso, la escuela primaria ubicada en el barrio Las Lomas de la ciudad de Santa Fe que recibe a un porcentaje mayoritario de población escolar perteneciente a la etnia Qom). Es decir que, como política institucional, se decide articular los trabajos pedagógicos propios del Taller III con las cotidianidades de las aulas de la escuela destino antes referenciada y crear redes de trabajo colaborativo que permitan hacer causa común a la defensa de la educación como derecho universalmente adquirido y reconocido.

En el Taller, al estudiante “practicante” se le presentan situaciones en las que se lo invita a lograr una actitud pedagógica poniendo en juego los contenidos y conocimientos adquiridos y construidos durante su formación docente, así como también una revisión de su propia biografía escolar en donde puedan poner en tensión modos de enseñar y de aprender muchas veces ligado a un tradicionalismo pedagógico, teniendo en cuenta que las situaciones que se presentarán serán complejas y los interpelarán, en ocasiones, de forma abrupta.

Muchas veces en esta situación tensionante del desarrollo de sus prácticas, entran en escena imaginarios que podrían corresponder a una noción de educación igualitaria para todos (moderna-normalizadora) o propias de la educación compensatoria (pertenecientes al discurso de los '90) es decir, cuando comprenden que su lugar en la enseñanza es atender a sujetos carentes de diversos bienes materiales y pautas culturales consideradas, válidas y necesarias dentro del marco social. De todas formas, es nuestro desafío constante no quedarnos con esta mirada homogeneizante sobre los haceres y sentirs de nuestros estudiantes y abrirnos a la posibilidad de las potencias culturales y pedagógicas que puedan poner en juego.

La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos,

se refiere a la construcción de relaciones igualitarias (en tanto igualdad de derechos, posibilidades, igualdad desde y con las diferencias identitarias) entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros.

Cuando hablar de interculturalidad resulta necesario...

En esta ola de desplazamiento o sectorización social, en la ciudad de Santa Fe, las comunidades originarias de la etnia Qom (provenientes de la provincia de Chaco) también se vieron afectadas, debiendo trasladarse y asentarse en el cordón noroeste de la ciudad, en donde aún hoy no gozan de los servicios básicos, como por ejemplo el transporte público de pasajeros, asfaltado de calles, ausencia de un destacamento policial para el resguardo de los habitantes del barrio, entre otros.

Una de las ironías de este desplazamiento es que, por ejemplo, el barrio no se encuentra señalado cartográficamente en los mapas oficiales de la ciudad, siendo ésta una forma más de negar e invisibilizar estos sectores desfavorecidos.

Nuestra cátedra, que se sostiene como equipo de trabajo, mantiene una decisión política al interior de la práctica de fomentar las experiencias pedagógicas democráticas y formativas, haciendo foco también en trabajar desde los fundamentos de la interculturalidad.

Así dispuesto, en el espacio de formación, se trabaja específicamente en relación a las prácticas pedagógicas escolares, es decir, a los recorridos institucionalizados. Es sumamente importante explicitar el trabajo que se realiza en relación a las instituciones propias del Sindicato de Artes Gráficas (en nuestro caso, la escuela primaria ubicada en el barrio Las Lomas de la ciudad de Santa Fe que recibe a un porcentaje mayoritario de población escolar perteneciente a la etnia Qom). Es decir que, como política institucional, se decide articular los trabajos pedagógicos propios del Taller III con las cotidianidades de las aulas de la escuela destino antes referenciada y crear redes de trabajo colaborativo que permitan hacer causa común a la defensa de la educación como derecho universalmente adquirido y reconocido.

En el Taller, al estudiante “practicante” se le presentan situaciones en las

que se lo invita a lograr una actitud pedagógica poniendo en juego los contenidos y conocimientos adquiridos y construidos durante su formación docente, así como también una revisión de su propia biografía escolar en donde puedan poner en tensión modos de enseñar y de aprender muchas veces ligado a un tradicionalismo pedagógico, teniendo en cuenta que las situaciones que se presentarán serán complejas y los interpelarán, en ocasiones, de forma abrupta.

Muchas veces en esta situación tensionante del desarrollo de sus prácticas, entran en escena imaginarios que podrían corresponder a una noción de educación igualitaria para todos (moderna-normalizadora) o propias de la educación compensatoria (pertenecientes al discurso de los '90) es decir, cuando comprenden que su lugar en la enseñanza es atender a sujetos carentes de diversos bienes materiales y pautas culturales consideradas, válidas y necesarias dentro del marco social. De todas formas, es nuestro desafío constante no quedarnos con esta mirada homogeneizante sobre los haceres y sentirs de nuestros estudiantes y abrirnos a la posibilidad de las potencias culturales y pedagógicas que puedan poner en juego.

La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones igualitarias (en tanto igualdad de derechos, posibilidades, igualdad desde y con las diferencias identitarias) entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros.

Cuando hablar de interculturalidad resulta necesario...

En el caso específico del tratamiento del tema en el ámbito educativo, se refiere no únicamente a la Educación Intercultural Bilingüe, que ha tenido un importante desarrollo en nuestro país, sino también a la interculturalización de la educación, en temas fundamentales como leyes, proyectos socioeducativos, objetivos, planes y programas, currículo, formación docente, textos escolares, gramática de la escolaridad, el intercambio democrático y plural con la comunidad que atraviesa y es atravesada escolarmente. No creemos que la interculturalidad debe convertirse en un contenido mosaico a enseñar y aprender, sino que debe vivenciarse, aprehenderse, en las enseñanzas y los aprendizajes de los contenidos curriculares específicos de las diversas

disciplinas. Sostenemos interculturalidad cuando podemos pensar las matemáticas, la educación física, la lengua, por mencionar sólo algunos, desde lugares transversales y desde miradas históricas de la construcción de los conocimientos devenidos en contenidos a enseñar.

Una propuesta de educación e interculturalidad plantea un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones, el encuentro entre personas y culturas, el intercambio de saberes, hacia una educación intercultural en tanto reconoce al otro, a lo diferente y a lo propio, y en ese reconocimiento se torna inclusiva. La riqueza de los saberes y conocimientos de cada cultura es uno de los objetivos fundamentales de la educación contemporánea. Es necesario que este objetivo se concrete no únicamente en contenidos o materias, sino en los mismos principios, enfoques y programas nacionales educativos, así como en la misma institucionalidad educativa.

Las normativas bajo lupa

La idea del trabajo que nos proponemos es ahondar en las normativas nacionales generales buscando en ellas la especificidad para la educación primaria por un lado, y para la formación docente por otro, ya que reconocemos que nuestro trabajo dentro del taller debe buscar una articulación entre modalidades y niveles.

Lo que analizamos en las normativas, a la vez, tiene dos aristas: en primer lugar, hacer foco en nociones de Práctica pedagógica; en segundo lugar (aunque no menos importante) rastrear las nociones y/o propuestas referidas a la interculturalidad, ya sea desde espacios específicos como también en fundamentos generales.

La primer ley que decidimos tomar como marco madre es la Ley de Educación Nacional (2006). A rasgos generales podemos decir que en la misma se contempla íntegramente la decisión política y social de asumir una educación nacional que incluya la interculturalidad, en el reconocimiento de derechos, en las responsabilidades asumidas desde el Estado, etc.

Retomamos primeramente la explicitación puesta en el art. 11, inciso ñ de dicha ley, en donde se establece: “Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua, a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todo/as los/as educandos/as” (LEN, 2006:2). No sólo el reconocimiento está en los fines y objetivos de la política

educacional, sino que se hace cuerpo en el establecimiento de una modalidad de enseñanza (en los niveles obligatorios) intercultural bilingüe. Así, nos encontramos el Capítulo XI de la normativa trabajada en donde se establece primeramente la garantía del derecho de los pueblos originarios

a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (LEN; 2006: art. 52°).

A la vez, se establece la responsabilidad del Estado para:

a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.

b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales” (LEN; 2006: art. 53°).

Creemos que este breve análisis realizado permite comprender la importancia y el lugar que desde la normativa educativa nacional se le brinda al eje que nos interpela.

Ahora bien, recorriendo otras normativas nacionales, tales como la Resolución CFE 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016” y Resolución CFE 201/13 “Programa de Formación

Permanente”, observamos que se asume la responsabilidad de gestar líneas de acción y de formación que logren afianzar y fortalecer la inclusión educativa (en todos los niveles), sostener prácticas socioeducativas orientadas al acompañamiento de la escolaridad de estudiantes de la educación obligatoria, buscando ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, entre otros. Sin embargo, si nos detenemos en las líneas de acción para el nivel primario y/o el nivel de la Formación Docente no encontramos acciones concretas de trabajo que apunten directamente a la construcción de prácticas interculturales (como sí se encuentra explicitado en relación a la inclusión digital, al fortalecimiento de la enseñanza de otros saberes como en Educación Física, Artística, al fortalecimiento institucional, entre otros).

Lo que si hemos encontrado en las normativas antes mencionada, como también en la Resolución CFe N° 30/07 “Sistema de Formación Docente” es un reconocimiento y una puesta en valor en la revisión y delimitación de nuevas prácticas pedagógicas de enseñanzas que posibiliten nuevos o, tan solo, otros aprendizajes en los estudiantes (de todos los niveles y de todas las modalidades). Se reconoce el de-construir y re-construir las prácticas docentes no sólo en la formación inicial brindada en IFD como en Universidades, sino también apostando a la formación continua como ejercicio (y obligación) del quehacer docente. La última resolución mencionada, además, destina un capítulo de análisis y de propuestas y alternativas para propiciar y garantizar la relación de las instituciones que forman docentes y el sistema educativo. Así, en dicho Capítulo IV, se trabaja sobre la historización de los vínculos entre instituciones formadoras y las escuelas como también en las alternativas de transformación de dichos vínculos formativos y profesionales.

Es en este último punto donde encontramos eco normativo con el trabajo que pretendemos desde nuestro espacio de Taller III.

Sin embargo, y a pesar de la complejidad desde que donde se piensa la práctica pedagógica, no se detienen a delimitar y/o sugerir las relaciones entre nuevas prácticas docentes a partir de la interculturalidad.

Sólo encontramos esta relación en la resolución CFE 119/10 y anexo I, “La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional”; en dicha normativa encontramos las relaciones entre conceptos de interculturalidad, fundamentos de la educación intercultural bilingüe y los compromisos y propuestas a ser asumidos en la especificidad de todos los

niveles (inicial, primario, secundario y de formación docente, en una clara presentación diferenciada).

Por otro lado, y en el marco jurisdiccional, comenzamos a encontrar desfasajes entre la normativa provincial y las nacionales.

Como primer documento, nos interesa recuperar el Diseño curricular para la Formación Docente de la Provincia de Santa Fe. Si continuamos con el análisis de la categoría de práctica pedagógica, encontramos que en sus fundamentos coincidiría en la perspectiva epistemológica y discursiva con los documentos nacionales. Específicamente, el Diseño provincial define a las prácticas pedagógicas como “... un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas escolares de enseñanza y a la tarea de dar clase” (Diseño Curricular para la Formación Docente; 2009: 41). Sin embargo, faltaría más profundización acerca de qué se comprende por “procesos complejos y multidimensionales”, “definición clásica”, a fin de comprender y/o tejer sentidos comunes.

Además, en los fundamentos del Trayecto de la Práctica, destina argumentos suficientes para sugerir y delimitar el trabajo del IFD con las llamadas escuelas asociadas, tal como también se plantea en la Resolución CFE N° 30/07.

Sin embargo, si realizamos un análisis más minucioso, no sólo del Trayecto de Práctica sino de los espacios y disciplinas de todo el plan curricular, observamos que la amplitud y complejidad que define en relación a la práctica docente queda vacío de saberes y contenidos que la signifiquen en perspectivas de prácticas como experiencia (insistimos en Larrosa) o en propuestas interculturales (en un sentido sumamente amplio, más allá de la interculturalidad pensada desde las historizaciones de los pueblos originarios).

En cuanto a la noción de interculturalidad, nos sorprende no gratamente que en toda la currícula no encontráramos explicitados saberes o núcleos de contenidos que referencien a las comunidades étnicas (ni siquiera como contenidos disciplinares estancos de espacios específicos).

Por otra parte, y en la relación interinstitucional que se plantea en el diseño de propuestas pedagógicas desde los espacios del Trayecto de Práctica, debemos mencionar que la Provincia de Santa Fe, en cuanto a Diseño curricular para el nivel Primario, mantiene aún vigente el Documento Jurisdiccional

de Contenidos Básicos Comunes derivado de la Ley Federal de Educación (1995). Esto denuncia mayor desfasaje respecto los fundamentos y propuestas que desde las normativas nacionales invitan a realizar nuevas prácticas entre las instituciones formadoras y el sistema educativo, específicamente en las escuelas primarias.

Vale mencionar que a la hora de proponer la construcción de propuestas de enseñanza para nuestros estudiantes practicantes, invitamos a delimitaciones conceptuales y de conocimientos retomando los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) elaborados desde la política educativa nacional, en articulación con la lectura y la intervención política y pedagógica en el contexto escolar destinatario de dichas propuestas de enseñanzas.

A modo de cierre provisorio de las tensiones encontradas en el análisis de normativas, podemos decir que vemos desfasajes o vacíos entre las disposiciones nacionales y jurisdiccionales, tanto en sus marcos generales regulatorios, como en los teóricos y metodológicos específicos. Reconocemos que hemos realizado un recorte del análisis normativo en tanto nociones como práctica e interculturalidad; justifican nuestro recorte los niveles de incidencia de dichos documentos con nuestra actuación docente en el espacio de Taller III, pero lo dicho invita a continuar profundizando en los análisis normativos y en poder sumar experiencias de otras instituciones y jurisdicciones (en tanto prácticas, en tanto documentos en relación a los dos ejes interpelados).

Hablemos de nuestras conquistas y de nuestras deudas

En cuanto a las conquistas obtenidas dentro del espacio de Taller de Práctica III, reconocemos que sostenemos el trabajo desde hace cuatro años en la articulación entre la escuela asociada y el IFD, relación que permite y justifica una revisión constante de las nociones tanto de prácticas pedagógicas contextualizadas, como la noción de interculturalidad, no sólo desde los ejercicios de enseñanza y de aprendizaje que se edifican, como también de los discursos que la atraviesan.

Creemos que este trabajo sostenido invitó a que dos jóvenes de la comunidad QOM decidieran comenzar a estudiar el profesorado en nuestra institución, reconociendo la articulación entre instituciones y dilucidando otras formas de enseñar y de aprender que los incluya a partir de sus saberes y prácticas, mirada que se construyó por las prácticas de nuestras estudiantes en la escuela del barrio.

En cuanto a aquello que aún nos queda por mejorar o fortalecer, nos focalizamos en esta necesidad/urgencia de “hacer carne” la interculturalidad dentro de la formación docente, específicamente en nuestra casa de estudios.

Otra cuestión a subsanar es la articulación dentro del Instituto de Formación, comprometiendo a la comunidad docente a ser parte del relato y los haceres interculturales (en prácticas dentro y fuera del aula, en las tensiones teóricas, en los límites curriculares, etc).

Conclusiones

Si bien, desde la ley madre (Ley de Educación Nacional, 2006) se plantea la definición desde perspectivas, derechos, responsabilidades y políticas que reconocen y asumen nuevas formas de pensar la educación y que incluye todas las formas e identidades culturales, no encontramos que el Diseño Curricular de la Formación Docente para la Educación Primaria de nuestra provincia, proponga ejes de trabajo o saberes directamente vinculados a las comunidades y su cosmovisión, como tampoco la noción o conceptualización de interculturalidad, o multiculturalidad. Otro de los desafíos en relación a esto es que la provincia de Santa Fe continúa con la vigencia de los diseños curriculares derivados de la Ley Federal de Educación, con los sentidos epistemológicos y metodológicos contrapuestos a lo que las leyes nacionales hoy sostienen.

Consideramos que nuestro Taller de la Práctica, en construcción permanente de nuevos decires y haceres pedagógicos, se encuentra tensionado con complejidades que a la luz de la escritura de esta narrativa comenzamos a develar. Nos abre el camino el poder dilucidar con mayor claridad y fuerzas las tensiones propias en las prácticas de nuestros estudiantes, así como también poder develar conceptualizaciones de docentes del IFD y estudiantes de la Práctica III (específicamente) en relación a la noción de interculturalidad (enunciadas en los discursos, sostenidas en las prácticas, sospechando la contradicción entre ambos planos).

Cuando de interrogarnos se trata...

A partir de lo desarrollado hasta aquí, nos surgen diversos interrogantes que, a modo crítico, atraviesan nuestras propias prácticas pedagógicas como formadoras de formadores, como por ejemplo:

- Observando la trayectoria de formación de nuestros y nuestras estudiantes, ¿generamos o propiciamos dentro del espacio de Taller las

oportunidades concretas para debatir la interculturalidad?

- Si bien, en este trabajo nos centramos, debido a nuestra historización, en la interculturalidad reconociendo a los pueblos originarios, aceptamos que dentro de la formación académica, la misma no es exclusiva.

- ¿Cómo fundamentamos las prácticas pedagógicas inclusivas y democráticas si desde el interior de los propios diseños jurisdiccionales la perspectiva interculturalidad se encuentra invisibilizada?

Plasmados estos interrogantes que sugieren una continua reflexión y revisión acerca de las relaciones que entablamos interinstitucionalmente, como así también el sustento teórico- legal que legitima las prácticas áulicas, creemos oportuno recuperar el significado de experiencia que nos ofrece Jorge Larrosa, quien propone una mirada clarificadora en un escenario que, por momentos se puede tornar complejo e incierto. Poder construir las experiencias permite generar en quien las vive, un sentido. Si la experiencia no se construye, se pierde la oportunidad de darle sentido propio, de hacer lo hasta aquí no pensado para una educación desde siempre soñada.

Bibliografía

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución CFE n° 30.

Consejo Federal de Educación (2012) Resolución CFE n° 188.

Consejo Federal de Educación (2019) Resolución CFE N° 119- Anexo I

Consejo Federal de Educación (2013) Resolución CFE n° 201.

Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf (última consulta: julio de 2015).

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1997) Diseño Jurisdiccional. EGB (1° Ciclo y 2° Ciclo).

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009) Diseño Curricular para la Formación Docente. Profesorado de Educación Primaria.

Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

Ver com as mãos: galeria tátil – Acessibilidade cultural e educação para o pluralismo

*Camila F. Silva Mantovanini¹, Maria Inês Ruas Vernalha²
y Marli Amélia Lucas Pereira³*

Introdução

Quando tratamos de acessibilidade cultural e educação para o pluralismo compreendemos que devemos refletir a respeito do papel que a formação inicial pode exercer no desenvolvimento profissional do professor.

Imbernón (2005), ao tecer considerações a respeito da formação docente, explica que a profissão desenvolve-se em uma conjuntura marcada por uma evolução acelerada da sociedade, em contextos sociais que condicionarão a educação e que refletirão em uma série de forças de conflito. O autor argumenta que existe a necessidade de redefinição da docência como profissão, ou seja, “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente” (Imbernón, 2005:12).

Quais seriam então as competências do novo professor? Qual o papel das instituições formadoras de professores? Imbernón (2005) apresenta algumas evidências que permitem fazer reflexões sobre mudanças que deveriam ser estimuladas durante a formação, tais como: no processo de formação é importante trabalhar o conhecimento, mas também as atitudes; a aquisição do conhecimento deve ocorrer de forma mais interativa (Tardif, 2010, Imbernón, 2005); a formação deve ter como referência o interior da escola, partindo de situações problemáticas, e, nesse sentido, o currículo de formação

¹ FAAT – Faculdades, Brasil. camila.faat@yahoo.com.br

² FAAT – Faculdades, Brasil. taiavernalha@gmail.com

³ FAAT – Faculdades, Brasil. marlilucas1@gmail.com

deve propiciar o estudo de situações práticas reais; para que seja significativa, a formação deve proporcionar oportunidade de desenvolver uma prática reflexiva competente.

Ser profissional da educação é participar da emancipação de pessoas, é tornar as pessoas mais livres no sentido de compreender que o conhecimento do professor deve levar em conta a mudança e a dignidade da pessoa. A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico. Os professores possuem conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante o período de formação. Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática. De acordo com Imbernón (2005:31), “[...] o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”. Então, a competência profissional, nessa perspectiva, será formada na interação que se estabelece entre os próprios professores na prática da sua profissão.

O eixo fundamental do currículo de formação deveria ser o que desenvolvesse a capacidade de reflexão sobre a prática. Imbernón (2005:55) acredita que é preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelos futuros professores, uma vez que “[...] a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começa no início dos estudos que os habilitarão à profissão [...]”. É na formação inicial que se geram determinados hábitos e comportamentos que incidirão no exercício da profissão, argumenta o autor.

O currículo formativo, na concepção de Imbernón (2005), deve promover experiências interdisciplinares para que o futuro professor possa integrar conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas, que podem ser obtidos por meio da discussão de temas da didática, sociologia, psicologia, filosofia, para ajudar a analisar situações pedagógicas que levem a redefinir conceitos. A formação do conhecimento profissional básico deve estar relacionada às práticas. E neste ponto é preciso ressaltar que as práticas “[...] devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica” (Imbernón, 2005:64).

Ao tratar da escola como lugar de aprendizagem do professor, Canário (1998:9) enfatiza a importância “[...] do exercício do trabalho como polo decisivo do processo de produção da profissionalidade [...]”, da formação do professor em contexto, centrada na escola. Para o autor, olhar a escola como

lugar de aprendizagem do professor implica compreender que a dinâmica da aprendizagem está relacionada com uma trajetória pessoal e profissional de cada professor, na qual “[...] se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender” (Canário, 1998:9).

Canário, em 2001, ao avançar nas discussões sobre a formação inicial do professor, faz com que nosso olhar, nossa reflexão volte-se para a prática na formação profissional de docentes. Compreende que as discussões devem ter um olhar aguçado para o currículo como espaço de revalorização da experiência profissional.

Ao levar em consideração as possibilidades na formação inicial de professores e a falta de preparo das escolas para acolher a criança ou o jovem com necessidades especiais, devido ao espaço físico da escola ou por conta da carência de material didático específico que favoreça a participação de todos os alunos nas atividades, decidiu-se desenvolver um projeto para auxiliar os futuros professores a elaborarem material didático-pedagógico para trabalharem no contexto da inclusão. O objetivo maior é valorizar a construção do conhecimento em arte e promover a convivência na heterogeneidade dentro do espaço escolar.

Este relato de experiência apoia-se na ideia de que, por meio da arte, pode-se evitar ou diminuir a ocorrência de situações de exclusão no ambiente escolar de alunos deficientes. Trata do ensino e da aprendizagem em arte através de uma prática pedagógica que garante a participação efetiva e autônoma de públicos com necessidades especiais, respeitando a diversidade, suas necessidades e especificidades, assim como contribui para que ocorra o relacionamento cooperativo entre alunos deficientes, alunos “comuns” e entre os profissionais que atuam no sistema de ensino.

Quando se pensa em escola inclusiva, precisa-se considerar com relevância as questões que envolvem o tema “acessibilidade”. Os espaços e a sociedade em que estão inseridas as pessoas com necessidades especiais poucas vezes oferecem equiparação de oportunidades. É preciso que a sociedade e os ambientes se adequem ao processo de inclusão e ampliem as possibilidades de convivência com as diversidades nas escolas. “A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo” (Mittler, 2003:20).

A aceitação de alunos com necessidades especiais em uma escola sem que se invista na reestruturação física do espaço ou se pense em questões relativas à inserção social ou recuperação da cidadania não a torna inclusiva. A escola atual pouco contribui para que as diferenças humanas sejam encaradas como normais, ao contrário, tem destacado as desigualdades relacionadas às “[...] diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças” (Mendes, 2002:64). Uma educação adaptada aos diferentes grupos significa ficar atento ao risco de isolamento das minorias e assumir as diversidades, considerar que o ambiente escolar também é formado por pessoas com limitações sensoriais, físicas e intelectuais. A *educação para o pluralismo* é não só uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas (Relatório para Unesco, 1998:58).

É importante esclarecer que a FAAT – Faculdades desenvolve projetos que incorporam a APAE – Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais de Atibaia – de caráter assistencial, educacional e cultural, que promove a inclusão social de crianças e jovens com deficiência intelectual e múltipla, e a ASSUMA – Associação dos Surdos do Município de Atibaia –, que contribui para a inclusão do não ouvinte no mercado de trabalho e nas escolas e também fornece apoio à educação habilitando o professor tradutor e intérprete. Na grade curricular dos cursos de licenciaturas da FAAT – Faculdades, a disciplina que aborda a língua de sinais (LIBRAS) é obrigatória.

Os professores em formação, de Artes Visuais e Pedagogia, convivem com alunos com deficiências durante os estágios curriculares, momento em que conhecem a realidade sobre inclusão escolar. Percebem o quanto é importante adquirirem conhecimento sobre o ensino da arte para públicos com necessidades especiais. Vale ressaltar que muitos alunos da FAAT – Faculdades cursam especialização em Psicopedagogia e seguem na vida profissional trabalhando com crianças e jovens com Síndrome de Down, deficiência mental, surdez e baixa visão. Alguns alunos de Artes Visuais também trabalham em ONGs da região desenvolvendo ações para promover a inclusão social e cultural.

Segundo Ana Mae Barbosa (2000), todas as pessoas precisam ter acesso à arte, por mais difícil que isso possa parecer, e não apenas como um recurso terapêutico. “Basta que o cérebro funcione, basta não estar em estado de

coma para ser possível estabelecer alguma ligação com a Arte ou através dela” (Barbosa, 2000:1).

Diante do exposto, decidiu-se desenvolver material didático-pedagógico e propostas de artes para públicos com necessidades especiais visando a auxiliar os professores em formação a organizarem atividades para utilizarem na prática docente. Para promover a acessibilidade cultural e possibilitar a participação de todos na sala de aula, foram confeccionadas reproduções em tridimensional de obras de arte que ilustram temas importantes, com o objetivo de estimular e ampliar o conhecimento e a apreciação de obras por meio da descoberta visual e tátil. As oficinas foram desenvolvidas com os alunos de Artes Visuais e Pedagogia da FAAT – Faculdades, sob a orientação da professora Camila Silva Mantovanini e com o apoio das coordenadoras das Licenciaturas em Artes Visuais, Maria Inês Ruas Vernalha, e em Pedagogia, Marli Amélia Lucas Pereira.

Após finalizadas as oficinas, foi organizada a exposição *Ver com as Mãos*, embasada em estudos realizados pelas professoras Camila Silva Mantovanini e Maria Inês Ruas Vernalha, no Programa Educativo para Públicos Especiais – PEPE –, da Pinacoteca do Estado de São Paulo, seguindo os padrões de acessibilidade universal dirigidos ao público especial. Visitaram a exposição professores e alunos da APAE de Atibaia, de instituições escolares e de ONGs da região.

Formação de professores e o ensino da arte para públicos especiais

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas é uma realidade, um processo irreversível incentivado pelas políticas públicas que apoiam o atendimento à diversidade no sentido de oferecer educação para todos os alunos, com ou sem necessidades especiais.

Todos os níveis de ensino devem adotar a inclusão para que seja garantido o relacionamento “[...] dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo” (Brasil, 2004:8).

No Relatório para a UNESCO (1998:58), denominado Relatório Jacques Delors, encontra-se a afirmação: “a educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como

uma tarefa geral e permanente”, propósito da FAAT – Faculdades ao apoiar o desenvolvimento de projetos voltados para pessoas com necessidades especiais com o objetivo de promover a acessibilidade cultural.

A disciplina de Metodologia do Ensino da Arte, que integra a grade curricular dos cursos de Artes Visuais e Pedagogia, serve-se de conteúdos que incentivam a conquista da autonomia por meio de estratégias que instigam o aluno a *aprender a aprender a ensinar*.

A ideia em desenvolver materiais didático-pedagógicos para trabalhar conteúdos de arte com públicos especiais partiu dos relatos feitos pelos alunos ao cumprirem os estágios nas escolas, momento em que se compartilham diferentes saberes entre os professores das escolas, os alunos-estagiários e os professores universitários. Constatou-se que os professores de artes visuais e os pedagogos que trabalham nas escolas de Atibaia e região sentem dificuldade em atender o aluno com deficiência.

Diante dessas observações, estipulou-se como meta de trabalho auxiliar na capacitação dos alunos de Artes Visuais e Pedagogia para trabalharem conteúdos de arte que ofereçam múltiplas oportunidades de aprendizado e promovam a educação inclusiva. Note-se que a criança ou o jovem com deficiência deve acompanhar os regulamentos do sistema educativo comuns a todos os alunos (Nassif In: Masini, 2007:242). Nesse contexto, o desafio está lançado: é preciso se criarem condições de acesso e permanência ao aluno com necessidade especial nas escolas. Tal realidade muito pouco possui de concreta, visto que a criança deficiente é colocada na escola regular levando-se em conta apenas o aspecto da inclusão física.

Segundo Nassif (In: Masini, 2007:242), todos aqueles que fazem parte da comunidade educacional devem se “[...] envolver e rever a proposta e a prática pedagógica da escola, o currículo, o processo de avaliação, bem como providenciar apoio pedagógico especializado que atenderá esse aluno nas suas especificidades”. Trabalhar com crianças e jovens com limitação ou privação de visão, por exemplo, requer se pensar em acessibilidade física abrangendo o reconhecimento sensorial do espaço arquitetônico, a adaptação de recursos ou rotas alternativas e a observação dos sons e ruídos existentes no local, considerações que nos conduzem à compreensão de como o cego se relaciona com o mundo. Nesse contexto, é preciso considerar “sua estrutura perceptual e cognitiva, que exprime, ao mesmo tempo, sua generalidade e especificidade (o

conteúdo e a forma, e a dialética entre ambas)” Masini (In: Masini, 2007:23).

Amanda Tojal (1999:8) amplia a discussão sobre a percepção do cego quando discorre sobre a faculdade da ecolocalização (que é associada ao sentido da audição), um tipo de percepção que o não vidente adquire para identificar ambientes, abertos ou fechados. A ecolocalização “[...] transmite uma sensação acústica capaz de permitir a percepção de deslocamentos de ar, ecos ou ondas sonoras, cujo referencial adquirido em experiências anteriores possibilita uma localização física e espacial” do cego no ambiente em que se encontra (Tojal, 1999:8). Neste ponto, é preciso tornar claro que as pessoas com redução visual variável são denominadas deficientes visuais, e os indivíduos cegos são os que possuem ausência total ou quase total da visão (Tojal, 1999:14).

Desde que nascem, as pessoas videntes aprendem a fazer conexões entre os sentidos, diferente dos cegos, que substituem o referencial visual pelo referencial sensorial e corporal. Os cegos identificam por associações o referencial adquirido e também na localização espacial e temporal. Para tanto, utilizam um conjunto de faculdades que compreendem as memórias espacial, temporal e cinestésica⁴. Na percepção do conhecimento do objeto museológico pelo deficiente visual e pelo cego, envolvem-se o tato, a audição, o olfato, a ecolocalização e a memória cinestésica (Tojal, 1999:17). O que se pretende frisar é o fato de que, na percepção dos objetos pelo cego e pelo deficiente visual, o tato é considerado o sentido mais importante, porém, os outros sentidos também participam da construção do conhecimento sobre o objeto.

Outro tipo de público que os professores do ensino básico recebem nas escolas são os alunos com deficiência mental educável (termo utilizado por Amanda Tojal na pesquisa sobre ação educativa em museus de arte, de 1999), crianças e jovens com limitação intelectual identificada no período escolar. As instituições escolares municipais e de iniciativa privada também acolhem alunos com Síndrome de Down.

No caso da deficiência mental educável, se as crianças e os jovens forem adequadamente estimulados e treinados, quando adultos poderão ser inseridos na sociedade de modo produtivo. Tojal (1999:31) esclarece que os indivíduos com Síndrome de Down apresentam diferentes níveis intelectuais e

⁴ *Cinestesia*: sentido da percepção de movimento, peso, resistência e posição do corpo, provocado por estímulos do próprio organismo. HOUAISS, A. & VILLAR M. S. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p.467.

deficiências relacionadas à audição, juntamente com outros problemas fisiológicos, panorama que requisita atenção especial voltada para a linguagem escrita, para o uso de imagens ou cores e para a utilização de exercícios que explorem a relação entre imagens e linguagem escrita (Tojal, 1999:31-33).

Nas escolas, por falta de formação adequada, nem sempre os professores exploram o potencial físico e intelectual dos alunos com deficiência mental educável, o que pode ocasionar um agravamento dessas limitações. É preciso salientar que essas crianças têm condições de aprimorarem “[...] seus níveis físicos e intelectuais como também podem adaptar-se socialmente, buscando a sua independência e inclusão na sociedade” (Tojal, 1999, p.33).

Também a criança e o jovem com deficiência auditiva estão presentes nas escolas. Parte do conhecimento de mundo do indivíduo surdo é construído por meio das relações entre o visual e o gestual. Razuck, Tacca & Tunes (2007:11) salientam que a falta de preparo dos professores no atendimento ao público com surdez prejudica no processo de aprendizagem e no desenvolvimento “[...] cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural”. Lacerda (2006:176) explica que nem sempre o intérprete de língua de sinais consegue contribuir para tornar os conteúdos escolares acessíveis ao aluno surdo, sendo necessário lançar mão de vários fatores como: “[...] adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros”.

Parte-se do princípio de que o currículo escolar deve contemplar conteúdos e material didático-pedagógico que favoreçam a integração e a convivência entre os alunos ouvintes e surdos. Nas aulas de arte, é possível se criar espaço para o exercício da inclusão.

Caldas (2006:43) afirma que o contato com a arte auxilia o surdo a expressar sua identidade e ajuda a “[...] ver a arte surda como forma de significação que produz certas características determinadas para a diferença e as construções históricas e culturais”. Se o professor aprende como o não ouvinte se expressa e quais temas são relevantes para ele, pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade criadora e imaginativa desse aluno.

A maior ocorrência de inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino básico de Atibaia e região concentra-se nas crianças e jovens com deficiência auditiva, Síndrome de Down, limitação de visão, deficiência mental educável e, em menor número, alunos cegos. Nassif (In: Masini, 2007:242)

esclarece que o momento em que a criança entra na escola, faz contato com a diversidade das pessoas e dos grupos e aprende a “[...] aceitar as diferenças; conviver com pessoas de diferentes condições físicas, raças, religiões e situações socioeconômicas; perceber a vantagem e a riqueza da convivência com o diferente”, concebe a escola como um espaço de coesão social, de cooperação.

No que toca à convivência cooperativa, os profissionais, as crianças com deficiências e as crianças “comuns” devem se relacionar para que o processo de inclusão se concretize. *Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros* é um importante caminho para diminuir as tensões e os conflitos.

No Relatório para a UNESCO (1998), as atividades culturais são apontadas como promotoras de diminuição de tensões entre classes sociais ou nacionalidades e geradoras de dinâmicas que estimulam a participação em atividades sociais. Segundo Ana Mae Barbosa (2003:18), a “[...] arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”. O acesso às linguagens artísticas, à fruição estética, à ampliação do repertório imaginativo e cultural e aos espaços culturais é um direito de todos, alunos comuns e com necessidades especiais.

Devido à constatação da falta de preparo dos professores para trabalhar com artes na educação escolar no contexto da inclusão, tendo como ponto de referência as experiências vivenciadas nos estágios pelos alunos de Artes Visuais e Pedagogia, estipulou-se como meta de trabalho propiciar a reciclagem de conceitos em torno do ensino da arte na escola básica para os alunos comuns e para as crianças e jovens com necessidades especiais.

A partir dessas ideias, foram definidos os encaminhamentos de ações: 1) fazer reproduções em relevo de obras de arte que ilustram temas importantes para estimular e ampliar o conhecimento e a apreciação em arte utilizando a descoberta visual e tátil; 2) desenvolver atividades de artes para públicos com necessidades especiais que possibilitem a participação de todos; 3) organizar uma galeria tátil para favorecer a aprendizagem multissensorial;

As oficinas realizadas com os professores em formação foram acompanhadas pela professora da disciplina de Metodologia do Ensino da Arte, Camila Silva Mantovanini, que assinalou e acompanhou cada etapa do processo tendo o cuidado em desenvolver ações planejadas e organizadas de forma a propiciar vivências e reflexões sobre o ensino da arte para o público com necessidades especiais, coerentes com a realidade das escolas.

Aprendizagem multissensorial no ensino da arte

As oficinas realizadas com os alunos de Artes Visuais e Pedagogia buscaram propiciar vivências e reflexões acerca do ensino da arte para públicos com necessidades especiais e alunos “comuns”. As metodologias que auxiliam na apreensão do conhecimento em arte e no processo de acessibilidade em museus, conteúdos relevantes para a formação dos professores, complementaram os estudos.

Diante da necessidade de instigar os alunos a produzirem material didático-pedagógico para usarem nas escolas e a pesquisarem sobre arte e inclusão, foram elaboradas algumas questões norteadoras sobre o ensino da arte e a aprendizagem multissensorial: os temas escolhidos pelos professores contribuem para a construção do conhecimento em arte e são apropriados aos interesses e à faixa etária dos alunos? Os projetos em arte promovem o conhecimento da cultura local e a aproximação com o multiculturalismo? Sobre o processo de inclusão na escola básica e a dinâmica de sala de aula, refletiu-se acerca das dificuldades que os professores encontram para trabalhar com os alunos deficientes e em torno de propostas que abordam aprendizagem multissensorial.

As oficinas teóricas e práticas iniciaram-se após serem realizadas as primeiras investigações sobre os saberes dos professores. A construção do conhecimento em arte foi embasada na Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, dos anos 90 em diante, uma ação pedagógica que abrange os campos da criação (produção), percepção (análise) e conhecimento (contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artística da humanidade).

As pesquisas sobre aprendizagem multissensorial foram fundamentadas em estudos realizados pela professora Camila Silva Mantovanini e pela coordenadora de Artes Visuais, Maria Inês Ruas Vernalha, no Programa Educativo para Públicos Especiais – PEPE –, da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

A ação educativa para públicos com necessidades especiais em museus utiliza estratégias de mediação que levam à percepção multissensorial. Esse tipo de proposta incorpora aspectos didáticos e pedagógicos próprios da educação formal e recorre a métodos que valorizam a construção do conhecimento (Tojal, 2007:103). As vivências resultantes da abordagem multissensorial podem trazer uma melhor compreensão da realidade, assim como exercitar e estimular as capacidades perceptivas de pessoas deficientes ou não.

Na percepção multissensorial, privilegia-se a maneira como se compreende a recepção levando em consideração os estímulos advindos dos objetos e dos sentidos. No caso da fruição do objeto cultural, recursos midiáticos, como maquetes, objetos, réplicas ou extratos sonoros, podem ser usados para estimular os canais sensoriais e facilitar a compreensão e significação dos objetos pelo público com necessidades especiais (Tojal, 2007:103).

Algumas das obras escolhidas para integrar a exposição foram: *O Grito*, de Edvard Munch, *Mestiço* (Fig.1), de Candido Portinari, *Quarto em Arles* (Fig.2) e *Girassóis*, de Van Gogh, *O Beijo*, de Gustav Klimt, entre outras.

Fig.1: *Mestiço* – 1934 / Candido Portinari Fig.2: *Quarto em Arles* – 1888 / Van Gogh
reprodução em tridimensional reprodução em tridimensional



Fonte: acervo da FAAT – Faculdades Fonte: acervo da FAAT – Faculdades

Para tornar a exposição acessível às pessoas com necessidades especiais e facilitar a apreensão do objeto artístico, a professora de Artes Visuais Marta Alvim, que possui grande experiência em curadoria, fez adaptações físicas na galeria da FAAT – Faculdades. As obras foram dispostas em sequência seguindo o formato em “U” para facilitar a aproximação e a manipulação segura das pessoas com deficiência. Levou-se em conta o fato de as obras possuírem dimensões adequadas para atender a questões relativas à faixa etária e à altura do público visitante. Cópias reprográficas das obras de arte originais foram coladas para servir de informação para o público vidente. Etiquetas em braile contendo informações sobre a obra de arte foram fixadas para atender os alunos cegos e com deficiência visual.

Houve a preocupação em expor reproduções tridimensionais com superfícies agradáveis para serem tocadas e contendo detalhes precisos para serem

compreendidos pelo não vidente. Foram disponibilizadas vendas para os olhos para o uso do público vidente. Conhecer como os cegos apreendem uma obra de arte utilizando o tato é uma experiência importante para ser oferecida ao professor, que na prática docente vai trabalhar com o público inclusivo (Fig.3).

As visitas à exposição *Ver com as Mãos* foram agendadas e acompanhadas por educadores da FAAT – Faculdades, alunos e professores de Artes Visuais e Pedagogia e, também, por professores da APAE e de escolas de ensino básico. O objetivo em manter alunos e professores para recepcionar o público na galeria tátil foi o de fornecer orientações e estimular a participação dos visitantes a uma exposição em que o objeto pode e deve ser tocado (Fig.4).

Fig.3: conhecendo a obra de arte Fig.4: visita à galeria tátil
aprendizagem multissensorial participação do público



Fonte: acervo da FAAT – Faculdades Fonte: acervo da FAAT – Faculdades

O espaço interior e as paredes da galeria não possuem interferências e são neutros, fato que contribuiu para uma melhor compreensão do objeto artístico. No local da exposição, não há sons e ruídos que possam atrapalhar as orientações dos educadores no momento da mediação ou distrair os visitantes e causar a perda de concentração. Cuidou-se para que as reproduções das obras não recebessem reflexos ou sombras para não causar interferência na compreensão do objeto pelo visitante. De acordo com Tojal (1999:22), as pessoas com baixa visão necessitam de boa iluminação, porém, deve-se evitar que o foco de luz seja direcionado à face do visitante ou colocado de forma intensa por trás das peças.

Algumas crianças e jovens, por possuírem dificuldade de locomoção ou baixa visão, foram acompanhados por educadores da FAAT para a par com

professores da APAE. No atendimento ao público não ouvinte, enfatizou-se a importância em oferecer uma boa visualização do espaço expositivo e dispor de forma clara e simples as informações escritas. Quando necessário, a língua de sinais foi utilizada para facilitar a comunicação entre os educadores e os deficientes auditivos.

Foram registradas as visitas à exposição *Ver com as Mãos* em dois momentos: na galeria da FAAT – Faculdades e, posteriormente, em uma segunda montagem, na 3ª Mostra de Artes Visuais, realizada na cidade de Atibaia.

Conclusões

De acordo com Nóvoa (2009), é na escola e no diálogo com os professores que se aprende a profissão. É na busca pela compreensão dos sentidos da escola, na integração com os outros professores mais experientes, no registro e reflexão sobre as práticas, no exercício da avaliação que se aperfeiçoam e inovam as práticas e se faz avançar a profissão. Para o autor, é nesse momento também que as dimensões profissionais se entrecruzam com as dimensões pessoais, interferindo nas tomadas de decisão, na forma como ensinamos e como compreendemos o ensino e a docência.

Na medida em que o aluno vivencia situações reais de ensino e de aprendizagem, não só se defronta com problemas e desafios do dia a dia da sala de aula, como também, a fim de compreender as situações experienciadas, abre-se espaço para discussões que requisitam a presença de um olhar analítico sobre os processos da ação docente.

Compreendemos, como Tardif (2010), que o objeto de trabalho dos professores são seres humanos, e as relações estabelecidas são relações humanas. São três as características do objeto do trabalho docente: 1) a individualidade e a heterogeneidade, o que significa levar em conta as diferenças individuais e as diferentes capacidades pessoais e possibilidades sociais; 2) a sociabilidade do objeto, ou seja, que os alunos são seres sociais e sofrem influências do meio; 3) a dimensão afetiva, baseada em emoções e afetos.

Para Tardif (2010), a experiência do trabalho docente é extremamente formadora, no sentido de que ela ajuda a modificar as ideias, as atividades realizadas, como também a maneira de ser, de viver a docência.

Os conteúdos estudados e os projetos desenvolvidos com os alunos de Artes Visuais e Pedagogia auxiliaram na organização de atividades de arte

para a promoção da acessibilidade cultural. Os relatos feitos pelos alunos das licenciaturas acerca das oficinas e da exposição *Ver com as Mãos* serviram de pistas para se refletir sobre o ensino e a aprendizagem em arte voltados para o público com necessidades especiais e, principalmente, abriram caminho para favorecer o diálogo e a ampliação do conhecimento sobre educação para o pluralismo. De acordo com Tardif (2010:49), os conhecimentos adquiridos a partir da experiência “[...] estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor [...]”.

Ao terem vivenciado situações de aprendizagem multissensorial para utilizarem na prática docente, os futuros professores aprenderam como se pesquisa e como se ensina.

Vivenciar situações de aprendizagem e lidar com condicionantes instiga o docente a desenvolver o hábitus, posturas apreendidas na e por meio da prática. Essas disposições permitirão aos futuros professores “[...] enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os hábitus podem transformar-se num estilo de ensino [...]” (Tartif, 2010: p.49).

Diante dos desafios que instigaram a busca por soluções e em decorrência das reflexões feitas entre passado e presente, os alunos de Artes Visuais e Pedagogia sentiram-se confiantes em relação à interação com os objetos de arte, à fruição e à comunicação no processo da percepção por meio da via multissensorial.

Bibliografia

- Barbosa, Ana Mae (2000). *Arte na educação para todos. V Congresso Nacional de Arte Educação na Escola para Todos, VI Festival Nacional de Arte sem Barreiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em: < <http://www.arteducacao.pro.br/>>.
- Barbosa, Ana Mae (2003). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2a ed., São Paulo: Cortez.
- Brasil (2004). *Cartilha: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.) / 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.
- Caldas, Ana Luiza P. (2006). *O filosofar na arte da criança surda: construções*

- e saberes* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8735/000587787.pdf?sequence=1>>.
- Canário, Rui. (1º semestre de 1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem, *Psicologia da Educação- Revista do programa de estudos pós-graduados* PUC/SP (p.9-27). São Paulo.
- CANÁRIO, Rui (2001). A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bartolo Paiva (org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Portugal: Porto.
- Imbernón, Francisco (2005). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (v.77). Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora.
- LACERDA, Cristina B. F. de (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência (v.26, nº69, maio/agosto). ISSN 1678-7110. Cad. *CEDES*, 163-184. Campinas. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>.
- Masini, Elsie F.S. (2007). As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, Elsie F.S. (org.). *A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores* (p.19-35). São Paulo: Vetor.
- Mendes, Enicéia G. (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: palhares, M. S. & marins, S. C. *Escola inclusiva* (p.61-85). São Carlos: Ed. UFSCAR.
- Mittler, Peter (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Nassif, Maria Christina Martins (2007). Inclusão do aluno com deficiência visual na sala comum do ensino regular: a fundação Dorina como parceria neste processo. In: MASINI, Elsie F.S. (org.). *A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores* (p.237-257). São Paulo: Vetor.
- Novoa, António (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- Razuck, R., Tacca, M. C. V. R. & Tunes, E (2007). A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização (v.12). *Revista Psicologia Escolar e Educacional* (p.09-18). Teresina.

- Relatório para a UNESCO: um tesouro a descobrir (1998). São Paulo: Cortez, Brasília, MEC, UNESCO.
- Tardif, Maurice (2010). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tojal, Amanda Pinto da F (1999). *Museu de arte e público especial* (Dissertação de Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.arteinclusao.com.br/publicacoes/Dissertacao_com_ilustracao.pdf>.
- Tojal, Amanda Pinto da F (2007). *Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus* (Tese de Doutorado). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008-183924/pt-br.php>>.

Autorretratos: intervenção e arte de rua – uma ação mediadora na construção da identidade

Maria Inês Ruas Vernalha¹

Introdução

O objetivo deste estudo foi o de instigar os professores em formação a realizarem pesquisas em torno do conceito de interdisciplinaridade e a desenvolverem um projeto, teórico e prático, com abordagem nas possíveis conexões entre autorretrato, arte de rua e construção de identidade.

O tema “autorretrato” foi escolhido para fazer parte de um projeto de intervenção e arte de rua por ser um tema que provoca reflexões sobre construção de identidade. Optou-se por trabalhar com um projeto que trouxesse a ideia de autorretrato como autorrepresentação, uma possibilidade de se exercitar o autoconhecimento. Uma “materialização” do que o autor imagina, idealiza ou deseja (Pessoa, 2006:1). O autorretrato pode ser considerado uma espécie de autorrepresentação, um modo de se firmar identidade e registrar presença, característica que também está presente na arte de rua. “O autorretrato mostra um rosto. E também reflete uma personalidade” (Canton, 2004:26).

Na arte de rua, os jovens adotam uma marca, individual ou grupal. Possuem um estilo pessoal que é reconhecido por todos, uma forma de firmarem suas próprias identidades. As paredes das cidades servem como meio de comunicação entre os artistas de arte de rua e as pessoas da sociedade (poder público, autoridade, proprietário do muro etc.). Os grupos disputam os espaços dos muros nas cidades por meio de inscrições com seus apelidos, desenhos contendo símbolos pessoais ou deixando recados que apontam para compromissos sociais (Arce, 1999:124). O desenho do artista de rua nem sempre precisa ter a assinatura do autor.

¹ FAAT – Faculdades Atibaia, Brasil. taiavernalha@gmail.com

A partir dessas considerações, com o objetivo de fomentar reflexões sobre as relações entre arte e construção de identidade, a arte de rua foi escolhida como modalidade artística para fazer parte de um projeto interdisciplinar desenvolvido com os alunos da licenciatura em Artes Visuais.

Acredita-se que o professor em formação precisa produzir arte e ser motivado no sentido de tomar decisões sem se distanciar da sua poética pessoal. Essa vivência deverá servir de estudo para o aluno aprender sobre modos de representação inseridos nos contextos históricos, culturais, sociais e antropológicos. Coutinho afirma que “(...) a proximidade com os objetos artísticos de diferentes épocas e procedências e a familiaridade com os procedimentos que os constituem, facilitam o encadeamento dos vários níveis de leitura e apropriação” (In Barbosa, 2003:156).

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com temas que usarão na prática docente, auxilia os alunos a *aprender a conhecer*. A mediação é praticada na ação docente porque o trabalho com projetos interdisciplinares requisita a participação constante do professor e dos alunos. Trata-se de um sistema de inter-relações fecundas fazendo parte do processo: o objeto do conhecimento, o aluno, o professor/mediador, a cultura, a história, o artista, “a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de especificação, a materialidade e suporte de cada linguagem artística...” (Martins In Barbosa, 2003:56).

Organizar propostas que abordem a interdisciplinaridade contribui para se criar interconexões de códigos culturais e entre temas, conteúdos e meios de produção da arte contemporânea. Na ação docente, o arte-educador atua como o mediador responsável por proporcionar a apreensão de conhecimentos por parte dos seus alunos sobre as manifestações artísticas.

O projeto realizado com os alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, com enfoque interdisciplinar, teve seu desafio ampliado devido à participação dos professores em formação no desenvolvimento de um trabalho que envolveu estratégias de busca, organização e estudo a partir de diferentes fontes de informação, acerca da temática do autorretrato na história da arte e sua relação com a construção de identidade e, também, sobre arte de rua, usada como um meio de expressão para comunicar ideias, enviar mensagens pessoais e se firmar identidade.

Algumas possibilidades de prática de ensino engajadas com a arte

contemporânea são apresentadas neste trabalho. Foram feitas atividades individuais e grupais com os alunos em formação, para exercitarem o fazer artístico, aprenderem a conhecer e poderem articular seus repertórios artísticos às teorias e práticas na ação docente.

Formação de professor: aprender a conhecer

A grade curricular do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAAT – Faculdades oferece conteúdos para o aluno em formação adotar a ideia de escola como um espaço aberto que possibilita a inserção de mecanismos de integração entre comunidade, professores e alunos. Está voltada para um ensino que incentiva a conquista da autonomia por meio de estratégias que instigam o aluno a *aprender a conhecer*. Busca-se renegar as metodologias que priorizam a memorização, a repetição de modelos utilizados no ensino tradicional e a dependência intelectual do aluno em relação ao professor.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1998:90), denominado Relatório Jacques Delors, concluído em setembro de 1996, os professores são apontados como os responsáveis pela promoção de mudanças e formação de caráter e espírito das futuras gerações. De acordo com o Relatório para a UNESCO, a educação deve combinar quatro aprendizagens fundamentais, consideradas “os pilares do conhecimento”: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

A atenção, a concentração, a memória e o pensamento são requisitados frequentemente quando se exercita o aprender a conhecer, aspectos essenciais que auxiliam no desenvolvimento integral dos alunos. Devido ao número excessivo de imagens-clichês que recebemos por meio da mídia, disponibilizadas na linguagem verbal e visual, a nossa atenção e o processo de descoberta são prejudicados. As informações são adquiridas de maneira supérflua, fato que compromete a capacidade de apreensão do conhecimento e promove um nivelamento em termos de percepção.

A repetição de imagens que vivenciamos no dia a dia promove um estado de distração concentrada, é uma espécie de fuga, uma forma de não se lidar com a dor, destaca Christoph Türcke (2010:6). O ser humano recorre à compulsão da repetição para exorcizar o que é ruim, para suportar o que é insuportável. Os temas mais importantes são deixados de lado porque sempre há algo

que desvia a atenção das pessoas para outro assunto, fato que compromete o desenvolvimento da capacidade de concentração. “Sempre há alguma coisa que me desvia das coisas das quais tomo conta. Isto representa uma ameaça ao próprio “tomar conta” enquanto dedicação a alguma coisa ou a uma pessoa”, relata TÜRCKE (2010:6). O homem perde espaços de concentração e de dedicação, repetidamente, fruto do autorreforço produzido pelo sistema em que vivemos.

Acredita-se que por meio da vivência com a arte é possível criar momentos que introduzam as pessoas em espaços de concentração, de dedicação e de reflexão, o que TÜRCKE denomina “ilhas de sossego, de silêncio” (2010:6).

Em entrevista para Álvaro Kassab, TÜRCKE ressalta que a mídia promove um estado de distração concentrada podendo imitar o conteúdo onírico do ser humano. Ela é dirigida para um público que vive constantemente distraído. A mídia “(...) substitui os sonhos das próprias pessoas, fornecendo-os prontos, como se eles fossem comida encontrada no supermercado” (2010:6). A grande máquina transmite para as pessoas conteúdos próprios dos sonhos, emoções, opiniões, intenções, ideias. Segundo TÜRCKE, “(...) trata-se de um processo de desapropriação das capacidades básicas mentais das pessoas” (2010:6).

Incentivar o futuro arte-educador a produzir arte significa instigá-lo a penetrar em “ilhas de sossego, de silêncio”. A ideia é criar espaço para o aluno de Artes Visuais aprimorar sua percepção e construir sentidos, porém, reaprendendo a perceber o mundo não por meio da relação conceitual, considerada necessária por Mário Pedrosa, mas nefasta quando domina o pensamento artístico (In Arantes, 1996:15). Ao vivenciar uma experiência estética, a pessoa conhece o mundo de maneira direta, sem interferência de conceitos ou símbolos, “(...) ocorre um envolvimento total do homem com o objeto estético” (Duarte Jr, 1986:91).

Arte de rua: um espaço para se firmar identidade

Na ação docente, os futuros arte-educadores irão ter como alunos, no ensino sistematizado, jovens e adolescentes que apreciam a arte de rua. Gerar experiências que levarão para a prática docente contribui para o aluno em formação ampliar suas “(...) possibilidades de compreensão do mundo na interlocução com as poéticas” (Javelberg In Silva, 2010:65), conhecer a si próprio e revigorar o processo de interação com os outros. De acordo com Javelberg,

(...) “a interlocução poética é também uma forma potente de aproximação das questões sociais e humanas” (In Silva: 65).

Desenvolver um projeto sobre “autorretrato” no contexto da arte de rua motivou os alunos de Artes Visuais por ser a *streetart* uma modalidade artística que aborda técnicas instigadoras, como o *graffiti*, o lambe-lambe, o *stencil* ou *sticker*, e possibilita se fazer interferências em espaços urbanos, seja por meio da mensagem ou através do resultado estético. Um meio de expressão utilizado para os artistas se comunicarem, fazerem algum tipo de crítica social ou política utilizando os muros, as lixeiras ou os tapumes das cidades como suporte para a arte.

O lambe-lambe, também denominado cartaz, pode conter desenhos, poesias, colagens ou pinturas. Os lambe-lambes são reproduzidos várias vezes por meio de cópias reprográficas e colados sobre paredes, tapumes, lixeiras etc. A repetição dos cartazes, colados lado a lado, cria mensagens diversificadas, com conteúdo político, social ou lúdico. O *stencil*, não raro, aparece em trabalhos de *graffiti*. Nesta técnica, o desenho feito pelo artista, em folha de papel resistente ou outro material, é recortado restando um espaço negativo (um vazio) e alguns detalhes da imagem. O papel contendo o recorte vazio do desenho é fixado na parede para receber um jato de tinta *spray*. O desenho criado pelo artista pode ser gravado na parede várias vezes utilizando-se a mesma “máscara”.

Na arte urbana, os muros das cidades servem como meio de comunicação e galeria de arte. A parede coberta pela cor cinza da poluição ganha desenhos coloridos e torna-se um meio de contato entre o jovem e a sociedade. Pode-se verificar a mudança que ocorre nas paredes das cidades observando-se o *Leake Street Tunnel*, em Londres, localizado em uma rua que fica sob a estrada de ferro que sai da estação Waterloo, um local em que é permitido grafitar (Canallondres.TV:2014).

Na obra *Banksy: por trás das paredes* (2013), Will Ellsworth-Jones relata que os desenhos do *Leake Street Tunnel* contêm uma marca pessoal importante denominada tag (Ellsworth-Jones, 2013:43). Essa marca é a assinatura do artista, sua identificação. Na sequência vem o *throwup* (vômito), duas letras do nome feitas em duas cores, uma que preenche a letra e outra que a contorna. O artista também faz o *dub*, o nome completo desenhado em duas cores. “Em seguida vem a *piece* [peça ou obra] ou *masterpiece* [obra prima],

na qual o nome elaborado é pintado sobre um fundo que às vezes é quase que igualmente elaborado” (Ellwoth-Jones, 2013:43). O “estilo selvagem”, *wildstyle*, quase impossível de se ler, uma espécie de caligrafia competitiva, é inserido no trabalho. Nesta etapa, um artista ataca o estilo de outro artista. A *production* (produção), marcas feitas em tamanho maior, é realizada por uma equipe ou gangue de amigos.

A arte urbana é uma forma de arte que acontece fora das galerias e dos museus, um espaço democrático de comunicação, uma manifestação social que interfere e modifica o meio urbano. Essa ressignificação das cidades também acontece no campo estético e não somente social. A arte de rua pode ser feita também sobre cartazes ou anúncios publicitários alterando suas mensagens originais.

Na arte urbana, o artista iniciante não precisa dominar regras complexas de desenho. As técnicas são aprendidas com facilidade, e os artistas de rua podem copiar trabalhos de outros artistas sem se preocuparem com questões relativas a direitos autorais (Prosser, 2006:7). As pinturas e os desenhos da arte de rua interferem no espaço urbano, dão autenticidade e autonomia ao local configurado e reforçam a marca pessoal do artista.

Autorretrato como tema para arte de rua e identidade

A construção da identidade foi abordada durante o desenvolvimento do projeto de arte de rua em dois contextos: no exercício da experiência estética (na construção dos saberes singulares) em torno de questões relacionadas à diversidade cultural.

Os elementos de composição da arte urbana, como o lambe-lambe, o desenho ou o *stencil*, possibilitam, por meio da livre associação e da quebra de linearidade, na realização do trabalho, diversificar formas de expressão, inventar “realidades” imaginadas, criar metáforas. Os alunos perceberam que o ambiente é transformado de acordo com o envolvimento inteligível e emocional do artista resultando em um trabalho autoral, que contém um estilo pessoal, reconhecido pela comunidade ou por outros grupos de arte de rua.

Os cartazes lambe-lambes feitos para compor o trabalho, cujo tema foi “autorretrato”, focaram a ideia de autorrepresentação, mas não se limitando à perspectiva de autorretrato como uma reprodução fiel da própria imagem. Levando-se em conta que poderão utilizar este projeto na prática docente, ressaltou-se a

importância em investirem na criação do autorretrato a partir do olhar que tinham sobre si mesmos, com sentido de identidade e individualidade, abrindo características do universo particular de cada um. Foi relevante lembrar os futuros arte-educadores de que os jovens que frequentam os Ensinos Fundamental e Médio nem sempre conseguem fazer um autorretrato nos moldes realistas.

No Relatório Jacques Delors (1998:58), encontra-se a afirmação acerca do quanto é importante se valorizar a diversidade e a especificidade das pessoas, o que nem sempre acontece no sistema de ensino padronizado. O professor de arte deve levar para a sala de aula assuntos que abordem a riqueza das expressões culturais pertencentes às diferentes raças, etnias, classes sociais ou gêneros. Procurando atender a essa perspectiva, os alunos de Artes Visuais estudaram a obra de Darcy Ribeiro, *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil* (1995), conteúdo indispensável para se refletir sobre pluralismo cultural e noção de identidade.

Vale lembrar que a formação do povo brasileiro tem suas origens na fusão entre o índio, o negro, os povos colonizadores (os portugueses) e os imigrantes, (holandeses, franceses, italianos etc.). Conforme os portugueses tinham filhos com as índias, nativas, e com as negras, trazidas ao Brasil por conta do tráfico de escravos, uma nação mestiça foi se formando. A construção da identidade de brasileiro do mameluco, filho de branco com índio, foi drástica. Segundo Darcy Ribeiro (1995:108), o mameluco era rejeitado pelo pai, que o considerava um impuro filho da terra, e pela mãe indígena, pois, devido à sua tradição, a mulher servia somente para gerar a semente depositada pelo pai, e quem nasce é filho somente do pai.

Os negros, trazidos da África ao Brasil, que tinham os mesmos dialetos, eram separados para se evitar a formação de núcleos de escravos que se comunicavam e pudessem desenvolver algum tipo de resistência (Ribeiro, 1995:114). Diante desses fatos ocorreu a destruição das culturas negras e indígenas.

O que se herdou dos conflitos gerados com a formação do povo brasileiro foi a solidificação do conceito de etnocentrismo, noção que leva a pessoa a considerar a sua cultura ou seu grupo étnico o mais importante de todos. Em decorrência disso, a tendência é se desenvolver nas sociedades o senso de preconceito e discriminação que não leva em conta a diversidade dos indivíduos.

Trabalhar com temas que contemplem a *educação para o pluralismo* e o investimento em uma educação intercultural que auxilie na construção da

identidade própria, na qual diferentes grupos com suas especificidades sociais e culturais caminhem par a par, são os objetivos da FAAT–Faculdades. Banir a ideia de ensino padronizado, que limita a realização pessoal e impõe o modelo cultural e intelectual dominante, e investir em uma educação que auxilie na construção da identidade devem ser o foco de uma educação para o pluralismo, uma educação libertadora.

A execução do projeto “Autorretrato” foi dividida em várias etapas. Inicialmente, os alunos da Licenciatura em Artes Visuais estudaram o percurso do autorretrato na arte, um gênero artístico que passou por mudanças significativas na maneira de expressão no decorrer da história da arte.

A grande maioria dos estilos artísticos contém obras, pinturas e esculturas de autorretratos, realistas ou abstratos. Desde o Renascimento até o fim do século XIX, as artes ocidentais foram dominadas por um sistema de construção da perspectiva que mostra um ponto de vista único e o ilusionismo da representação plástica de três dimensões em um suporte plano como a tela. No final do século XIX, sob a influência de um maior conhecimento das artes não ocidentais e sob o impacto ocasionado pela invenção da fotografia, os artistas passaram a contestar a representação do espaço perspectivo colocando em pauta os próprios fundamentos da representação plástica no espaço. As formas expressivas apresentadas pelos artistas ampliaram a percepção, suplantando aspectos anteriores já aceitos e convencionados pela sociedade (Menezes, 1997:45).

A pintura começou a se libertar das obrigações utilitárias de servir de informação, representando mimeticamente o mundo. Os artistas começaram a representar as realidades da experiência, não imitando mais a aparência das coisas, inovação apresentada nas pinturas de autorretrato. Passou-se a expressar o espírito, as sensações e os símbolos do homem, divisor de águas que contribuiu para o desenvolvimento do projeto sobre autorretrato. Para a realização do autorretrato, os alunos de Artes Visuais foram estimulados a não fazerem cópias nos moldes realistas das fotografias que escolheram para servir de modelo.

Concluídos os estudos sobre o autorretrato na história da arte e as possíveis relações com o autoconhecimento, os alunos pesquisaram sobre arte de rua e a correspondência entre os símbolos da arte e o sentimento de identidade. Nesta etapa, foi importante destacar que convivem juntos nas escolas a multiplicidade de etnias, os talentos individuais e a diversidade das expressões culturais de vários grupos. O exercício do respeito pela diversidade e pela especificidade

das pessoas, físicas ou psicológicas, deve ser um fator de coesão social.

Na sequência do desenvolvimento do projeto, cada aluno criou seu autorretrato usando técnicas e materiais diversificados, como colagem, pintura ou desenho. Não foi feita a cópia mimética da fotografia usada como modelo, visto que, na ação docente, os futuros arte-educadores irão ter como alunos jovens que sentem dificuldade em produzir um retrato no estilo realista.

Após esta etapa, foram feitas cópias reprográficas dos trabalhos, coloridas e em preto e branco, na dimensão A3, para servirem de cartazes, denominadas lambe-lambes. Os cartazes foram colados em paredes, numa extensão de 50 metros, no interior do campus da FAAT – Faculdades, mantendo-se uma pequena distância entre cada grupo de imagem (Figuras1 e 2).

Fig.1: autorretrato / lambe-lambe
aluna de Artes Visuais



Fonte: acervo da autora

Fig.2: autorretrato / lambe-lambe
aluno de Artes Visuais



Fonte: acervo da autora

Na finalização do projeto, foi realizada uma intervenção no campus da FAAT – Faculdades, no horário de intervalo das aulas, momento em que os alunos de todos os cursos da faculdade transitavam pelos corredores. A etapa da colagem dos cartazes lambe-lambes aconteceu anteriormente ao dia da intervenção.

A partir das marcas feitas com os *stencils*, no dia da realização da intervenção, os alunos modificaram a estrutura arquitetônica da FAAT – Faculdades (Figuras3 e 4).

Alteraram a configuração das paredes externas da biblioteca inserindo conteúdos expressivos singulares, um momento para se comunicar ideias, se aprimorar a percepção.

Fig.3: Intervenção com *stencil* - alunos de Artes Visuais



Fonte: acervo da autora

Segundo Guy Amado (2009:1), na intervenção, o artista apreende o espaço como um local de comunicação possível de se “(...) embutir um comentário crítico de ordem cultural ou sociopolítica”.

Fig.4: Intervenção com *stencil* – alunos de Artes Visuais



Fonte: acervo da autora

A música *Inclassificáveis*, de Arnaldo Antunes, foi a escolhida para o momento da intervenção. Novamente, a questão da identidade foi inserida no contexto do trabalho. Na música, Arnaldo Antunes questiona: *que preto, que branco, que índio o quê?* O compositor nos remete à formação do povo brasileiro, uma mescla de índio (nativos), portugueses (colonizadores) e africanos (negros escravizados pelos portugueses).

Arnaldo Antunes cria diferentes etnias que se mesclam e formam novas raças a partir da invenção de palavras derivadas da junção de outras e de povos, como por exemplo, *crilouros*, que deriva de crioulos e louros, *orientutapis*, de *orientais* e tupis, povo indígena brasileiro, *guaranisseis*, de guaranis e nisseis, ou *judárabes*, de judeus e árabes.

Na sequência o compositor enfatiza: *aqui somos mestiços mulatos; cafuzos pardos tapuias tupinamboclos; americanataís yorubárbaros*. Arnaldo Antunes completa a mensagem afirmando: *somos o que somos; Inclassificáveis*.

Nesta etapa do projeto, trabalhando sobre as colagens dos autorretratos, ao construir novas sínteses pessoais, os alunos firmaram suas identidades. A função da parede externa da biblioteca foi ressignificada. O local transformou-se em um espaço expositivo. A filmagem do evento pode ser verificada no endereço eletrônico: *Autorretrato – 3ª Mostra de Artes Visuais – YouTube*.

Na exposição anual de Artes Visuais, foi montada uma instalação com o registro da intervenção feita pelos alunos na FAAT – Faculdades (Fig.5).

Fig.5: Mostra anual de Artes Visuais – Instalação: “Autorretrato”



Fonte: acervo da autora

Considerações finais

Ao longo do desenvolvimento do projeto “Autorretrato”, observou-se que os alunos do curso de Artes Visuais se envolveram com os trabalhos e se mantiveram motivados, contribuindo por todo o tempo com reflexões e ideias inovadoras. Percebeu-se que os professores em formação precisam vivenciar situações de aprendizagem que contribuam na organização de percursos educativos para utilizarem na prática docente.

Auxiliar os professores em formação por meio de propostas que possibilitem a proximidade desses educadores com os objetos artísticos permite que construam novos conhecimentos e adquiram uma ampliação nos níveis de compreensão sobre arte.

Neste contexto, as regras da realidade do dia a dia não fornecem dados para a consciência, não mediam o relacionamento com sistemas conceituais. O mundo “real” é colocado em suspenso, se mantém estagnado. Segundo Duarte Jr. (1986:91), a percepção vivenciada em uma experiência estética acontece de maneira diferente da percepção do dia a dia. Na experiência estética ocorre uma espécie de suspensão momentânea “(...) da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a *percepção global* de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação”.

Estimular o aluno a vivenciar o fazer artístico amplia as possibilidades de se tomar contato com o conhecimento sensível, o objeto de conhecimento primeiro, que ocorre antes do conhecimento inteligível (Duarte Jr, 2004:136).

Observou-se que a experiência vivida pelos grupos, professores e educadores em formação promoveu momentos de reflexões e discussões em torno do processo de formação de professores. Os depoimentos positivos dos alunos sobre a experiência de participar de um projeto que envolveu autorretrato, arte de rua e construção de identidade os mobilizaram no desejo de aprender arte.

Todos concordaram que os conteúdos abordados neste trabalho podem auxiliá-los a definir caminhos para trabalharem com arte na Educação Básica. No exercício do *aprender a conhecer*, participando como aprendizes de professores e praticando o fazer artístico, penetraram em “ilhas de sossego”, momentos de concentração que forneceram dados para a apreensão de leituras e reflexões em torno do âmbito do artista e de uma prática pedagógica que incorpora o fazer, fruir e refletir sobre arte.

Bibliografia

- Amado, Guy (2009). *Arte Contemporânea*. Revista Continuum. Itaú Cultural, março-abril de 2009.
- Arantes, Otilia (org.) (1996). *Forma e percepção estética: textos escolhidos II*. Mário Pedrosa. EDUSP.
- Arce, José M. V. (1999). *Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Autorretrato (2013) – 3ª Mostra de Artes Visuais – YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rYozHvHwMoE>>.
- Barbosa, Ana Mae (org.) (2003). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2ª ed., São Paulo: Cortez.
- Canallondres.TV (2013). *Grafite em Londres – O túnel do grafite*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DaAm-ZC4QBI>>.
- Canton, Katia (2004). *Espelho de artista: auto-retrato*. São Paulo: Cosac e Naif.
- Coutinho, Rejane C. (2003). A formação de professor de arte. In: Barbosa, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (p.153-159). São Paulo: Cortez.
- Duarte Jr., João Francisco (2004). *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar Edições Ltda.
- _____. (1986) *O que é beleza*. São Paulo: Brasiliense.
- Ellsworth-Jones, Will (2013). *Banksy: por trás das paredes*. Curitiba: Edit. Nossa Cultura Ltda.
- Iavelberg, Rosa (2010). O pêndulo didático. In: SILVA, Dilma de M. *Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade no estudo e pesquisa da arte e cultura* (p.59-65). São Paulo: Terceira Margem.
- Martins, Picosque & Guerra (1998). *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.
- Martins, Mirian Celeste (2003). Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino da Arte. In: Barbosa, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (49-60). São Paulo: Cortez.
- Menezes, Paulo (1997). *A trama das imagens: manifestos e pinturas no começo doséc*. XX. São Paulo: Edusp.
- Pedrosa, Mário (1996). A arte e as linguagens da realidade. In: ARANTES, Otilia (org.) *Forma e Percepção Estética: Textos Escolhidos II* (p.14-20)

São Paulo: EDUSP.

- Pessoa, Helena G.R. (2006). *Auto - Retrato - o espelho, as coisas* (Dissertação de Mestrado em Artes). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-03062009-120522/pt-br.php>>.
- Prosser, Elisabeth S. (2006). *A cidade como suporte da arte de rua em Curitiba: uma perspectiva sociológica e antropológica*. In: *IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte*, (p.1-19). ISSN 1809-2616. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/elisabeth_prosser.pdf>.
- Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, Darcy (1995). *O Povo Brasileiro, a Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, Dilma de M. (org.) (2010). *Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade no estudo e pesquisa da arte e cultura*. São Paulo: Terceira Margem.
- Türcke, Christoph (2010). Sob a mira da metralhadora audiovisual. *Jornal da Unicamp*, 6. Ano XXIV, nº477. Entrevista concedida à Álvaro Kassab. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2010/ju477_pag0607.php#>.

PARTE VII

La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo

Nancy Salvá¹, Karina Irastorza², Daina Varela³ y Margaret Zamarrena⁴

Introducción

La presente comunicación tiene el propósito de compartir las razones que nos han llevado a iniciar en el 2014 la investigación sobre la construcción de identidades docentes desde la mirada de los estudiantes de magisterio de los Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez”, así como también algunas reflexiones sobre la construcción de significados que hasta el presente hemos podido realizar.

Siendo el primer instituto de formación de maestros del país (1882) hoy es el que cuenta con la mayor cantidad de estudiantes matriculados.

Considerando que la educación en general y la formación docente en particular no debería seguir pensándose como una práctica sin el otro, es que hemos diseñado esta investigación para dar la palabra a los sujetos pedagógicos que están en formación, los estudiantes de la carrera magisterial. En esta investigación se ha optado por un enfoque metodológico cualitativo y biográfico narrativo en función de su potencialidad para la exploración de las subjetividades.

En esta instancia presentaremos el conocimiento producido en la primera etapa del trabajo de campo y algunos avances de las primeras actividades de la segunda etapa.

¹ UDLA.R - I.S.E.F. - C.F.E. - I.P.A., Uruguay. nancy.st37@gmail.com

² C.F.E. - II.NN., Uruguay. karinairas@hotmail.com

³ C.F.E. - II.NN., Uruguay. dainavarela@gmail.com

⁴ C.F.E. - II.NN., Uruguay. mzamarrena@gmail.com

Las complejidades del objeto de estudio

En el escenario contemporáneo donde la educación sigue siendo asunto público, al poner el foco en el problema, encontramos que suele depositarse la responsabilidad de los “fracasos” en los docentes. En este escenario es que nos parece importante repensar la docencia y visitar la formación docente para contribuir a elaborar las transformaciones que, desde la teoría parecen estar anunciadas. Consideramos que lo que se denomina como “fracaso” no es la conclusión del problema sino una herramienta para contribuir a la legitimación de un discurso.

Entre los docentes hay preocupación por el tema en cuestión. En ese sentido la desvalorización de su trabajo profesional está siendo visualizada como la herramienta al servicio de políticas que centran la atención en resultados de pruebas estandarizadas como forma de legitimar los cambios en la educación.

Como señala Giroux (2012: 57) “La arrogancia del poder y la crueldad que sirve de marco a este discurso de la humillación funciona como un virus en una sociedad que ha aprendido a odiar cualquier vestigio del contrato social”. Este discurso se expande en la sociedad y penetra también en las instituciones de Formación Docente. Es allí donde intentamos poner el foco para obtener información acerca de lo que está sucediendo entre los estudiantes de magisterio en el Uruguay en relación a su formación y a la docencia como profesión.

Es importante señalar que en Uruguay la Formación Docente es considerada de “nivel terciario no universitario”. Por esta razón la investigación no forma parte de las tradiciones en los institutos de formación docente a pesar de que figura como uno de los ejes en el Plan de Estudios vigente. Esta práctica ha estado históricamente restringida a los profesionales universitarios egresados de Facultades. Sin embargo los profesores de Formación Docente, a través de las ATD (Asambleas Técnico Docentes) hemos enunciado desde hace muchísimo tiempo la necesidad de incorporar esta actividad académica como una función importante, asociada a una adecuada valoración en este nivel de formación de los futuros maestros. Ello daría lugar a que pasara a constituirse entonces en un elemento clave en la producción de conocimiento sobre la educación.

Consideramos que actualmente, cuando se abordan temáticas vinculadas a la misma y particularmente a la docencia se sigue mirando hacia lugares equivocados, en algunos casos respondiendo a exigencias macro regionales que

pretenden mantener bajo control los sistemas educativos que, como el nuestro, posee ciertos niveles de autonomía que lo hacen peligroso en el mapa político. Por ésta y otras razones se siguen escuchando los mismos discursos sin permitir que otros participen. Las condiciones del trabajo docente y el lugar que se le ha asignado a los estudiantes operan como mecanismos que mantienen la existencia del miedo a preguntar, miedo de habilitar el diálogo, miedo al debate lo que en definitiva oculta el miedo a perder el lugar de poder que se posee.

Rememorando la natalidad

Este trabajo de búsqueda se origina cuando en nuestros espacios comunes (Salas Docentes) comenzamos a dialogar entre profesores de diferentes asignaturas, con diferentes trayectorias, sobre los estudiantes y los problemas que enfrentamos para trabajar con ellos algunas temáticas que creíamos relevantes para su formación. Encontramos en esos diálogos coincidencias en la importancia de dejar de mirarlos como quienes no pueden lograr los propósitos que les planteamos, tampoco considerábamos pertinente fortalecer el discurso de la queja procedente de los estudiantes cuando logramos que expresen lo que sienten dentro de la institución. Ambos caminos no conducen a resolver los problemas que se nos presentan. Sentimos que la construcción de un nosotros se hacía cada vez más urgente, a medida que se perpetuaban los discursos en una especie de naturalización creciente que nos alejaba de nuestros alumnos y también de nuestros compañeros.

¿Qué hacer frente a esta realidad? La primera afirmación a la que llegamos es que para cambiar algo, necesitábamos primeramente problematizar esos discursos. Como profesoras de formación docente, consideramos que es relevante la construcción de explicaciones acerca de lo que piensan los estudiantes de la carrera magisterial, ya que ellos también tienen en sus manos la posibilidad de pensar la docencia como alternativa de cambio. Tal como plantea Paulo Freire:

Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Pero si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. [...] El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo – tú (2013:84).

Esto significa que aceptar el desafío de saber qué sienten y cuáles son los problemas de los estudiantes, implica además asumir las dificultades que tenemos como docentes de la institución. Entrar en este terreno supone dejarse decir y considerar lo dicho como una construcción de la que somos parte. Es por ello que adherimos al pensamiento del pedagogo brasileño (2013) pues consideramos de fundamental importancia el entender la educación como el referente que puede promover el cambio a través de un camino de búsqueda no solo de sí sino también de los otros a través de un intercambio dialógico que amplíe la relación yo – tú para transformarla en un nosotros.

Otros referentes para la elección realizada

En investigaciones anteriores realizadas en el mismo centro de estudios, encontramos una producción valiosa, que aporta a responder preguntas centradas en problemas relacionados con el perfil social de los estudiantes que ingresan y sobre su escolaridad. Sin embargo, no encontramos ninguna investigación que ponga en juego las voces y opiniones de los estudiantes sobre los aspectos que hoy estamos considerando.

Esto nos llevó a una primera pregunta ¿Cómo sienten los estudiantes de magisterio en el Uruguay el discurso que hace a los docentes responsables de los “fracasos” en la educación?

Creemos que para llegar a algunas respuestas a esta pregunta será necesario incorporar otras como herramientas y con ellas propender a la construcción de relatos en los que los sujetos lleguen a historizar los procesos en los que puedan haberse comprometidos con el ser docente.

Y luego surgieron otras: ¿Cuál es el deseo que mueve a los jóvenes a ser docentes?

¿Cuáles son las concepciones y expectativas en el pensamiento de los estudiantes sobre la representación social en relación a la formación magisterial?

¿Qué cambios se identifican en el recorrido de su formación?

¿Cuáles son los escenarios pedagógicos que tienen mayor poder transformador?

Fueron entonces estas interrogantes las que nos interpelaron a convocar las subjetividades que circulan en los escenarios socioculturales de la formación magisterial, ubicándonos primariamente en los II.NN. de Montevideo – Uruguay.

Como señala Carlos Cullen (2004): “Si no hacemos la historia, tampoco

somos hechos por ella, y solo podemos pensar que la hacemos si nos reconocemos en una tradición siempre generadora de sentidos nuevos”. Señalamos entonces que como equipo de investigación hemos acordado posicionarnos desde algunas concepciones teóricas tanto para delimitar el objeto de estudio como la metodología de investigación.

Hacia la búsqueda de huellas

Pensar la educación es no dejar que se borren las huellas, no perder la memoria. Pero es también no dejar que se borre el horizonte, no perder la utopía.[...] buscar huellas y seguirlas, aunque no conduzcan a ninguna parte, mantener abierto el horizonte, precisamente porque no es ningún lugar determinado. Este espacio entre huellas y horizontes se transforma así en compromiso y testimonio. Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación.

Carlos Cullen

Adhiriendo a la mirada de Cullen (2004) quien invita a abrir bien nuestros sentidos para ser capaces de descubrir la provisoriedad histórica no solo de una huella sino de varias huellas para poder “balbucear una pregunta” o quizá varias y de esta manera poder representarnos asociando imágenes, es que pretendemos pensar una mirada o quizá muchas en el campo de la Formación Docente a través de un “nosotros” atendiendo a las voces de los alumnos que cursan la carrera magisterial.

Dada la multiplicidad de sentidos que se le puede dar a la conformación de la identidad docente, pretendemos descubrir si la misma es considerada como un conjunto de cualidades predeterminadas o por el contrario se basa en una idea que está condicionada por la dinámica de los cambios sociales, sustentada en cambios políticos. Por ello no abordaremos la identidad por fuera de las representaciones que tienen los alumnos magisteriales, sino que, buscaremos a través de sus voces los supuestos explicitados. Esto nos posiciona en la mirada de Ricoeur (1996:109) quien a través de su argumentación nos señala que construimos nuestra identidad narrativamente, a través de diferentes lecturas de nuestro mundo, ya sean ficticias o reales. Así vamos construyendo nuestro personaje a través de un interjuego dialéctico entre la reflexión del pasado y la realidad del presente. De ahí surge nuestro “personaje” a través de las lecturas de diferentes textos que construyen nuestra vida y que está en permanente interacción con otras identidades y el entorno social.

De ahí la importancia de la presencia del “otro” y de la relación intersubjetiva que se genera. Por ello para el autor mencionado no existe un relato éticamente neutro y la narrativa actuaría entonces como propedéutica para la ética.

Por lo tanto consideramos necesario atender el desarrollo de las subjetividades sobre la docencia como profesión a través de la trayectoria de los alumnos en su formación de grado. Esto nos conduce a reconocer las percepciones que al respecto manejan sobre sí mismos, sobre los docentes formadores y sobre los docentes en la escuela primaria. Acordamos con Duschatzky (1995) en considerar las subjetividades como entidades cuya configuración adquiere consistencia desde su propia producción como consecuencia de múltiples y diversas prácticas sociales. Por consiguiente parece fundamental deslizar esta mirada de la conformación de la subjetividad aunándola al concepto de experiencia. Se trata entonces de pensar qué es lo que nos pasa a nosotros cuando otro irrumpe en “ese nosotros”, interpelando nuestros saberes y también nuestras palabras. Al decir de Larrosa (2009:191):

[...] porque la experiencia es siempre una relación en la que algo otro nos pasa, en la que algo otro nos *altera*. Y también de la *experiencia como alteridad*, porque la irrupción de la alteridad es siempre lo que hace que la experiencia sea experiencia, es decir, que nos lleve más allá de lo que ya sabemos, de lo que ya queremos, de lo que ya hacemos o de lo que ya decimos.

La experiencia es entendida como la construcción que el sujeto realiza a partir del acontecimiento, en relación con los significados que pone en juego para entender lo que sucede en su entorno. Ese sujeto no construye significados individualmente sino en relación con otros, dando lugar a configuraciones particulares las que se legitiman en procesos intersubjetivos de reconocimiento mutuo. No existe entonces solo la historia de “uno” pues esta supone siempre a otro vivenciado o representado. Pero esto no debe confundirnos con la singularidad que ella toma para el individuo ya que constituye una historia de relaciones donde la filiación y la identidad remiten a formas socioculturales de la relación con el otro.

En la dinámica del interdiscurso se reconoce entonces lo planteado por algunos autores quienes al hablar de los aspectos intersubjetivos que tiene la

formación docente argumentan que en gran parte tomamos conciencia de lo que somos a través de la imagen que el otro nos devuelve por intermedio de un espejo social en el que nos reconoceremos como un “nosotros”.

Comenzando a enfocar la mirada

La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.

[...]un enfoque narrativo configura un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.

¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica – narrativa en educación.

Antonio Bolívar

Nos ubicamos en el campo de una investigación con un enfoque metodológico cualitativo y biográfico narrativo por el potencial que ésta posee para iniciar la exploración en la construcción de las subjetividades.

Previamente creemos pertinente señalar que en nuestro país – Uruguay – el título de Maestro se obtiene luego de aprobada la currícula que se distribuye en cuatro años de cursos teóricos y prácticas escolares que se llevan a cabo en distintos centros de educación formal, públicos, de nivel primario, ubicados en distintos contextos socio – económicos. Estas prácticas escolares obligatorias, con una carga horaria diferenciada de acuerdo al grado, se ven complementadas con la práctica rural que se lleva a cabo en el último año. Esta no es obligatoria y se realiza en escuelas rurales ubicadas en los distintos departamentos que conforman nuestro país.

Señalamos también que en la ciudad de Montevideo los I.I.NN “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez” funcionan en tres turnos (matutino–vespertino–nocturno) contando cada uno de ellos con los cursos de primero a cuarto año.

Considerando estos aspectos es que realizamos nuestra entrada al campo convocando a los alumnos de todos los grupos “A” de primero a cuarto año del turno matutino, de todos los grupos “J” del turno vespertino y todos los grupos “G” del turno nocturno. Esta participación de forma voluntaria y anónima, se realizaría a través del campus virtual institucional, respondiendo

a las preguntas allí planteadas, no existiendo limitaciones en cuanto a la extensión y/o el número de respuestas a contestar ni el tiempo empleado para la redacción de las mismas.

En esta primera etapa nos enfrentamos al desafío de aprender a enfocar la mirada para habilitar ciertos diálogos intersubjetivos con el propósito de generar también aprendizaje en los interlocutores. ¿Por qué ciertos diálogos? ¿Con qué intenciones delimitamos las temáticas convocantes al diálogo?

Sin duda podríamos plantear varias respuestas posibles, algunas previsibles y otras no, éstas, las no previsibles son las que generarán aprendizajes más profundos ya que operan en los límites de lo conocido y por conocer.

El propio instrumento seleccionado nos exigió cierta delimitación ¿cuáles serían los ejes conceptuales que aseguraran la orientación de las consignas/preguntas propuestas hacia el objeto de estudio?

En este sentido, el conjunto de planteos abiertos se justificaba como forma de recuperar la memoria y provocar la imaginación de los narradores (estudiantes) en el sentido que atribuye Ricoeur a ambas concepciones.

Se pretendía entonces que los estudiantes que han sido siempre los narradores anónimos en los relatos de otros narradores tomaran la palabra participando en la creación de la novela institucional (Fernández, 2005) como producción cultural incorporando la relación dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Se va construyendo así una narración (otra) con amplitud histórica dando cuenta de contradicciones, crisis de significación y sufrimientos como cuestiones no dichas en el discurso académico ni en el discurso cotidiano. Desde esta perspectiva se ha encontrado la posibilidad de aproximarse a la extensión real del dominio de la narración como diálogo entre relatos, diálogos interculturales, intergeneracionales e intersubjetivos de la memoria colectiva como conciencia histórica.

La voz de los sujetos pedagógicos develando significados primarios

A la hora de elaborar un informe biográfico-narrativo nos encontramos, pues, entre no querer violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, imponiéndoles análisis categoriales alejados de las palabras de los sujetos,

y someterlos a los cánones formales que nos introduzcan
a explicar por qué dicen lo que dicen ...

Aquí el proceso recursivo se mueve de los datos obtenidos
a la emergencia de una determinada trama argumental.

¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica – narrativa en educación.

Antonio Bolívar

En el sentido explicitado en la cita anterior intentaremos hacer un recorrido inicial tomando las voces de los sujetos pedagógicos involucrados en la investigación con el propósito de develar la trama argumental emergente a partir de lo dicho/no dicho en la propuesta más abierta de su primera instancia de participación.

La consigna invitaba a aportar aspectos que consideraran de interés para el tema de nuestra investigación abriendo un escenario de significados incierto, no predecible y divergente que valoraremos como una forma de hacer público lo privado, lo singular, lo subjetivo.

De las lecturas realizadas a las respuestas brindadas por los sujetos pedagógicos (estudiantes magisteriales) surgen aspectos que desde nuestra expectativa como investigadoras cambian nuestra mirada ya que éstas debían referirse a determinados temas en cada una de ellas. Sin embargo los estudiantes optaron por reiterar algunos de los aportes ya brindados. Cabe también señalar que estos aportes a los que hacemos referencia se reiteran en todos los turnos y en los diferentes grados lo que nos lleva a plantearnos: ¿su intención habrá sido reforzar lo ya dicho o le estarán asignando otro significado no mencionado en las anteriores?

El entrecruzamiento de ciertos rasgos constitutivos del rol docente, desde su motivación hasta su anudamiento con un fin social como “salvador” pero también “apóstol” unido al origen atravesado por mediadores familiares o referentes como ejemplo, generan tensiones y contradicciones que hacen a la complejidad y a la necesidad de negociaciones a nivel de grupo.

Desde esta perspectiva nos podríamos preguntar: ¿en sus discursos, no se entremezclarán aquello que corresponde a su mirada personal con palabras que corresponden a la presencia de un discurso estereotipado? es decir ¿“naturalizado en su uso”? Encontramos una posible explicación en Arfuch:

La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos [...] se sustituye por

el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia, la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, cómo somos representados o podríamos representarnos (2005:24).

Esto nos llevó a presentar algunos testimonios vertidos por los alumnos pertenecientes a distintos grados y turnos.

Testimonio 1

“Una de las razones principales que me motivaron a elegir la carrera fueron los niños. Considero que es una carrera sacrificada pero al final se ven los frutos de tanto esfuerzo, Ya que como maestra/maestro pasas a formar parte de la vida de esos niños, formándose Para enfrentar a la sociedad y de alguna manera formar parte de la vida de ellos” (1° año Matutino)

Testimonio 2

“Es una hermosa carrera en la que se puede aportar un granito de arena para que el futuro de la sociedad y el país (los niños) sean cada vez mejores y más productivos ciudadanos, con Mejores valores e igualdad de oportunidades”. (2° año Nocturno)

Testimonio 3

“Me motivó el gusto por la enseñanza, por los vínculos, por el generar empatía, por la Paciencia, por el hecho de poder desde un lugar tan sagrado como la docencia, ayudar a los demás, en este caso a los niños a descubrir su propio potencial. No llegué sola a descubrir estecamino, sino motivada por mi querida profesora ... (3° año Matutino)

Testimonio 4

“La razón fundamental que me motivó a ser maestra fue no solamente el gusto por los niños Sino que creo que el maestro es un actor social fundamental motivador de cambios. Pensar en el rol del maestro más allá de lo que enseña curricularmente, sentir que era la manera que tenía de aportarle al mundo mi granito de arena, de alguna forma cambiar la sociedad” (4° año Nocturno)

Al realizar la lectura de las variadas respuestas surge a nivel de grupo de investigación la necesidad de realizar un ordenamiento de las mismas y una agrupación posible acordando buscar aquello que se encuentra sin problematizar, constituyéndose como necesario considerar si el / la estudiante se expresa de manera personal o se apropia acríticamente de un discurso de otro ajeno a sí mismo. También fue importante considerar aquello que es “diferente” y elaborado a partir de una mirada de extrañamiento, de cuestionamiento de la realidad cotidiana que pudieran responder a la posibilidad de que los estudiantes en función de los tránsitos realizados dentro de la carrera hayan experimentado instancias pedagógicas diferentes, como las prácticas en las escuelas o el cursado de determinadas asignaturas que desde lo teórico le sirvan para realizar algunas afirmaciones tales como:

Testimonio 5

“Un buen maestro es alguien que, por un lado está preparado didáctica y disciplinadamente

Y por otro lado es consciente del compromiso ético y social que tiene para con sus alumnos

Y por lo tanto es un maestro comprometido con su tarea”.

(4° año Nocturno)

Al responder sobre la temática de la formación para la docencia encontramos que aparece un obstáculo vinculado al plan de estudios sin evidencias explícitas sobre su lugar en la formación. Por un lado parecen visibilizar problemáticas desde la exterioridad aunque en realidad los cuestionamientos emergen de acontecimientos reales. Su postura de reclamo aparece en relación a la institución al preguntarse si hay mentalidad de futuros profesionales: ¿A quiénes se estarán refiriendo? ¿A ellos mismos? ¿A los profesores? ¿A la institución? ¿A las políticas educativas?

Por otra parte señalan la cuestión del olvido y aquí se hace necesario incursionar en la dialéctica memoria/ rememoración puesto que la historización está implícita en este reclamo así como también la conciencia histórica en esta narración.

Otras evidencias señalan la mirada desde la ajenidad, podríamos decir que es una forma de autoexclusión ya que lo que ocurre es por responsabilidad de

los otros, no está el nosotros. ¿Será éste el significado que le han querido otorgar a sus palabras o somos nosotras quienes se lo hemos atribuido? Como vemos cada una de estas reflexiones nos plantean nuevas dudas e interrogantes como significados abiertos al diálogo.

Construyendo miradas (otras) en el proceso de investigación

Pensando el proceso de investigación como un devenir, lo metodológico se va construyendo a partir de lo que ocurre y nos ocurre tanto a estudiantes como a los propios investigadores.

Continuando con el análisis seleccionamos algunos conceptos que deberían ser considerados para trabajar en una fase siguiente. En este escenario se hizo necesario definir metodológicamente cuál o cuáles serían los instrumentos posibles a ser empleados para promover nuevos diálogos y construcción de significados. Elegimos entrar en la construcción de esos significados utilizando como herramienta de investigación el grupo de discusión, posicionándonos en este sentido y acudiendo a las palabras de Carlos Skliar (2009: 154) cuando nos expresa: “Nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros. Y, sobre todo, nos hemos formado ¡siendo altamente incapaces de dejar a los otros conversar entre sí!”.

En el sentido de dejar a los otros conversar entre sí es que pensamos en los grupos de discusión como herramienta metodológica que nos ha de permitir la entrada en los significados manifiestos en las palabras de los estudiantes. Por otra parte, la instancia grupal genera una dinámica donde las voces deben pasar por mecanismos que transitan entre la aprobación y la censura. Este mecanismo se instala cuando aparece la pregunta junto con el anuncio de que la voz de los estudiantes será escuchada. Ese nosotros desea ser enunciado y cada uno de los participantes tiene alguna idea de qué debe ser dicho. El nosotros debe ser expresado correctamente y por esto tutelado por todos los participantes del diálogo.

En el sentido de habilitar las voces seleccionamos una pregunta que posibilitaría abrir el debate: ¿Cómo se llega a ser un buen docente? Al presentarla encontramos que en cada uno de los tres grupos se dieron mecanismos diferentes en cuanto a la forma de interactuar, lo que dio lugar a la presentación de la segunda pregunta como forma de restablecer el diálogo: ¿Qué significa

para ustedes la docencia?

Estos interrogantes que decidimos presentar a los diferentes grupos de discusión surgen de las respuestas dadas por los éstos en la primera entrada al campo. Retrocediendo en el tiempo, buscando los conceptos centrales de nuestra investigación, los estudiantes comienzan a poner en juego términos que aparentemente surgen como problemáticos.

Es así que llegamos a plantearnos: “conocimiento didáctico” y “práctica docente” ¿pueden vincularse? ¿qué se entiende al enunciar estos términos? ¿existe una doble implicancia entre ambos? ¿el conocimiento didáctico se relaciona únicamente con el cómo enseñar? En la práctica docente ¿qué conocimientos se ponen en juego?

¿Cómo se define un docente? ¿Hay un único modelo?

Estos conceptos se proponen desde un horizonte de búsqueda ya que constituyen nudos o problemas en cuanto a los términos empleados por los estudiantes y las concepciones que pueden estarlos sosteniendo.

Proyección de nuestra mirada

Más allá de las diferencias de las que podríamos dar cuenta en un estudio en profundidad, etapa en la que aún no hemos entrado, podemos decir que en todos los grupos existió un elemento común: la necesidad de ser escuchados, de decir cómo se sienten en cuanto al entramado institucional y el lugar que ocupan en él.

Bibliografía

- Arfuch, L. (comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros. (2da. Edición).
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. Revista *Electrónica de investigación Investigación Educativa*, 1(4). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Cullen, C. (2004). Entre huellas y horizontes. Apuntes para pensar la educación. En *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires: Ed. Stella
- Fernández, L. (2005). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. 6° reimp. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Ed. Siglo XXI. (1970, 1ª.

Edición)

- Giroux, H. (2012). *La Educación y la crisis del valor de lo público*. Montevideo: Mastergraf SRL
- Larrosa, C.(2009). Palabras para una educación otra. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Argentina: Ed.Homo Sapiens
- Ricouer, R. (1996). Sí mismo como otro. En Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Skliar, J. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.)(2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Argentina: Ed.Homo Sapiens

Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesorados universitarios

Patricia Guillermina Bavio¹

La Formación Inicial de grado: la identidad del docente de profesorado...

El día en que los profesores tomen conciencia de que su práctica docente diaria, debidamente reflexionada, evaluada y comunicada puede constituir un aporte insustituible a la construcción de saberes pedagógicos (teóricos y prácticos) en una especie de solidaridad epistémica racionalmente organizada. Ese día habrán encontrado una motivación intrínseca a su profesión.

Manuel Fernández Pérez

Identificando el problema

El trabajo que estamos desarrollando trata de la construcción de las identidades docentes en dos profesorados universitarios de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. El recorte fue planteado en el marco de la Tesis de Maestría en Educación “Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesorados universitarios”, de quien escribe y pretende puntualmente establecer relaciones entre la etapa de formación de grado y las huellas y/o marcas de investigación, que la formación supone en la proyección del trabajo docente.

El estudio de la formación y las identidades docentes se visualizan en la

¹ Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
patriciabavio@yahoo.com.ar

actualidad como relevantes desde diferentes dimensiones de abordaje y en este sentido hallamos para nuestro estudio, una variada cantidad de investigaciones en el plano internacional, regional y local que *permiten indagar los cambios en la identidad docente en relación al impacto que suponen marcas o huellas de investigación en la proyección de las prácticas laborales.*

Los profesoradores que nos ocupan en el estudio que realizamos pertenecen a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Sede Olavarría y son dos, el Profesorado en Antropología Social y el de Comunicación Social, ambos se dictan en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO).

Para mayor claridad decidimos dividir esta presentación en dos partes, en un primer momento describimos en forma breve la *elaboración del estado del arte*, en un segundo momento explicitamos algunas especificaciones conceptuales con relación al perfil del *docente como investigador* que promueve una discusión inicial acerca de lo que denominamos docente – investigador.

Construyendo el estado del arte

Al organizar un estado del arte para nuestro recorte decidimos consultar dos fuentes, por un lado los formatos virtuales en bases de datos de posgrados, bibliotecas, publicaciones y por otro lado, fuentes impresas. En este sentido consideramos de interés los estudios realizados en la provincia de Buenos Aires por el Grupo de Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Docentes (IFIPRACD) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN creado en 2001 referencia a la que consideramos de importancia dado que nuestro estudio se realiza en la FACSO. El grupo está compuesto por profesionales de diferentes disciplinas, Antropología, Comunicación Social, Ciencias de la Educación y Psicopedagogía y desde sus comienzos estudia problemáticas relacionadas con la inserción laboral de los graduados de profesoradores universitarios, relevando para ello, prácticas docentes; destacamos así la pluralidad de las disciplinas que nos permiten el abordaje de nuestro recorte.

En la revisión de una lista de trabajos realizados por el Grupo IFIPRACD seleccionamos dos en particular, en la primera publicación rescatamos una mirada general hacia la dinámica de construcción de los procesos identitarios de los docentes según Chapato y Errobidat, 2008: 35 y particularmente la primera parte que refiere a las marcas de la formación (Pascuariello, 2008,

Porta, 2008; Gamberini, 2008) en forma paralela, recuperamos también la segunda parte de la publicación, en la que se analizan las identidades que se construyen con otros (Viscaíno, 2008; Sterki, 2008; Umpierrez, 2008). En la primera parte el rescate lo hacemos particularmente para el estudio de las “huellas” (encomillado en el original) que las prácticas, de diferentes características, han dejado en los graduados. En la segunda producción del grupo se escuchan las distintas voces de los docentes que – en el campo laboral – comienzan a desarrollar sus primeras prácticas profesionales y “las voces de los investigadores que, dando lugar a las primeras, construyen una lectura posible de los sucesos evocados, las experiencias, las historias enlazadas en un recorrido compartido” (Chapato y Errobidart 2011: 13). En este sentido nos interesa este estudio para comprender los complejos procesos que conforman las identidades docentes; el equipo de investigación recorre desde diferentes abordajes teóricos las primeras inserciones laborales de los egresados novales de otros profesorados universitarios de la UNICEN.

También rescatamos el análisis de los graduados quienes volviendo sobre sí mismos reflexionan, como menciona Casenave (2011: 59), “redefiniendo –en solitario– las condiciones y los fines de la práctica docente en un escenario social que ha impactado en los mandatos tradicionales de la educación formal” destacando la innegable necesidad de repensar la práctica con nuevas claves a partir del contexto histórico actual, pero también como un llamado de atención para las instituciones formadoras de docentes que deben responder ante el escenario de cambios.

Siguiendo la línea del estudio y en relación estrecha con nuestro recorte sobre el análisis de las “huellas que otros sujetos (adultos encargados de la socialización) han producido durante el tránsito escolar/familiar y que han resultado significativas de algún modo” (Chapato 2011: 78) recuperamos el trabajo en el que la autora reflexiona sobre procesos de la formación docente que anclan en sujetos concretos que van moldeando la formación de grado docente.

Los procesos de formación docente se inscriben en el marco de aquellos otros propios de la constitución subjetiva antes descriptos, no pueden eludir la presencia implícita de los modelos de identificación puestos en juego, constituidos en la experiencia socio - familiar y escolar, cuyas huellas aparecerán en el presente de la formación en relación a sus formadores y, luego, en las situaciones de aula. (Chapato, 2011: 16)

Otro estudio relevante para este trabajo nos aporta el análisis del entramado que va construyendo el docente en formación, por ello recuperamos el análisis que viene desarrollando una de las investigadoras del grupo, (Umpierrez: 2011) teniendo en cuenta el contexto político – social y las matrices de aprendizaje del ingresante a una carrera de profesorado en una ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires y las disposiciones del estudiante de un profesorado en el contexto de una “ciudad intermedia” (Gravano 2005). En este caso mirar a la Universidad y en particular, a la Facultad de Ciencias Sociales, supone localizarla en una ciudad de rango intermedio, en un escenario de crisis económica en el país que en los años 90 desmantelo la producción fabril, motor económico de la localidad y la zona.

Este escenario económico de la región nos abre la puerta para incluir como parte de este trabajo de investigación, el análisis sobre la dinámica de ingreso a los profesorados, ello supone detenerse y preguntarnos ¿Quiénes llegan a la UNICEN para ser profesores? Y que esa búsqueda nos permita profundizar y establecer relaciones que nos permitan comprender de qué modo los sujetos particulares se disponen para llegar a ser docentes. .

Ya en el campo de las prácticas laborales de los graduados el análisis de una integrante del equipo de investigación afirma en relación a la inserción laboral de los graduados y su relación con la formación inicial,

el desafío que enfrenta la universidad no es sencillo: lo nuevo que nunca termina de nacer y lo viejo que nunca termina de morir. Que la investigación y la formación conformen una misma cosa tal vez sea un modo de que la práctica y la teoría también lo sean. (Sosa, 2011: 129).

Visión ésta que paralelamente retomamos en la segunda parte de esta exposición con relación al trabajo que realiza el pedagogo argentino Gregorio Enriquez (2007).

Recuperamos para nuestro recorte trabajos realizados - también en la provincia de Buenos Aires - sobre la formación de profesores respecto a la biografía escolar y la trayectoria de los docentes (Alliaud, 2004). La autora sostiene que la formación y la construcción de la identidad docente supone un dialogo a re – inventar, a re – definir con la intención de ir más allá de la formación inicial y sus marcas. Con el convencimiento que la formación inicial es sólo una parte de la biografía que supone identidad, en el marco del trabajo de Alliaud diversos aportes suman para iniciar el recorrido, “la

biografía escolar, es decir el período vivido en la escuela por los maestros siendo éstos alumnos, constituye una fase formativa “clave” y su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional” (Alliaud 2004: 2). Ello refiere al modo en el que impactan vivencias previas donde los docentes han incorporado modelos de enseñanza, asimismo en la investigación se afirma que son pocas las posibilidades que tiene la formación profesional de opacar esas vivencias. Por otro lado afirma que “su resocialización universitaria constituye sólo un barniz que se cae al tener las primeras experiencias como docentes, activándose los patrones de comportamiento docente que han aprendido por observación durante muchos años”. (Alliaud 2004: 12)

Creemos que con este marco es posible profundizar en las preguntas para investigar ¿significa esto que en la formación docente de grado no se dan situaciones de ruptura que permitan a los docentes en formación construir patrones diferentes a los ya transitados? O en oposición a ello ¿el oficio de docentes solo repite situaciones conservadoras que únicamente proponen la adaptación de los docentes al ámbito laboral?

Puntos de conexión hallamos entre algunos estudios de diferente origen, tal es el caso de (Alliaud 1999; Perreneoud 1995; Umpierrez 2010) quienes han mostrado que las acciones que realizan los docentes se relacionan no únicamente con esquemas racionales aprendidos en la formación inicial sino también con otros esquemas menos conscientes, que son producto de experiencias profesionales y de las historias de vida propias poniéndose ambos en juego en diferentes situaciones. En este mismo sentido retomamos los estudios de Zeichner (1993) ya que explican que “la inserción laboral *dihuye* (washout) los aprendizajes obtenidos en la formación preparatoria” (Davini 2002) y en este sentido advertimos el cruce entre la formación docente y el campo laboral que si bien no desarrollaremos en nuestro estudio consideramos valioso revisar, dado que los docentes entrevistados son “trabajadores de la educación”, (Tenti Fanfani, 2007) en el sentido de visualizar que los cambios ocurridos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han puesto en crisis las viejas identidades de esta ocupación.

También incluimos una investigación con un desarrollo de antecedentes valiosos desde nuestro criterio (Cura, 2010). El estudio se llevó adelante en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires y hace foco en la articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores, si bien

el estudio no responde específicamente a nuestro recorte, el escenario tiene características similares para analizar ya que parte de la idea que en Argentina y particularmente en la provincia de Buenos Aires, estamos atravesando un proceso de transformación, cambio y fortalecimiento de determinados aspectos que impacta en la formación de docentes y si bien el estudio retoma el rol de la investigación en profesorados de institutos terciarios como eje de análisis, es imposible soslayar que cuando hablamos de educación superior docente hacemos mención al nivel superior presente en la *Ley de Educación Superior* Nro. 24.521/95 y en la nueva Ley Nacional de Educación 26206/6, por tanto la discusión del rol se entrecruza.

En la búsqueda de líneas afines a nuestro recorte hemos leído y registrado algunos autores que con mayor o menor presencia han orientado nuestro problema, Stenhouse (1992, 1996), Ferry (1998, 1998), Beillerot (2003), Perrenoud (2004), Porlán (1989) y Zeichner (1993) a nivel mundial, Denise Valliant y Anton Körner, en Latinoamérica y M.Cristina Davini, Alicia Camilloni, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Pedro Gregorio Enrique y Andrea Alliaud, entre otras de nuestro medio, entre las particularidades que explicitan estos autores han destacado de modo general los desafíos en los que se encuentra la formación docente haciendo notar que vivimos en un tiempo de cambio cultural y tenemos la necesidad de formar profesores acorde a ello.

Consideramos como aporte para nuestro análisis un trabajo de la investigadora rosarina Elena Achilli (1996) quien recupera experiencias a partir de una modalidad de investigación denominada Talleres de Educadores. Allí el foco se deposita en la resignificación de la práctica docente una “actualización investigativa” del docente -centrada en el análisis y objetivación de su propia práctica que permite romper el aislamiento y la marginación de los docentes.

En la búsqueda de trabajos en relación a nuestro recorte también nos detuvimos en los antecedentes de fuentes documentales impresas especializadas en educación y en formación docente, en las que autores como Imbernon y Alonso (2009) hace distintos recorridos por la reflexión y las experiencias de investigación educativa y si bien no se encuadra específicamente como un trabajo de investigación, su ensayo pone en tensión la formación tradicional y orienta la búsqueda hacia una formación docente que proponga a la investigación como proceso necesario para avanzar en la educación y en la formación del profesorado. En ese sentido, como afirman dos pedagogos

españoles que indagan la idea de investigación en los profesorados, que se investiga sobre los profesorados y no se investiga en y con ellos, en el primer caso cuando se investiga sobre se indaga tomando como eje el alumnado, el profesorado, la institución, los diseños curriculares. La investigación en y con el profesorado,

...diríamos que es un proceso de tipo indagativo encaminado a analizar situaciones educativas y/o sociales problemáticas, a formularlas, a interpretarlas para transformar la teoría y la práctica educativa y su repercusión en el ámbito social, por ello añadimos que investigar tiene como finalidad una determinada intervención en la realidad para transformarla(Imbernón y Alonso, 2009: 21)

En este sentido consideramos que los autores mencionados nos introducen en la reflexión y en la búsqueda de respuestas a preguntas tales como:

¿Qué está sucediendo en la acción práctica y en el proceso educativo en ese contexto específico?, ¿Qué significan las acciones educativas para los actores que participan de ellas? ¿Qué puedo hacer para cambiar la práctica educativa y el contexto en el que ésta se da? (pág. 58)

Otro fuente impresa que tenemos en cuenta para este estudio es el trabajo de Perreneoud, (2004) en el que se considera la importancia de desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, el autor lleva adelante una investigación sobre la evolución del enfoque de “la práctica reflexiva” en las profesiones y en la docencia, recuperando aportes de otros teóricos que los anteceden, el autor en una de sus últimas investigaciones y en relación a las prácticas de los docentes intenta demostrar que mediante la práctica reflexiva del profesorado se pretende conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia.

Estos interrogantes permiten la re – conceptualización de la investigación para superar la fragmentación teoría – práctica y nos abre la posibilidad para ver a la formación de profesores como capaz de construir un pensamiento propio y asumir la posibilidad de generar conocimiento pedagógico en la práctica. Esta perspectiva o tendencia supone un proceso en construcción y para ello se hace necesario retomar un trabajo que abre camino para avanzar en el sentido propuesto en nuestra indagación. De esta forma es que rescata- mos al autor como antecedente para el campo de la investigación cualitativa en general y particularmente para nuestro recorte problemático; considerar “*la vida en las aulas*” (Jackson, 1998) para re – pensar el carácter prácti-

co de la educación. Para Jackson ahí reside el verdadero reto, examinar lo cotidiano. Si la intención es asumir que la docencia debe transitar nuevos caminos, parece ser que necesitaremos aproximarnos al mundo del docente, tarea ésta que ha sido esperada por mucho tiempo y que tan solo hace algunos años atrás ha comenzado. El autor intenta – y lo logra – desarrollar una epistemología alternativa a la práctica profesional, sugiere que es necesaria una nueva epistemología que tenga como centro la reflexión como una dimensión esencial de los profesionales de la docencia.

También consideramos un trabajo “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa” de Graciela Messina (1999). El mismo da cuenta de un estado del arte sobre las tendencias en investigación sobre la formación docente que se han desarrollado en América Latina en los '90. En el marco de una gran cantidad de estudios relevados en la publicación de Messina – alrededor de 100 – se encuentran 19 investigaciones relacionadas a la formación inicial de los docentes y detectamos 3 trabajos que cruzan el perfil docente como investigador.

Entre las investigaciones realizadas por españoles se releva que la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, “no promueve un conocimiento práctico profesional que integre de manera satisfactoria los conocimientos teóricos y los basados en la experiencia” (Porlán y Rivero, 1998, 1989), de esta forma se deduce entonces que los profesores hallan dificultades para hacer un distanciamiento crítico de su trabajo. Los autores focalizan sus producciones en la reflexión sobre el sentido que adquiere en la formación docente, la teoría y la práctica y desde este escenario la posibilidad de revisar las propias prácticas.

Tendiendo puentes: docente – investigador

Con la intención de aclarar desde la selección de construcciones teóricas nuestro recorte problemático, focalizaremos como hemos dicho al comenzar esta exposición algunas conceptualizaciones básicas para entender la complejidad que supone la noción de docente – investigador. Si bien reconocemos una larga tradición de autores – como hemos mencionado que hace referencia a nuestro recorte problemático – deseamos focalizar para este trabajo el recorrido que ha trazado un Docente e Investigador argentino, Pedro Gregorio Enriquez, quien retoma analíticamente las posturas tradicionales. En primer

lugar describiremos los “*diversos tipos de relaciones que se establecen entre Investigación Educativa y Práctica Docente*” (Enriquez: 2007, 10), en este sentido revisando las distintas modalidades que asume la noción de docente- investigador es posible distinguir al menos tres visiones en la relación investigación educativa y práctica docente y ello nos remite a la articulación entre la teoría y la práctica incluyendo en un mismo plano el conocimiento y sus posibilidades de reproducción o construcción al interior de la formación docente. Sostiene Enriquez que se puede *practicar la teoría* y en ese caso reproducir el conocimiento, en ese caso la teoría es vista en un rango superior a la práctica y el docente se vale de un tipo de conocimiento científico que conoce y aplica, en ese sentido el trabajo docente consiste en aplicar las prescripciones producidas por otros. Cabe preguntarnos aquí ¿Cómo entendemos el rol del docente desde este lugar?, la respuesta a este planteo podría ser: el rol docente es visto desde esta perspectiva como una actividad profesional que se reduce de modo instrumental y dirige su objetivo a la resolución de problemas prácticos valiéndose de teorías y técnicas científicas.

En segundo lugar - dice el autor – que se puede teorizar la práctica y de esta forma se invierte la postura anterior, “*la práctica es el punto de partida y llegada de las construcciones teóricas, por lo tanto, la teoría tiene como referente estructural a la práctica misma, y ella no es más que una reflexión en y desde la práctica*” (Enriquez: 2007. 12).

Otra referencia teórica acerca de esta postura es la de Hopkins (1989), quien sostiene que teorizar la práctica supone construir elaboraciones conceptuales a partir de datos que provienen de situaciones reales. Para este autor, la investigación que realizan los docentes en sus aulas es una manera de teorizar la educación, ya que a través de ella es posible reflexionar de manera sistemática y crítica, la práctica. Desde este lugar, los profesores investigan su acción pedagógica, produciendo sobre ella un conocimiento profesional y elaborando teorías unidas de alguna forma a las prácticas llevando a cabo una práctica teórica.

Podemos preguntarnos en este punto ¿este tipo de teoría es un conocimiento especulativo independiente de toda aplicación? O ¿un conjunto de proposiciones formalizadas que explican la realidad educativa? Recuperando a uno de los pilares teóricos de la posibles construcciones entre la investigación y el rol docente rescatamos el rol de la teoría, así desde su punto de vista sostiene que la teoría que crean los docentes es nada más que “una

estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor” (Stenhouse, 1991:211), ello implica que los conceptos son precisos, se relacionan para captar y expresar la comprensión. Algo a entender para este análisis, es que esos conceptos son provisionales, comprobables y favorecen, colaboran en la creación de teorías que permiten posteriormente hacer nuevos planteos. Podemos preguntarnos en este punto si ¿de qué modo es posible hacer esa reconstrucción de la labor docente? O también nos preguntamos ¿están dadas las condiciones de trabajo laboral docente para ello?

La tercera modalidad que asume la noción de docente- investigador en los términos de Enriquez es la de teorizar la práctica y re - significar la teoría, en este marco, la práctica se sostiene en construcciones teóricas y en forma paralela se ve influida por hechos prácticos. Esta articulación dialéctica se llama praxis. En los años ‘90 Zeichner es quien valoriza tanto las investigaciones realizadas por los docentes - ya que considera que pueden ser un aporte válido para construir conocimiento sobre la enseñanza, como también el conocimiento teórico que construyen investigadores profesionales ya que ello puede ser significativo al momento de entender este campo de estudio. Revisando este desarrollo volvemos a una de las preguntas nuevamente ¿Cuál es el rol del docente aquí?

Podemos decir que es un docente – investigador que tiene una doble tarea; por un lado teorizar las prácticas y crear conceptualizaciones o entramados teóricos a partir de la acción pedagógica cotidiana y por otro, puede apropiarse de las teorías que construyen otros o parafraseando a Zeichner (1993), puede consumir críticamente el conocimiento que han generado otros mediante la recreación de ese conocimiento. Cabría preguntarse en este punto ¿Qué le permitiría ese acto de recreación a un docente – investigador?, Enriquez (2007) afirma que lo llevaría a aceptar aquellas conceptualizaciones que le permitan ampliar sus niveles de comprensión de la realidad, visualizando y rechazando también aquellas que obstaculizan ese proceso.

Queremos explicitar que el docente – investigador es activo y ello supone que su práctica no ha de limitarse a ser meramente reproductor o transmisor de conocimientos, no puede ser alguien que aplique prescriptivamente pedagogías sugeridas por otros entendidos como expertos y extraños a procesos de enseñanza y aprendizajes reales. Se asume que lo que investiga el docente es su propia realidad generando así, conocimientos que le permitan mejorar

su práctica pedagógica. Entendido de esta forma docencia e investigación no son roles por separado que deben cumplir personas diferentes sino por el contrario “ambos roles deben ser asumidos por el docente” (Ramírez, 1995:35).

A medida que nos adentramos en la búsqueda de clarificar conceptualmente como se da esta relación entre docencia e investigación y cuáles son *las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados en los profesorados de la FACSO*, surgen preguntas que – como parte de la tarea que vamos realizando – abren caminos, orientan. Estos interrogantes hallarán respuestas provisionarias pero respuestas al fin que son el objetivo de nuestra investigación. Responder cada una de ellas en nuestro trabajo y es por ello que les damos lugar para continuar el camino; al comenzar dijimos que uno de los desafíos de nuestro recorte es indagar si ¿La investigación y la formación conforman una misma cosa? O ¿Cuándo mencionamos investigación a que nos referimos? También podríamos preguntarnos si ¿Será posible entonces que también la práctica y la teoría conformen una misma cosa?, un modo de ver las dos caras de una misma cosa implicara re-pensar esas relaciones. Por otro lado ¿Qué rol cumple y de qué modo influye en la formación esta visión, este modo de ver esas dos caras? Y más concretamente para nuestro recorte problemático, ¿Podemos visualizar que la formación desde la perspectiva de unir esas dos caras, marca, proyecta y colabora para que el docente construya y no meramente reproduzca su propia labor? Queda resonando en este punto del recorrido ¿Si la formación deja marcas o huellas en este sentido, que sucede con éstas cuando se inserta laboralmente un docente?

Conclusiones

Como hemos dicho en este breve recorrido, en el campo de la educación la rutina y la reproducción no implican construir conocimientos sino meramente copiar lo dicho por otros, ahora bien, si como educadores comprometidos con nuestro tiempo consideramos a la educación y la enseñanza como práctica sociales fundamentales para generar espacios de cambio podemos preguntarnos ¿Qué nos permitiría – como posibilidad de cambio – que un docente en la formación construya conocimiento? Intentemos una respuesta provisionaria, permitiría que ese docente proyecte para su trabajo la posibilidad de visualizar que, investigar desde su rol es interpelar a lo construido

por otros, desplegando su propia experiencia como actor social activo que se habilita para leer críticamente las realidades del mundo como educador, pudiendo así generar espacios de cambio.

Como es posible advertir aquí el conocimiento y sus posibilidades de construcción nos provocan nuevamente y entonces nos preguntamos ¿Qué relaciones existen entre la formación docente de grado y el conocimiento? ¿Es posible que la formación oriente, guíe, propicie el desarrollo de estrategias de investigación para la formación docente? Y si fuera así, ¿Esas marcas que aporta la docencia es posible sostenerlas en el trabajo cotidiano? El docente ¿Es consciente del impacto que produce su práctica?

Pareciera ser que la noción docente – investigador expresa una idea relativamente sencilla que ha estado presente en las intenciones de los educadores comprometidos con su tiempo y que refiere al hecho de que los seres humanos pueden construir un pensamiento independiente y una consciencia crítica y ello les permite actuar libremente en relación a ello, esta idea se funda en el derecho inalienable que tiene todos los seres humanos de crear y recrear saberes que les permitan comprender y transformar su realidad. En este sentido, emplear la investigación no solo es una necesidad teórica sino una exigencia de la práctica (Enriquez: 2007,13).

Bibliografía

- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Procesos y resultados de un trabajo de investigación. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial-San Andrés.
- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. En *Ensayos y Experiencias*. Nro. 23. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Alliaud, Andrea. (2010). Pedagogos, docentes y relatos de una experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. Proyecto UBACYT 2008-2010
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica
- Ardiles, M (2002). *El desarrollo de los profesores de media. Trayectos de desarrollo profesional* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba Recuperado de <http://www.ucc.edu.ar/paginas/encuentro1/ardiles.D.pdf><http://www.redalyc.org/pdf/1531/153114357009.pdf>

- Berg M. (1990) Historia y Fuente Oral. Entrevistar... ¿para qué? Revista *Artículos* No. 4. Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3490>
- Birgin, A.; Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. Revista *Propuesta Educativa*, Año 9 (Nº 19), Buenos Aires. Pág/s. 24 a 35. Recuperado de http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=DUSCHATZKY,%20SILVIA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo
- Bourdieu, P. (2000). *Las condiciones sociales de la circulación de las ideas en Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA
- Bourdieu, P. (1963). *La sociedad tradicional. Sociología del trabajo*. París. Tomo 5
- Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron (1973). *Le métier de sociologue*. París: Mouton Bordas y Wacquant L. (2005). *Una Invitación a la sociología reflexiva*. 1ª ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (1980 Abril-jun). Lo muerto se apodera de lo vivo. Relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. (Traducción E. Tenti Fanfani). Pp. 3-14. 32/33.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Les Editions de Minuit. Paris: En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Casenave, G. (2011). Reflexiones sobre la reflexión de las prácticas. Relatos de experiencias docentes en contextos de cambio. En Chapato y Errobidart (Eds). *Prácticas en educación: sujetos, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes* (pp 41-55). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Chapato María Elsa (2008). El primer trabajo. Una estrategia para identificarse y diferenciarse. El caso de los graduados de los profesorados de la FACSO UNICEN En *Hacerse docentes. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Chapato y Errobidart (2011.) *Prácticas en educación: sujetos, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila

- Cura, R. (2010). *La articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores*. (Tesis de Maestría). Universidad CAECE – FUNDEC, Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Tesis_Maestria_R.O.Cura.pdf
- Davini, C (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar* (pp. 15-43). Argentina: Papers Editora.
- Dubet, F. (2004) ¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO,
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs.Aires: Ed. Kapelusz.
- Elías N. (1991). *Sociología de un genio*. Barcelona. España: Edit. Península
- Dubet, F. (1983). *Compromiso y distanciamiento. Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona. España: Ediciones Península
- Dubet, F. (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid. España: Fondo de Cultura Económica
- Enriquez P (2007) *El docente-investigador: un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis Argentina: Ediciones LAE. Recuperado de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Docente_Investigador.htm
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Ferry, G (1999). *El trayecto de la formación*. Barcelona: Paidós. Reimpresión.
- Ferry, G (1998). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Gravano, A (2005) *Imaginario sociales de la ciudad media. Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas*. Estudios de Antropología Urbana. Tandil: Centro Editor de la UNICEN
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. A la vuelta de la antropología posmoderna. Buenos Aires: Legasa.
- Ginzburg, C. (1994) *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de http://148.201.94.3:8991/F/?func=direct&local_base=ite01&doc_number=000027179

- Ginzburg, C. (2010) *El hilo y las huellas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno Sacristán, J (1992). *Profesionalidad docente y cambio educativo*. Madrid: Ariel.
- Jackson. P. W. (1999) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Ediciones Amorrourtu.
- Insaurralde, M (2002). *Evolución del currículum de formación docente de la Provincia de Buenos Aires*. (Tesis Maestría). Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Buenos Aires. Tandil.
- Litwin, E. (s.f). La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria.
- Pérez Gómez y otros. (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. España: Ediciones Alcal.
- Perrenoud, P (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P (2004). *Diez nuevas competencias para el profesorado*. Barcelona: Graó.
- Porlán R. (1989a). *Teoría del conocimiento, teoría de lo enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. (Tesis doctoral). España: Edit. Universidad de Sevilla.
- Romero Claudia (2009). La formación de los docentes. En *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sanjurjo, L (2005). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Madrid: Ed. Paidós.
- Schön, D (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Southwell, M (1995). Historia y formación docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. 7(4), 10-16. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Southwell, M (2004). Formación docente. *El trabajo de enseñar*. La Plata: Dir. Educ. Superior, DGCyE.

- Stenhouse, L (1992). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Stenhouse, L (1996). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- Sosa R. (2009- 2010). La formación docente en las universidades: tensiones entre “lo viejo” que permanece y “lo nuevo” que emerge. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía 6 (12). Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3640933.pdf.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tenti Fanfani E. (1986). *El arte del buen maestro*. Pax México: Cesarman México D.F.
- Tenti Fanfani E. (1991). Las ciencias sociales en la universidad. *Revista Espacios*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Tenti Fanfani E. (1994); Del intelectual orgánico al analista simbólico. *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Tenti Fanfani E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc. Campinas*, Vol. 28, n.99, p 335 – 353, maio 2007. En: www.cedes.unicsmp.br
- Tenti Fanfani, Emilio; Steinberg; Cora. *Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina. Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México*. Pp. 27 Buenos Aires; IIPE – UNESCO, 2007. Recuperado de http://www.iipebuenosaires.org.ar/_pdf/documentos/Tenti_Fanfani_Steinberg_ponencia_SAECE_2007.pdf
- Umpierrez, A (2010) *Imaginario, identidad local y elección de carrera: la ciudad como horizonte Intersecciones en Comunicación*. Facultad de Ciencias Sociales. Pp37-70. UNICEN. Año 4. Número 4. Ciclo 2010. Recuperado de ISSN 1515-2332.
- Wittrock M. C. (1986). *La investigación de la enseñanza*. Cap. 4 y 5. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, Kenneth. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En *Cuadernos de Pedagogía*, número (220), 44. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>

La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado¹

*Mónica Escobar*²

Introducción al problema

La provincia de Buenos Aires cuenta con un total de 4.254 escuelas primarias, de las cuales 2.631 son urbanas, 1.595 rurales y 28 de islas. Dentro de las escuelas rurales y de islas hay 39 escuelas en las que la matrícula es de 1 alumno y 845 a la que asisten entre 2 y 10 alumnos³. A nivel nacional, las 12.000 escuelas rurales representan el 50 % de la cantidad total de escuelas del país. El 30 % de las mismas son escuelas unidocentes y el 15 % bidocentes⁴.

En primer término consideramos pertinente señalar a qué nos referimos al hablar de aulas plurigrado⁵. La escuela primaria en Argentina se ha conformado históricamente como una institución organizada en grados. Los grupos-clase están integrados por niños de la misma edad⁶ a quienes se les

¹ El presente artículo ha sido elaborado a propósito de la presentación en el III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata entre los días 2 y 5 de septiembre de 2015.

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. monica.escobar40@yahoo.com

³ Datos recuperados de www.abc.gov.ar (2014). No se ha encontrado el dato exacto de la cantidad de escuelas rurales que se organizan en aulas plurigrado

⁴ Datos extraídos del documento: “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Rural.” elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente, 2009, Argentina. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/infod>

⁵ Usaremos indistintamente las siguientes denominaciones para referirnos a las aulas en la que niños que cursan distintos grados de la escolaridad están a cargo del mismo docente: aula de “sección múltiple”, “plurigrado”, “pluriaño”, “multigrado”. No usaremos las expresiones “aula multiedad” o “grupo multiedad” por estar asociadas a las escuelas de enseñanza no graduada.

⁶ Si bien los niños que no promocionan siguen formando parte del grupo a pesar de su edad, no es lo esperado o deseable. La categoría de “sobreedad” que se utiliza para referirse a estos niños, no

brinda una instrucción simultánea. Las escuelas de sección múltiple han dado respuesta a la baja matrícula que impide o dificulta la organización graduada de sección única, dado que no es ni posible ni rentable sostener tantos cargos docentes para tan pocos alumnos⁷. Un docente frente a un grupo de alumnos que cursan diferentes grados de la escolaridad ha sido una de las respuestas a esta problemática. La formación docente inicial y en servicio, las propuestas curriculares y editoriales, han dado escasas respuestas específicas para esta modalidad de organización –tan frecuente en las escuelas rurales y de islas–. Los docentes que allí se desempeñan, formados generalmente para el trabajo en escuelas graduadas de sección única, resuelven la enseñanza apelando a distintos saberes docentes que se inventan en la práctica y/o se difunden entre pares.

El modo en que se agrupa a los alumnos tiene importantes consecuencias en la organización del trabajo de los docentes y, en particular, en el conocimiento didáctico de que necesitan disponer para promover el trabajo simultáneo de los alumnos. Buena parte del conocimiento didáctico disponible está estructurado según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades; a lo que se añade que el contexto de producción e investigación ha sido generalmente la escuela urbana. ¿Qué sucede cuando los agrupamientos no responden al modelo de la gradualidad y la normalización de las edades? Éste es el caso en las zonas rurales de nuestro país, donde el número de niños y niñas en edad escolar lleva a la administración escolar a no abrir una sección por cada grado escolar (Terigi, 2008:7).

El diseño curricular para la escuela primaria vigente en la provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2008) presenta una propuesta para la enseñanza de la matemática que incluye una selección y secuenciación de contenidos por año (de 1° a 6°) y una serie de orientaciones didácticas para el docente. Estas orientaciones didácticas suponen, en varios casos, trabajos grupales seguidos de una puesta en común que apunta a la explicitación, difusión y comparación de procedimientos. Los docentes de escuelas graduadas de sección

hace más que resaltar la centralidad del criterio etario del modelo de organización institucional.

⁷ Es importante aclarar que si bien existen propuestas de aula plurigrado en escuelas urbanas, no responden a la problemática que señalamos sino a la búsqueda de alternativas pedagógicas y didácticas al problema de la gradualidad.

única, se enfrentan a la tarea de llevar adelante un proyecto de enseñanza pensado para un grupo de niños de la misma edad –aunque sus conocimientos puedan ser diversos–. Sus clases están organizadas en torno a la enseñanza de un mismo contenido para el grupo-clase. La situación se presenta diferente para el maestro de un plurigrado. Los alumnos que conforman su grupo-clase pertenecen a distintos grados de la escolaridad, sus edades son diferentes así como sus conocimientos y el nivel de autonomía para realizar las tareas propuestas. Si bien a la hora de planificar la enseñanza los docentes de ambos tipos de escuela disponen del mismo diseño curricular, la tarea a la que se enfrentan plantea desafíos diferentes. El docente de aula de sección única podría realizar una lectura específica de los contenidos propuestos para un año escolar, mientras que el docente de aula de sección múltiple deberá abordar los contenidos correspondientes a un ciclo o de toda la escuela primaria. Si bien no haremos referencia en el presente trabajo al uso que los docentes de escuelas de sección múltiple de las escuelas rurales hacen de las propuestas curriculares, cómo seleccionan los contenidos a trabajar y qué tipos de actividades proponen a los estudiantes, tanto individuales como de intercambio, es un aspecto que se aborda en el estudio en curso, incluyendo inicialmente la pregunta sobre si lo usan – y de qué maneras – para planificar, evaluar o decidir la promoción de los alumnos.

Por otro lado, la tarea del docente es diferente en tanto se realice en soledad o insertos dentro de un equipo de trabajo institucional. Las escuelas conformadas por una sección para cada grado, pueden contar, en función de la cantidad de secciones y matrícula, con un equipo docente integrado por director, vicedirector, secretario, un maestro por sección, bibliotecario y equipo de orientación escolar. Esta situación no se presenta de este modo en las escuelas uni, bi o tridocentes, extremada en las primeras. Ahora bien, es necesario advertir que el hecho de que la planta funcional esté integrada por varios docentes que ocupan distintos cargos, no garantiza el trabajo en equipo, solo lo posibilita.

El estudio cualitativo que llevamos adelante apunta, entre otras cuestiones, a describir y analizar la enseñanza usual de las clases de matemática en aulas plurigrado de escuelas primarias rurales. Compartimos algunas de las preguntas que movilizan la indagación.

- ¿Cómo seleccionan y secuencian los contenidos los docentes a cargo de

plurigrado de las escuelas rurales? ¿Cómo se vinculan estas decisiones con la evaluación, acreditación y promoción de los alumnos? ¿Qué usos hacen los docentes de los diseños curriculares y de las propuestas editoriales?

- ¿Se proponen agrupamientos entre pares⁸? En caso de producirse, ¿favorecen la interacción entre los alumnos a propósito de los conocimientos matemáticos?

- ¿Se proponen espacios de puesta en común o trabajo colectivo? En caso de producirse, ¿cómo se organizan estos intercambios?

- ¿Cuáles son los tipos de intervenciones docentes y qué propósitos persiguen?

- ¿Hay diferencias entre las prácticas o los discursos de los docentes que han transitado por trayectos de formación inicial o continua que abordan específicamente la problemática de la enseñanza en el plurigrado y docentes que no han participado de estas instancias? En caso de identificarse, ¿en qué consisten dichas diferencias tanto en el nivel de las prácticas como de los discursos que las fundamentan?

El relevamiento de datos incluye entrevistas semiestructuradas individuales a inspectoras y a tres docentes de aulas plurigrados de escuelas primarias rurales unidocentes de la provincia de Buenos Aires y la observación y el registro de dos clases de matemática de cada una de las docentes entrevistadas. Las entrevistas y las clases fueron registradas (audio, fotos y videos) para su análisis posterior. Es importante señalar que dado que se trata de describir la enseñanza usual, no intervenimos ni en la planificación ni en la gestión de la clase.

A su vez, se avanza en relevar, describir y analizar prácticas institucionales y docentes instaladas o en gestación en Institutos Superiores de Formación Docente⁹ dirigidas a contemplar la especificidad de la enseñanza de la matemática en las aulas plurigrado. Los datos se obtienen a partir de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales a personal directivo y a profesores de Práctica de la enseñanza, Taller de definición institucional en educación rural, Didáctica de la Matemática y Ateneo de Matemática correspondientes a 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria de un ISFD

⁸ Es importante aclarar que será necesario, en caso de producirse agrupamientos entre pares, especificar cómo se organizan estos intercambios. Por ejemplo: por edad, por distancia o proximidad de los conocimientos matemáticos de los que disponen, por grado de la escolaridad que cursan.

⁹ En adelante ISFD.

de la provincia de Buenos Aires; y de la observación y análisis de una clase de práctica de la enseñanza desarrollada en el ISFD en la que una docente es invitada a compartir con las alumnas de 4° año las particularidades del trabajo en el aula plurigrado en la que realizarían sus prácticas.

Este estudio pretende aportar al conocimiento didáctico sobre la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado para contribuir a futuras producciones de materiales pedagógicos específicos, tales como secuencias didácticas, propuestas curriculares o de desarrollo curricular destinadas al trabajo en plurigrado. Entendemos que estas producciones podrían significar una contribución tanto para los docentes en servicio (a cargo del aula plurigrado o a cargo de diversas instancias de formación docente) como a quienes transitan un trayecto de formación inicial.

A continuación, nos referiremos al lugar que ocupa el contexto rural y el aula plurigrado en la formación docente inicial, y compartiremos algunos interrogantes que nos formulamos a partir de un primer análisis de los datos relevados¹⁰.

El contexto rural y el aula plurigrado en la formación docente inicial

La formación docente inicial en nuestro país encuentra sus inicios a principios del siglo XX. Era necesario formar docentes para cubrir la gran escala que requería el cumplimiento de la reciente Ley 1420 de Educación. Se abrieron escuelas normales mixtas rurales en distintas regiones del país con la intención de formar docentes en los ámbitos donde iban a desempeñarse. Con el paso del tiempo, la urbanización ganó terreno y estas escuelas quedaron incluidas en espacios urbanos trayendo aparejado un progresivo cambio en los planes de estudio. Los contenidos de la formación docente ligados a lo rural comenzaron a ofrecerse en forma de seminarios optativos.

Según la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07 acerca de los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, puede hablarse de tres niveles de decisión y desarrollo curricular: nacional, jurisdiccional e institucional. A nivel nacional se advierte sobre la necesidad de contemplar desde la formación inicial, las necesidades y particularidades del desempeño en los contextos rurales sin descuidar las regularidades que

¹⁰ Al momento de la presentación sobre la que versa el presente artículo, el trabajo de campo se encuentra en proceso de relevamiento de datos e iniciando la sistematización y el análisis de los mismos.

garanticen una educación común (Ley de Educación Nacional 26.206 - Art. 11). Es responsabilidad de las distintas jurisdicciones, y de cada ISFD en particular, atender esta dimensión de la formación.

A partir de la última reforma del plan de estudios de la carrera de Profesorado en Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires vigente desde 2008, se aborda la especificidad del contexto rural en el marco del Campo de la Práctica Docente correspondiente a 2º, 3º y 4º año del plan de estudios. Puede leerse en la página 121, al hablar de la Práctica en terreno de 2º Año, que se propone la identificación y caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa de instituciones escolares en diferentes ámbitos (urbanos, suburbanos y rurales). Es importante señalar que se aborda como uno de los contextos socioculturales en que se instalan las escuelas, pero no se menciona el abordaje didáctico del aula plurigrado dentro de los contenidos mínimos de Didáctica de la Matemática I, Didáctica de la Matemática II o Ateneo de Matemática, correspondientes a 2º, 3º y 4º año de la carrera respectivamente.

La oferta de seminarios que se adentren con mayor profundidad en la problemática particular de la escuela rural queda a criterio de cada institución. Es probable que algunos de los ISFD desatiendan la formación específica en relación a lo rural –a pesar de estar prescripto por el diseño curricular–, dado que se instalan en ámbitos urbanos. Es así, que se acentúa la formación de los futuros docentes en un único modelo pedagógico (Terigi, 2008): el del aula estándar de escuela urbana de sección única¹¹. En nuestro estudio relevamos propuestas de ISFD que han optado por incluir un taller de definición institucional sobre la educación rural en el que se realiza un abordaje desde una perspectiva sociocultural. El análisis del trabajo en el aula plurigrado desde las didácticas específicas quedaría a cargo de los profesores responsables de los espacios destinados a esas áreas.

Es importante considerar que las zonas rurales no suelen contar con ISFD, los maestros que se desempeñan en estos contextos han sido formados en su gran mayoría en institutos urbanos. Si tenemos en cuenta que los títulos oficiales que otorgan estas instituciones son de alcance nacional y habilitan a

¹¹ La autora distingue entre modelo pedagógico y modelo organizacional. Plantea que frente a distintos modelos organizacionales (sección única, plurigrado, clase de apoyo) se cuenta con un único modelo pedagógico, el del aula estándar (escuela urbana graduada de sección única). Los docentes que se desempeñan frente a distintos modelos organizacionales, extienden los saberes docentes ligados al único modelo pedagógico del que disponen.

sus egresados a trabajar en cualquier lugar del país, la ausencia del contexto rural y del aula plurigrado resulta contradictoria.

La provincia de Buenos Aires, como mencionamos anteriormente, cuenta con un gran número de escuelas rurales de aula plurigrado. Estas escuelas, se constituyen muchas veces en el primer destino de quienes egresan de los ISFD (o mientras cursan sus estudios) emplazados en lugares próximos a los parajes en los que funcionan escuelas rurales. Como expresa una de las profesoras de práctica docente entrevistadas, la ostensible y cercana realidad del aula plurigrado fue tomada por el instituto formador en el que trabaja como un desafío del que tiene que ocuparse: “La realidad es que el instituto empezó a pensar en el campo porque es una realidad muy próxima, las primeras experiencias laborales (...) Empezó a aparecer la necesidad de la formación en pluriño, todas las maestras ya recibidas planteaban esta problemática, que no habían sido formadas para trabajar en el pluriño, trabajar, planificar, trabajar con la diversidad de edades.”

El ISFD con el que interactuamos en nuestro estudio nos ha permitido acercarnos a sus preocupaciones y a las maneras que han ensayado y proyectan para dar respuesta a las demandas de sus propios profesores, sus alumnos y la comunidad educativa con la que dialogan.

Dado que el diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria plantea que las prácticas docentes deben realizarse no sólo en ámbitos urbanos sino también en contextos rurales, resulta legítimo preguntarse acerca de quiénes estarían en condiciones de brindar esta formación específica. Podemos contextualizar, en este sentido, la pregunta que formula Daniel Feldman (2010), ¿cómo formar a los formadores que tienen que ayudar a los maestros rurales para que enseñen en las aulas plurigrado¹²?

El siguiente fragmento del mismo Diseño Curricular corresponde al Ateneo de Matemática (4° año de la carrera). Invitamos al lector a imaginar la tarea de quien está a cargo de este espacio de formación cuando las prácticas de enseñanza tienen lugar en un aula plurigrado de una escuela rural:

El Ateneo se centrará en un estilo dialógico de construcción de conocimiento a través de la planificación, supervisión, re-elaboración, conducción,

¹² Si bien, como mencionamos anteriormente, en el Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria no menciona el aula plurigrado sino el contexto rural, consideramos que la pregunta por el trabajo del docente en este tipo de aulas resulta necesaria.

problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza del área del conocimiento matemático para la Educación Primaria, su puesta en marcha y reflexión sobre la práctica áulica propia de la Residencia. El formador acompañará y supervisará la propuesta de enseñanza de los contenidos matemáticos planificados por los residentes en la institución formadora y concurrirá a la institución destino para llevar a cabo el seguimiento y reflexión en y sobre la práctica de enseñanza en la Escuela Primaria (DGCyE, 2008:138).

Los docentes a cargo del espacio de la práctica y del área de matemática, correspondientes a 3° y 4° años de la carrera, que hemos entrevistado en nuestro estudio, coinciden en señalar una serie de dificultades con las que se enfrentan al acompañar y supervisar el proceso de prácticas y residencia docente que sus alumnos realizan en aulas plurigrado de escuelas rurales.

Por un lado, los formadores de formadores de nuestro estudio no han tenido experiencia ni como alumnos ni como docentes de escuelas rurales. Si bien, esta lejanía con el contexto escolar con el que tratan desde el ámbito de la formación no resulta un impedimento, se potencia dado que la problemática de la escuela rural, y del aula plurigrado en particular, nuestros primeros datos arrojan que en su propia trayectoria formativa no ha estado presente. Los profesores de práctica de enseñanza y de didáctica de la matemática se ven enfrentados a la tarea de pensar y ayudar a pensar a sus alumnos – futuros docentes – en la enseñanza de la matemática en un medio que desconocen. ¿Qué de lo que tienen disponible en relación a la enseñanza y al aprendizaje de la matemática en aulas de sección única de escuelas urbanas puede resultar fértil para pensar en un aula plurigrado? ¿Qué aspectos requieren de nuevas reflexiones o “adaptaciones”¹³? ¿Cuáles son las condiciones didácticas que pueden favorecer el aprendizaje de alumnos que cursan diferentes grados de la escolaridad en forma simultánea?

Por otro lado, los docentes entrevistados manifiestan las dificultades operativas que suelen entorpecer la organización del acompañamiento de los profesores a los alumnos practicantes (dificultad de acceso a las escuelas por el clima, grandes distancias y tiempo de traslado que demanda, entre otros). Se

¹³ En las entrevistas realizadas hasta el momento, los docentes entrevistados plantean en forma recurrente la necesidad de “adaptar” lo que leen o lo que saben para pensar en el aula plurigrado. Nos permitimos retomar esa expresión.

genera una tensión entre abandonar el aula plurigrado como un lugar posible para realizar las prácticas docentes, o sostenerlas a pesar de la gran dificultad (que puede tornarse en imposibilidad) de los profesores de acompañar y supervisar el funcionamiento de las propuestas de enseñanza en las aulas.

Recurrimos a la categoría “invención del hacer” que introduce Flavia Terigi (2008) con la intención de hacer visible el proceso de producción de conocimiento profesional que los maestros de aula plurigrado ponen en marcha frente a la necesidad de responder a una problemática que excede las herramientas conceptuales ofrecidas a lo largo de su formación. Se trata de respuestas que los maestros ensayan o estabilizan apelando a su biografía escolar, a su formación profesional inicial o continua y a su propia experiencia docente en las aulas de sección única o plurigrado. Los conocimientos que producen resultan de adaptar, extender o vincular los conocimientos que portan. A su vez, es importante considerar que el docente rural tiene escasas o nulas posibilidades de dialogar o confrontar con las ideas de otros docentes. El proceso de invención del hacer está instalado en esa realidad. Asumiendo la potencia de esta categoría conceptual, la retomamos para describir y analizar la invención del hacer del profesor del ISFD que incluye en su propuesta de cátedra la especificidad del aula plurigrado desde una perspectiva didáctica. El formador¹⁴ de formadores también se ve en la necesidad de responder a una problemática que excede las herramientas conceptuales ofrecidas a lo largo de su formación.

Para avanzar en el análisis del proceso de producción y circulación de conocimientos de maestros y profesores, apelamos a otro texto de Flavia Terigi (2007) en el que hace visibles distintas aristas de la circulación del saber en la escuela –que no se produce allí– y el saber que se produce o inventa en ella pero que no es reconocido como tal. La autora señala la falta de reconocimiento de los saberes producidos en la escuela. Me permito extender esta idea al analizar el mismo proceso que tiene lugar en el ISFD. Algunas de las preguntas que formulo en relación a este punto: ¿quién o qué colectivo sería el que debiera reconocer esos conocimientos?, ¿quién les otorga ese poder?, ¿puede el docente reconocerse como productor de conocimiento didáctico? Y si así fuese, ¿qué valor representaría para la didáctica si no circulara fuera de

¹⁴ Si bien mencionamos al formador en singular, no queremos dejar de señalar la riqueza de los debates cuando son los equipos docentes los que emprenden la búsqueda de alternativas en forma conjunta.

la escuela en la que se originó? Por otra parte, también es posible preguntarse, en caso de difundirse, ¿en forma de relatos de experiencias?, ¿requeriría algún tipo de sistematización? Si se analiza, ¿quién analiza? ¿el mismo docente o especialistas en didáctica de la matemática? ¿Cómo se difunde y con qué carácter (anecdótico o prescriptivo)? Las respuestas que se den a estos interrogantes conllevan transformaciones en la relación con el saber a distintos niveles (Charlot, 1997, 2006, 2013). A nivel local y personal, cambia el sentido que reviste el saber para el que lo produce y se modifica su propia relación con el saber cuando se reconoce su lugar como productor. En un nivel más amplio e institucional, el reconocimiento en sí de un saber producido por los docentes localmente y por fuera de los márgenes de la comunidad didáctica, produce un cambio en la manera de concebir no solo el saber didáctico sino también sus procesos de producción y los actores autorizados, reconocidos o legitimados para intervenir en ellos.

A su vez, Flavia Terigi advierte que en la escuela circulan saberes (nos centraremos en los saberes didácticos) que no fueron producidos en ella. Es necesario señalar que los docentes no usan pasivamente esos saberes sino que los adaptan o recrean (de Certeau, 1980), acción que se inscribe en un proceso productivo local, pero que podría exceder las fronteras del aula o la escuela de ser reconocido y difundido.

Dada la extensión de este artículo, señalaremos un último aspecto que nos interesa analizar. Nos referimos a las relaciones que nuestros entrevistados establecen entre la teoría y la práctica y el valor que le adjudican a la experiencia en el aula plurigrado. Tanto los maestros como los profesores del ISFD de nuestro estudio, coinciden en señalar que no se ha abordado la especificidad del plurigrado en su formación¹⁵ y reiteran que “se aprende de la experiencia”. Transcribimos a continuación algunos fragmentos de una entrevista realizada a una profesora de práctica de la enseñanza de 4° año de la carrera y de una de sus clases en que participa como invitada una docente de aula plurigrado.

- Entrevistadora: (...) si esa maestra estudió y no le habían hablado del pluriaño en el instituto, ella eso que te enseña a vos sobre el pluriaño, ¿dónde lo aprendió?

- Profesora de Práctica: En la experiencia.

¹⁵ Este dato coincide con los relevados anteriormente en la tesis de maestría de Flavia Terigi publicada en 2008.

El docente del aula plurigrado se constituye en un referente clave para la institución formadora. Como mencionamos anteriormente, hemos podido observar una clase de práctica de la enseñanza de 4^a año, en la que la docente a cargo del aula plurigrado donde algunas de las alumnas realizan observaciones y su residencia, es invitada por el instituto formador para que presente a los alumnos las particularidades del trabajo en el aula plurigrado. La profesora de práctica de la enseñanza y el ISFD le otorgan un lugar especial a la experiencia del docente de aula plurigrado y encuentran en ella una referencia ineludible para la tarea de acompañamiento y supervisión que tienen por delante. En la misma entrevista, la profesora expresa: “¿qué hacíamos, qué hacía yo?, invitábamos docentes rurales a que vengan al instituto a contar su experiencia, que nos cuenten cómo se trabaja, qué hacen, y bueno terminaba contando un poco cómo armaba las clases, (...) contar la experiencia de lo que es ser una maestra rural”.

Más adelante agrega lo siguiente: “(...) creo que las formadoras de cómo planificar en un pluriaño fueron las mismas maestras que están dando clases. Y ellas se han formado por voluntad propia, por lo que han ido... me toca en el campo, bueno, empiezo a consultar con otra que tiene más experiencia... ha sido todo como ‘muy casero’ digamos, porque en sí yo pregunté ahora... porque ya tuve la entrevista con la inspectora de primaria, tuve una entrevista informal con una docente rural, yo le pedí bueno, que íbamos a ir a esa escuela, y le pedí que ella venga algún día en alguna hora de práctica. (...) Yo fui también desde mi desconocimiento, le dije a vos te necesitamos como fuente de información. (...) Sí, en realidad, siempre la persona que está en el terreno trabajando va a tener mucho más conocimiento de la experiencia de lo que podemos tener los profesores que, bueno que... uno estudia, investiga, pero no es lo mismo, porque la realidad es distinta. Y para las chicas es super enriquecedor”.

Los maestros de aula plurigrado mencionan a otros docentes rurales que les han transmitido su experiencia. Las siguientes son palabras de una docente rural a cargo de un plurigrado dirigiéndose a alumnos de 4^o año de la carrera en el ISFD:

- Docente: Bueno, lo que teníamos en ese momento era que siempre había otra maestra en el campo, la directora, ahora por ahí si ustedes van al campo, van a estar solitas, porque por la matrícula que hay, es para un solo cargo. Pero en ese momento, la escuela tenía muchos chicos así que tenías

a la directora, entonces aprendías con ella, tenías una compañera a la cual referirte, bueno, después te vas haciendo, qué sé yo.

Más adelante, frente a la pregunta sobre dónde aprendió lo que ella sabe acerca del trabajo en plurigrado, responde:

- Docente: No, eso no... y no, trabajando.

- Observadora: Y a ellas (refiriéndose a las alumnas de 4° año) que están, que te van a observar, que se están formando, ¿cómo se les comunica esto que vos aprendiste, cómo se les comunica a ellas que están aprendiendo?

- Docente: Y sí, yo trato de comunicárselo trabajando.

Hemos intentado en este apartado hacer un recorrido desde los planes de formación docente hasta las aulas, identificando presencias y ausencias de la realidad del plurigrado en la formación inicial. Nos detuvimos en algunos aspectos que se nos presentan como puntos interesantes para avanzar en el análisis. La necesidad de producir materiales didácticos que aborden la especificidad del trabajo en el aula plurigrado, se hace oír tanto en las demandas de los docentes en servicio y en formación como de los profesores a cargo de orientarlos en la tarea. Frente a la escasez de producción pedagógico didáctica específica, la experiencia en el terreno cobra una fuerte relevancia y se constituye en referencia obligada para quienes se formulan preguntas acerca del trabajo en estos contextos.

Conclusiones

Hablar de conclusiones resulta apresurado cuando un trabajo de investigación está en proceso. Por lo tanto, finalizaremos este escrito explicitando algunas de las dimensiones desde las que iniciamos el análisis, algunas de las cuales habíamos anticipado y otras que comienzan a contornear algunos sectores a los que no pretendíamos asomarnos desde el comienzo.

Como mencionamos a lo largo del trabajo, consideramos de interés avanzar en la identificación de aquello que los maestros de aula plurigrado y profesores del ISFD “inventan” al enfrentar los desafíos que les propone la enseñanza de la matemática en este contexto. Nos interesa hacer visible lo que puede pasar inadvertido para los propios productores y para la didáctica. Sin embargo, resulta necesario explicitar que si bien reconocemos el rol activo del docente en la producción de saber didáctico (sea o no reconocido como tal), es ineludible la responsabilidad del estado en la formación profesional

de quienes han sido habilitados por el título que se les otorga para ocupar los cargos en los que trabajan.

Para finalizar, retomo una idea piagetiana desarrollada por Rolando García (2001) en relación a que la producción de conocimiento no está determinada pero sí posibilitada por el contexto social, histórico o político. Las teorías con las que nos pusimos en contacto desde nuestra formación y las que circulan en la comunidad pedagógico-didáctica de nuestro tiempo posibilitan la identificación y formulación de un problema que no hubiese sido posible instalar en otro momento. ¿Cuál es el contexto que pone de relieve o permite pensar el problema del que se ocupa nuestro estudio? Las preguntas vinculadas a la enseñanza de la matemática se inscriben en los marcos conceptuales de la Didáctica de la Matemática de la perspectiva francesa e intentan establecer vínculos e identificar aquellas áreas de vacancia que requieran de nuevas investigaciones. A su vez, se retoman los aportes de diversas investigaciones psicológicas y didácticas que se han preguntado por la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas rurales y por el aula plurigrado en forma particular.

Ahora bien, más ampliamente, menciono algunas de las discusiones o teorías que considero que habilitan o ponen en contexto el problema que estudio. El cuestionamiento a la homogeneidad de la escuela en todas sus formas y la puesta en valor de la diversidad a partir de instalarla como prioridad de la agenda educativa. Los avances en la extensión de la obligatoriedad, tanto en años de escolaridad como en cobertura de matrícula, promoviendo políticas que luchan por la igualdad y la inclusión. La búsqueda de nuevos formatos escolares. La disponibilidad de nuevos marcos normativos que reconocen y amparan derechos de niños y jóvenes y otros que transforman las condiciones de evaluación y promoción que protegen y sostienen trayectorias educativas con continuidad. La complejidad del problema que nos ocupa nos obliga a situar el recorte de la investigación en un campo más amplio atravesado por tensiones gestadas y fortalecidas a lo largo de la historia. Será un desafío sostener el recorte sin olvidar el entramado del que forma parte.

Los aspectos que hemos mencionado trazan un camino, entre otros posibles, que intenta buscar pistas para avanzar en la comprensión de las prácticas de enseñanza de la matemática de los docentes de aula plurigrado. Entendemos que buscar las huellas de su formación profesional y analizar las condiciones de trabajo docente en que se contextualizan puede colaborar en dicha comprensión.

Bibliografía

- Consejo Federal de Educación. Resolución 24/07. Argentina.
- Charlot, B. (1997) [2006]. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Charlot, B. y da Silva, V. A. (2013). La relación con la matemática de alumnos brasileiros. En Broitman, C. (2013) (comp.) *Matemáticas en la escuela primaria II*. Buenos Aires: Paidós.
- de Certeau, M. (1980, 2007). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Formación Docente*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Escobar, M. (2014). *La enseñanza de la matemática en aulas de sección múltiple. Un estudio de casos de escuelas primarias rurales de la provincia de Buenos Aires*. (Proyecto de tesis). Maestría en Educación, UNLP.
- Feldman, D. (2010) *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- García, R. (2001). Epistemología: Raíz y Sentido de la obra de Piaget. En Castorina (comp.) *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Rural*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, Argentina. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/infod>
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Frigerio, G.; Diker, G. y Baquero, R. (comps.). *Lo escolar y sus formas*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. (Tesis de Maestría). Buenos Aires, FLACSO.
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. (Tesis Doctoral). Madrid, Universidad Autónoma.

Páginas web consultadas

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires:

www.abc.gov.ar

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. www.me.gov.ar

Entre discursos y prácticas educativas

Nancy Salvá¹

Introducción

En el marco de los controvertidos debates contemporáneos acerca de la educación y particularmente sobre las políticas de educación universitaria, la formación docente y su relación con el trabajo socio profesional, este trabajo se propone hacer un intento de deconstrucción de significados del discurso público como uno de los referentes para contextualizar y hacer visible lo que entendemos constituye la emergencia de “transformaciones político/pedagógicas en el discurso y la práctica educativa de algunas cátedras docentes” en la educación universitaria de nuestro país.

No obstante, se señala con preocupación cómo desde hace más de dos décadas, en Uruguay y otros países de América Latina, los discursos socio-políticos hegemónicos situados en enfoques economicistas (pragmáticos y tecnicistas) han venido imponiendo una racionalidad tecnocrática de la existencia humana (Popkewitz, 1994; Rebellato, 1999; Pulido, 2009) vinculada a la complejidad cada vez mayor de las transformaciones tecnológicas, industriales y sociales impactando directamente en las políticas educativa y contribuyendo a debilitar la consistencia epistemológica del campo educativo. Esta situación se constituye en alerta sobre ciertas dificultades, obstáculos y restricciones con las que se deberá enfrentar cualquier manifestación más o menos estructurada de resistencia frente a ellas.

La confrontación ideológica de los discursos ha sido ignorada o minimizada recuperando legitimidad los criterios de objetividad y neutralidad lo que hace que las prácticas se vean enfrentadas a resolver problemáticas cotidianas y particulares sin referentes suficientemente delimitados llevando a confusiones y engaños difíciles de reconocer.

¹ Universidad de la República, Uruguay. nancy.st37@gmail.com

Paralelamente se puede reconocer cómo la circulación de estos discursos en la esfera pública, ha ocultado el propósito de instalar y extender la desesperanza sobre la educación y la cultura a través de la llamada crisis de la educación (Arendt, 1996). Como plantea la autora, al ocultar su verdadero interés de fortalecer la imagen del mercado en la representación social llevan a naturalizar y justificar una concepción abstracta y única de la crisis, localizándola en las instituciones (fundamentalmente las educativas) para hacerlas responsables de no cumplir el mandato fundacional excluyendo de esta responsabilidad a otros agentes sociales entre los cuales se encuentra el propio estado.

La reflexión se orientará hacia la búsqueda de argumentos que fundamenten algunas transformaciones en el pensamiento teórico y el pensamiento práctico que se están construyendo desde la perspectiva de la educación como emancipación.

Es, a partir de ciertos aportes de las pedagogías críticas, específicamente de la denominada “Teoría de la resistencia” que se ha podido pensar la educación como alternativa de posibilidad en oposición a los modelos tecnocráticos, relativamente enciclopedistas, instituidos desde el pensamiento neoliberal y que han contribuido a profundizar la desigualdad e injusticia social.

Se explorarán ejes conceptuales emergentes en el pensamiento de académicos como Henry Giroux, Paulo Freire y Michael Apple que han contribuido a esclarecer algunos sentidos de la educación que, aunque han sido históricamente silenciados, negados y descalificados en el discurso público, actualmente han conquistado un lugar habilitando cierta transformación curricular de la educación en general y más específicamente de la educación universitaria (caso específico: formación de profesores de educación física) en Uruguay. Se analizarán tres de ellos que refieren específicamente a: 1) la formación universitaria como un lugar de concentración de poder, 2) la reivindicación del educando como sujeto de la educación y 3) la concepción de los docentes como intelectuales de la cultura.

Es desde estos ejes de tematización que se procurará realizar un recorrido reflexivo que permita dar cuenta de una relación dialéctica entre teorías y prácticas desde una perspectiva interdisciplinar más allá del salón de clase. Al mismo tiempo se analizará el lugar dado a la investigación y a la extensión en la formación de grado universitaria. El compromiso implicará recuperar la especificidad y consistencia del discurso político-pedagógico sustituyendo

enfoques tecnocráticos centrados en el desarrollo de competencias para garantizar cuestiones de calidad exigidos desde el mercado como referente ideológico de nuevas y novedosas formas de colonización cultural que han venido configurando las políticas culturales en el mundo occidental globalizado.

Por consiguiente se intentará reconocer cómo se produce esa circulación de discursos sin develar sus propósitos ocultos aún en escenarios fuertemente posicionados desde la resistencia como ciertos grupos políticos de izquierda.

Otro aspecto a considerar es cómo el propio discurso académico ha sido atravesado por esta lógica centrada en la eficacia y eficiencia que sostiene (ocultando condicionamientos) relaciones de dominación y mecanismos de colonización cultural fuertemente arraigados en una tradición occidental impuesta como pensamiento único. Es nuestra intención recuperar voces que, aunque sean aisladas y aún no hayan logrado un lugar más allá de cierta referencia en algunos ámbitos académicos, se están conformando en propuestas alternativas que formulan una clara oposición a estos discursos hegemónicos.

Se buscará develar, a modo de denuncia, el impacto de la cultura del positivismo en la educación superior que se evidencia a través de la sistemática desvinculación de factores sociales y políticos como lo evidencian la naturalizada desarticulación de las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Denuncia que pretende hacer visible cómo bajo la apariencia de unidad académica se mantienen oculta (o desestimada) una trama social atravesada por condicionamientos que afectan su función cultural legitimando la reproducción de modelos de dominación a través de prácticas, rutinas y discursos cotidianos de la vida en las aulas.

Sin quedarnos en la denuncia se develará, a modo de anunciación, esas prácticas (otras) que pretenden como fuerza instituyente concretar transformaciones desde un enfoque emancipador. El estudio de caso refiere a un proyecto de transformación de la enseñanza desde las cátedras de Pedagogía y Psicología y Teorías del Aprendizaje del 1° nivel de formación de la Licenciatura de Educación Física desarrollado desde 2012 a 2014 inclusive. El proyecto involucró tres generaciones de estudiantes (aproximadamente 250) quienes desarrollaron actividades de investigación y prácticas de extensión en contexto socio-profesional, vinculados estrechamente a las actividades de enseñanza previstas en el plan de estudios vigente.

Análisis coyuntural: un discurso político reciente

Hace unos meses se iniciaba el tercer período consecutivo del gobierno progresista en Uruguay, al mismo tiempo empezaron a circular en forma extraoficial algunos documentos e informaciones sobre ciertos acuerdos transnacionales que exigían un manejo de carácter secreto. Pero, de alguna manera y con alguna intención no explicitada, aparecieron en el escenario público las negociaciones del Acuerdo sobre Comercio de Servicios (Trade in Services Agreement, TISA) y fueron generando diversos y seguramente esperados cuestionamientos desde diferentes sectores de la sociedad. Las primeras informaciones advertían que estos acuerdos estarían impulsando políticas (otras o las mismas, con algún nuevo maquillaje, que se promovieron en las últimas décadas del Siglo XX) que comprometerían la autonomía de los países (especialmente los países del sur) e impondrían importantes retos de cara a la construcción y consolidación de sistemas educativos públicos fuertemente condicionados por las exigencias del mercado y limitando la capacidad de regulación de los Estados.

Este discurso a favor del libre comercio sostuvo y sostiene que la liberación del sector educativo permitirá diversificar la oferta educativa y fomentar la competencia entre proveedores privados lo que significa un retorno a la racionalidad instrumental. Retorno que significa la negación de la epistemología del campo educativo sustituyéndola por una lógica eficientista en la cual el hombre pierde su propia condición humana para ser ubicado como una pieza más del circuito del capital económico.

En este escenario, los sectores sindicales y la comunicad educativa no demoraron en hacer oír sus voces de denuncia sobre estas negociaciones, hasta ese momento ocultas, sin participación ni consulta, al mismo tiempo manifestaron su desconfianza sobre los procedimientos y los intereses que las conducen. Es desde esta perspectiva que algunos sujetos colectivos excluidos de la negociación (UdelaR², PIT/CNT) aún con información fragmentada

² El CDC de la UdelaR aprobó por unanimidad la siguiente resolución: «Atento a la información preliminar brindada en Sala por el Grupo *ad hoc* oportunamente designado a efectos de determinar la posición de la Universidad de la República respecto al Trade in Services Agreement (TISA), con particular atención en la educación, que las autoridades nacionales vienen considerando y a las inquietudes manifestadas:

1. Informar que la Institución ha venido procurando sin éxito obtener información oficial sobre las características y metas generales del referido Acuerdo.
2. Destacar que el carácter secreto de las negociaciones dificulta la discusión en cualquiera de sus variantes.

e incompleta, tomando una distancia prudente, han incluido el tema en sus agendas y en la agenda pública iniciando así procesos de reflexión crítica. Es evidente que en este proceso de desocultamiento está la posibilidad de organización de una lucha social, ideológica y política en defensa de una educación que asegure la justicia y dignidad humana y siendo consciente que estas acciones no evitan que se produzcan desencantos frente a estas prácticas políticas poco reflexivas que han cambiado el horizonte del debate sobre la educación en algunos países de la región.

Es así que cuando la sociedad uruguaya se preparaba para profundizar la participación social en las transformaciones educativas a partir del liderazgo estatal iniciado en 2005, se enfrenta a un riesgo no imaginado: un nuevo enfoque de la desregulación asociado a la fuerte presencia del sector privado y transnacional que restringe la intervención de la sociedad civil y la acción del estado. Todo conduce a afirmar que estamos frente a un nuevo impulso de la ideología neoconservadora del capitalismo tardío. Estas acciones que afectan directamente a la educación obligatoria, también impactan en la educación superior condicionando por ejemplo la atención de la recomendación del Congreso Mundial de Educación Superior de 2009 a los países miembros sobre no adquirir compromisos de liberación en el marco de la OMC.

Se observa con preocupación que la situación nacional y regional evidencia inestabilidades y contramarchas no asumidas como tales, ya que la tendencia desde sectores políticos es justificar las modificaciones como ajustes en función de condiciones generales recientes negando que impliquen cambios de orientación. Estos acontecimientos constituyen alertas que exigen fortalecer el diálogo social como lugar de debate, de discusión, de práctica democrática para luchar por consolidar la educación como derecho humano fundamental en cualquier etapa de la vida del hombre como lo establece el art. 1 de la Ley de Educación vigente.

Varios meses después de estas turbulencias, las negociaciones han seguido funcionando sin participación social y hace pocos días desde el gobierno se anunciaba que la educación no está incluida en el TISA. Cabría preguntarse ¿cuánto ha tenido que ver el debate público que sectores conscientes de su

3. Manifiestar la firme opinión de la Universidad de la República de que el país no debe avanzar en las tratativas y negociaciones de estos acuerdos hasta que no se abra una discusión pública sobre las características del TISA y sus contenidos».

propia marginalidad en el tema lograron instalar en las decisiones tomadas en el gobierno? ¿es posible que grupos contrahegemónicos hayan conquistado un lugar para el pensamiento pedagógico en las políticas públicas? ¿se habrán recuperado algunas conexiones entre educación y cultura sin una necesaria relación de utilidad?

Pero como sin tregua, toma estado público una nueva alarma pedagógica: el acuerdo del Plan Ceibal y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) con la empresa Google. También sobre este tema han surgido voces de resistencia que denuncian los riesgos que implicará el funcionamiento de organizaciones con fines de lucro insertos en el sistema educativo. Riesgos vinculados a malas condiciones de trabajo docente, escasa formación para los docentes, accesos deficitarios a laboratorios, bibliotecas y otras fuentes de conocimiento, reducción de la enseñanza a contenidos básicos (mínimos), sistemas de evaluación estandarizados que restringen el valor de la cultura a su aspecto instrumental, etc. Cabe señalar que frente a estas situaciones, el CDC de la Universidad de la República en una de sus últimas sesiones ha resuelto formar una comisión de investigación para estudiar la temática con la finalidad de aportar información y asesoramiento a los diferentes servicios universitarios y al propio consejo directivo. También se han producido varios documentos firmados por trabajadores con pluralidad de formación que se pronuncian en contra de este acuerdo reivindicando el pensamiento nacional y la capacidad y potencialidad de organizar estructuras virtuales de uso educativo de acuerdo a los principios de las políticas educativas del estado uruguayo.

Como plantean Popkewitz (1994); Rebellato (1999); Pulido (2009); entre otros, es fundamental que se pueda tomar conciencia de esta realidad para iniciar luchas por su transformación como acción contrahegemónica desde pequeños grupos (grupos que pueden involucrar docentes, estudiantes, padres, comunidad) sin esperar que ocurran grandes cambios sociales.

Ahora bien, estas acciones políticas internacionales nos mantienen en estado de alerta permanente y en constante interpelación que, si bien no es objeto de análisis en este trabajo, lo atraviesa y provoca ciertos interrogantes tales como: ¿Cuál será la postura de los sindicatos docentes sobre estos asuntos? ¿Qué postura adoptarán los colectivos educativos a través de sus órganos representativos, el cogobierno universitario y la participación de las Asambleas Técnico Docente (ATD)? ¿Podrán los docentes generar otras

respuestas desde su trabajo en las salas de clase o fuera de ellas? ¿Estarán en condiciones de promover espacios de participación y reflexión como comunidad educativa? En esta circunstancia la educación es una, no se divide en niveles y por tanto cualquier alerta nos ha de convocar a todos.

Los posibles entre sentidos de la educación universitaria

El nivel educativo terciario, es tal vez, el que ha sido menos cuestionado y por tanto no se ha visto expuesto a pensar su transformación como otros niveles de la educación formal. Sin embargo, el escenario actual (masificación, diversificación y profundización del conocimiento, interdisciplinariedad y de la cultura, entre otras) ha exigido repensar la docencia universitaria y la propia Universidad ha presentado una propuesta de Segunda Reforma Universitaria (2009)³ que ha convocado a los colectivos participantes del cogobierno generando debates, espacios de reflexión y movimientos de resistencia en el habitus universitario de la cultura ilustrada. El giro del discurso en la política educativa universitaria retomó antiguas polémicas, introdujo nuevas y sobre todo generó debates en torno a las transformaciones de las prácticas profesionales instituidas, propias de cada una de las tres funciones que han definido históricamente la docencia universitaria.

De esta manera, el discurso institucional se fue asociando a los discursos desde la microfísica de las funciones de enseñanza, investigación y extensión considerándolas a partir de sus identidades como entre – experiencias que incluyen entre – discursos. Cada una de ellas tiene que ver con un no-saber, con el límite de lo que sabemos que no puede resolverse a través de prácticas rutinarias, impuestas por el otro y por tanto exige diálogo y participación de los sujetos colectivos que llegan a cuestionar sus propias tradiciones. Por consiguiente la experiencia exige otros lenguajes, lenguajes que dejen participar al sujeto, que permitan enunciar lo singular y por tanto incorporen la incertidumbre como principio constitutivo del saber, lo cual desde lo curricular exige incluir dimensiones que refieren a la transmisión de saber, la creación de saber y la reflexión sobre el saber.

Tomando como eje de problematización la concentración de poder en la formación universitaria a través del ejercicio de sus tres funciones básicas:

³ Resolución del CDC de la UdelaR del 27/10/2009 – Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. Disponible en <http://www.udelar.edu.uy>

enseñanza, investigación y extensión, el reposicionamiento del estudiante como sujeto de su educación y la concepción del docente como intelectual de la cultura se intentará estructurar un escenario de análisis a partir de las concepciones de ausencias/emergencias en pedagogía (basadas en las categorías creadas por Boaventura de Sousa Santos⁴) para interpretar críticamente la educación y la cultura en la sociedad democrática occidental.

Es fácilmente constatable que la enseñanza ha sido históricamente entendida como la función dirigida a suprimir la distancia entre el saber del educador y la ignorancia del ignorante (el “otro” estudiante), es decir, ha sido un escenario de legitimación de formas de ignorancia. Esta postura, en nuestro análisis constituye una primera *ausencia pedagógica* construida desde la *monocultura del saber y del rigor*⁵. El saber del educador ha sido considerado como el único válido por la universidad instalando la relación saber-poder para justificar su transmisión como objeto de enseñanza, vinculado estrechamente al saber disciplinar y a la falta de ese saber del “otro” estudiante, es decir se configura como un modelo de sometimiento o admiración.

Por su parte, el saber del investigador, que encierra una lógica de fragmentación en la cual el educador no es quien investiga sino quien es investigado, quien es objeto de investigación y por tanto se excluye del saber al “otro” docente. De esta manera, se mantienen separados los campos de producción y de reproducción del saber dando continuidad a una relación de dependencia entre la práctica (lugar del no saber) y la teoría (lugar de concentración del saber-poder).

Finalmente, el saber de la educación superior suele ser ofrecido bajo la modalidad de extensión como apoyo a “otros” grupos sociales, a quienes se asocia con la idea de carencia, generalmente identificada con las culturas populares. Nuevamente el saber de la academia (universidad), posesión de los académicos (investigadores) es donada a los ignorantes (docentes, estudiantes y grupos sociales de sectores populares) como modelo de ilustración.

Estas formas de entender el saber han significado un gran riesgo de

⁴ De Sousa Santos, B (2006) – Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO LIBROS Bs. As.

⁵ Ibid. El autor utiliza el concepto de monocultura para cuestionar el pensamiento hegemónico que en su actuación reduce y contrae el presente porque excluye toda realidad social y cultural que no constituya parte de las concepciones científicas. Excluye otras culturas, otros saberes.

convertirlo en la base de un discurso elitista, sacralizado, que no permite ser interpelado por el “otro” y por tanto resulta ajeno a la realidad sociohistórica en la cual circula. Desde esta perspectiva, en la enseñanza universitaria se maneja un saber que es exterior al sujeto que aprende y se asocia a una forma de donación, la investigación se sitúa fuera de la educación y su saber es sobre la educación, del mismo modo la extensión adquiere enfoques asistencia- listas al llevar el saber de la universidad a quienes se consideran poblaciones incultas o analfabetas. De alguna manera se han constituido saberes académicos que funcionan como fronteras de exclusión. El que se considera culto lleva su saber a quién considera inculto y entiende haber reconocido alguna necesidad de saber en ese “otro” negando su saber, su lenguaje y su cultura.

Cabría pensar que ha sido un largo camino entre utopías y resistencias el que se ha tenido que recorrer para iniciar procesos de concientización sobre este modelo de relación saber/no-saber; culto/no-culto e instalar emergencias pedagógicas que entre otras cosas hagan posible preguntar: ¿cómo se determina la necesidad del “otro”? ¿Quién es el ignorante y qué es lo que ignora? ¿El ignorante avala recibir el saber que se le ofrece o se le impone? ¿Qué razones justifican los modelos de exclusión del “otro” en todas las formas de docencia? Algunos de estos cuestionamientos aparecen esbozados en los argumentos que se vienen proponiendo a través de la reforma universitaria y que han habilitado procesos reflexivos problemáticos y problematizadores conduciendo así a reconocer una segunda ausencia pedagógica. Ésta refiere a ver al estudiante adulto como aquel que no necesita la mediación del docente para estudiar el saber y por tanto está en condiciones de recorrer solo la distancia entre saber y no saber, lo cual también oculta que ese recorrido es concebido como un modelo de transmisión/adquisición de un saber que existe fuera del sujeto y no como un proceso propio de producción de conocimiento. Este razonamiento implica esa falsa concepción del saber entendido como conjunto de conocimientos acabado y por tanto la ignorancia constituye una forma de carencia del mismo, lo que remite a la monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan las jerarquías. Desde esta concepción la educación superior ha validado prácticas dominantes como la clase magisterial, la conferencia y la exposición. También ha situado las prácticas de investigación en los ciertos profesionales como investigadores, dejando fuera del escenario de la investigación al “otro” docente tanto por su no saber (falta de saber) como por las condiciones de trabajo y al

“otro” estudiante tanto por su ignorancia como por ser objeto de investigación.

Otra dimensión del problema es la naturalización de las diferencias entre docente e investigador lo que implica un desconocimiento de la particularidad de las condiciones en las que desarrollan sus actividades profesionales. Y del mismo modo vemos nuevamente como la extensión se ha colocado frente a “otros”, jóvenes o adultos (entre ellos los educadores) a quienes se los reconoce como incultos y no junto a “otros” eliminando toda posibilidad de construcción cultural como entre experiencia y entre discurso.

Es evidente que la complejidad de la docencia universitaria hace a las dificultades para reconocer por qué los sujetos pedagógicos no han podido asumirse como hombres de posibilidad, conscientes de su inconclusión en tanto seres en devenir. Estas prácticas educativas han constituido formas de dominación que ocultan resistencias al cambio, que plantean obstáculos para ponerse en el lugar del “otro” (dominado o dominador), sin reproducir las prácticas de opresión. Es precisamente, la búsqueda de otro modelo de docencia universitaria lo que propone la actual reforma universitaria, modelo que pretende asegurar un desarrollo entre funciones. La construcción de experiencias entre funciones implica que en la formación de grado se incorporen prácticas de enseñanza, de investigación y de extensión como formas de instalar el diálogo entre lenguajes, entre pensamientos, entre ideas de los diferentes campos del saber y de la experiencia profesional.

El aula universitaria como espacio entre culturas

Suena antigua, una música perfecta, y en el cielo, temblorosas
lloran de amor las estrellas, suena antigua, una música tan alta,
y en el cielo las estrellas, tienen vaga la mirada ...
Noche, noche. José Luis (Pepe) Guerra

La reflexión sobre la experiencia educativa en el aula universitaria se inicia invitando a interpelar estrofas de la canción de un músico uruguayo entendiendo que leer estas palabras significa leer sus ideas, conocer su pensamiento en el contexto histórico social de una época y de esta manera se apuesta a un diálogo entre el lenguaje pedagógico y el lenguaje literario y musical. Podríamos preguntar ¿Hay cultos e incultos para realizar esta lectura? ¿Cuál es el saber culto y cuál el saber popular?

Es posible reconocer en el lenguaje de cada uno sus propios saberes ¿será esa música perfecta una forma de nombrar el modelo hegemónico de la institución universitaria que ha validado el discurso magistral a través de la cátedra docente? ¿Podrá vincularse esa perfección con el discurso incuestionable de la ciencia y de quienes centran el discurso educativo en su lenguaje? ¿Qué derivaciones podrían adjudicarse a ese discurso educativo y a ese discurso artístico? ¿Qué relación se podría señalar entre los estudiantes y esas estrellas temblorosas? ¿Será posible asociar esa música tan alta con la autoridad del discurso universitario? ¿Habrá pensado el autor en estos términos la educación, su educación? O ¿será la incertidumbre del diálogo intercultural que permite su elaboración?

Es válido pensar que tanto la intencionalidad del músico como la del docente son experiencias humanas que acontecen en escenarios relativamente impredecibles, complejos y cambiantes, por lo que cada una de estas preguntas abre una gama diversa de respuestas posibles. Por consiguiente y volviendo al aula universitaria se hace necesario apelar a otras (diversas) voces para encontrar/construir algunos significados culturales más o menos singulares, más o menos compartidos, unos conocidos y otros inéditos. A priori, aparece como más complicado instalar diálogos entre discursos de diferentes disciplinas, entre el discurso de la teoría y el de la práctica o entre las experiencias de enseñanza, investigación y extensión. Y es precisamente desde aulas entre culturas que se pretenden instalar esos diálogos “entre”. Todo lenguaje, todo saber será convocado y asumido desde la interacción y el conflicto en tanto dinámicas históricas que permiten desocultar las ideologías que construyen escenarios humanos plurales y habilitar diálogos reflexivos, participativos y emancipadores o descolonizadores de cualquier imposición cultural.

Hace unos años E. Litwin (2009) proponía una nueva agenda para la pedagogía universitaria distinguiendo cuatro aspectos centrales que se deberían repensar: la constante fragmentación del saber en disciplinas, la docencia universitaria evidencia distancias entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, la especialización creciente del conocimiento científico se ha manifestado a través de luchas de poder entre las diferentes disciplinas del campo y la crisis epistemológica del campo de la educación que ha implicado la pérdida de centralidad del hombre, la cultura y la sociedad en el debate, desviando la discusión hacia los sistemas educativos más o menos eficientes

y eficaces respondiendo a las exigencias del mundo de la globalización.

En la misma época, la reforma universitaria en Uruguay se proponía enfrentar estas problemáticas básicamente a través de dos enfoques alternativos:

- la integración de las funciones clásicas de la docencia universitaria en la experiencia educativa de la formación de grado
- la renovación de la enseñanza desde abordajes interdisciplinarios.

En este escenario, entre el deseo y la posibilidad de realizar transformaciones en la formación de los futuros Licenciados en Educación Física se elaboró un proyecto curricular que involucra dos cursos anuales de fuerte concentración en el conocimiento teórico. Propuesta que se enmarca en el discurso público de la política educativa universitaria y el Plan de Estudios vigente desde el 2004 en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF/ UdelaR) y que se desarrolló por tres años consecutivos (2012 – 2014).

El diseño e implementación de este proyecto implicó tres grandes desafíos:

1. Diseñar los cursos integrando actividades de enseñanza, investigación y extensión
2. Repensar la práctica educativa reconociendo a los estudiantes capaces de producir conocimiento.
3. Redefinir el sentido de la evaluación en clave interdisciplinar.

Un *primer asunto* fue superar la distancia entre conocimientos, que como afirma Barnett (2001) si el conocimiento teórico se aleja del conocimiento práctico, el primero se convierte en información y el segundo simple trabajo lo que resulta un empobrecimiento de ambos. La superación implicó definir una relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Carr, 1996). La docencia universitaria se constituiría en praxis poniendo a examen crítico la acción pedagógica, las condiciones en que ésta se realiza y también el propio conocimiento a enseñar. Es así que se diseñó una pasantía breve (cuatro instancias presenciales) en el campo socio profesional lo que supuso negociaciones con instituciones públicas y privadas en las cuales los estudiantes en pequeños grupos (de 3 a 6 estudiantes) realizarían sus actividades de extensión y de investigación.

Una *segunda problemática* asumida estuvo relacionada con lo que se

configura como fragmentación del conocimiento, resultado de la creciente especialización de las disciplinas. El abordaje definido fue el modelo interdisciplinario, el propio proyecto se elaboró a partir del diálogo entre el conocimiento del campo de la Psicología y Teorías del Aprendizaje y el conocimiento del campo de la Pedagogía. Se estructuró una propuesta que convocaba al diálogo entre lenguajes que fue problematizando las relaciones entre educación y aprendizaje, concepciones que desde sus propios significados contribuían a la construcción de nuevos significados.

La puesta en práctica de estos diálogos tuvo como principales participantes a los estudiantes como sujetos pedagógicos y así se determina un *tercer aspecto* central del proyecto. Es conocida la resonancia en el discurso académico del valor de la participación y el poder de la palabra de los estudiantes en la universidad, pero en la práctica de enseñanza ha generado miedos y riesgos que al docente y al estudiante en forma individual les resulta complicado asumir. En este caso, la organización cooperativa de la actividad académica permitió cruzar los límites de esos condicionamientos que pasan tanto por cuestionamientos que provienen de los estudiantes (desconcierto, especialmente al inicio, frente a propuestas abiertas de producción individual y grupal) como al propio docente al tener que ceder el poder que históricamente ha mantenido, es decir, otorgar poder al estudiante restringiendo su esfera de poder (los estudiantes tienen iniciativa y responsabilidad en su propio proceso educativo). Aquí se está haciendo referencia a la incorporación de experiencias de enseñanza (talleres de producción en el marco de las actividades curriculares de cada curso), de investigación (conversaciones con participantes de las experiencias educativas en las que se integran) y de extensión (actividades en el campo socio profesional) en los cursos del primer año de la Licenciatura implicando actividades extramuros de la universidad, lo que requirió lograr la apertura de otros territorios culturales para la participación de los estudiantes. A la vez que exigió la concreción de acuerdos interinstitucionales que involucraron la voluntad y disposición de los profesionales a cargo de las diferentes experiencias habilitando encuentros, diálogos, observaciones e interpretaciones de quienes están iniciando su formación universitaria. Cabe destacar que estas prácticas extramuros exigen una doble postura ética. La ética de los estudiantes que deben asumir su participación en actividades en territorio respetando la idoneidad del profesional que los recibe y que su

actividad estará vinculada al proceso educativo que realizan en la universidad y la ética del profesional que asumirá que los estudiantes recién están comenzando su formación por lo cual no poseen muchos de los conocimientos para comprender la complejidad de esas situaciones.

Un último aspecto a destacar se refiere a las modalidades de evaluación interdisciplinar cuyo mayor desafío estuvo en crear propuestas de producción académica de los estudiantes a partir de temáticas que fueran seleccionando de las actividades en territorio. Sin duda una propuesta abierta e incierta desde la cual tendrían que ensayar formas de teorización involucrando los campos de conocimiento de ambos cursos. Desde el comienzo de los cursos los estudiantes participaron en experiencias de lectura y escritura de textos académicos sobre las temáticas abordadas en cada uno de los cursos involucrados. En la etapa de pasantía, tenían esas experiencias como referencia las que actuaron como mediadores para construir los diálogos entre práctica y teoría. A partir de consignas abiertas cada grupo tenía que elaborar explicaciones teóricas relacionadas con algunos elementos seleccionados de esas situaciones educativas y organizar una presentación audiovisual. El cierre de los cursos y la última etapa de la evaluación interdisciplinaria consistió en un ateneo público de presentaciones.

A modo de cierre, se transcriben voces de los estudiantes

“En las actividades de este segundo semestre me han ocurrido muchas cosas como persona y como estudiante.”

“Creo no haber tenido tiempo suficiente para plasmar los conocimientos que creo haber aprendido, algunos ya estudiados y en algunas instancias puestos en práctica y en otros que nunca había estudiado y los leí muy entusiasmada por el proyecto interdisciplinario.”

“En cuanto a mi posicionamiento frente a la propuesta creo que tuve problemas para entenderla y organizarme al principio, en más de una ocasión no tenía claro qué había que hacer. Creo que esto es normal ya que es la primera vez que realizo una actividad de este tipo”.

“Fue una manera de acercarme al campo profesional para pensarlo desde otra perspectiva, la humana, la que tiene que ver con ser profe o ser estudiante que hasta ahora no me había planteado.”

“Estas actividades me han hecho pensar cuánto he crecido como estudiante y puedo decir con mayor convicción que me gusta lo que estoy estudiando”

Bibliografía

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Editorial Akal.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. España: Gedisa Editorial.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- CDC de la Udelar (27 de octubre de 2009). *Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión*. Recuperado de <http://www.udelar.edu.uy>
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires. Clacso Libros.
- Freire, P. (45° edición, 1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Litwin, E.(2009). *Discurso de apertura del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Pulido, O. (2009). *La cuestión de la calidad de la educación*. Foro Latinoamericanon de Políticas Educativas (FLAPE)
- Rebellato, J.L. (2008). *Ética de la liberación*. Montevideo: Editorial Nordan Comunicad.

Documentos consultados

- Congreso Mundial de Educación Superior* (2009)
- Ley de Educación* N° 18437 (2008)
- TISA (2014) - *Documentos de prensa nacional e internacional*

La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico

Patricia Guzmán¹ y Rubén Mazzei²

Introducción

Esta presentación tiene como objetivo poner en relieve el planteo de un problema que consideramos poco estudiado en el contexto de los Institutos Superiores de Formación Docente: la Didáctica en contexto de la educación superior. La concientización y capacitación sobre enfoques didácticos están muy presentes en los Diseños Curriculares de educación inicial, primaria y secundaria. Los docentes saben qué enfoque adoptar en relación a la planificación de proyectos áulicos o de secuencias didácticas en estos niveles y disponen de bibliografía variada y de cursos de formación docente continua sobre enfoques de enseñanza, estrategias didácticas y evaluación. En el Nivel Superior, sin embargo, consideramos que los Diseños Curriculares no concientizan sobre acciones informadas y fundamentadas sobre las posibles didácticas de las cátedras. Una de las razones, según la literatura sobre este tema, es que los docentes del Nivel Superior (terciario y universitario) centran sus clases en el contenido disciplinar “en lo que los alumnos tienen que aprender” soslayando el cómo lo aprenden. Partimos de la hipótesis de que los docentes no consideran particularmente relevante adherir a enfoques didácticos específicos para estos niveles, incluso en las carreras de magisterio o profesorado donde la Didáctica debería estar presente claramente en todas las materias y no solo en las didácticas de las prácticas docentes. Esto se debe, en líneas generales, a que la enseñanza en el

¹ ISFD N° 97, Argentina. patriciafguzman@gmail.com

² ISFD N° 97, Argentina. rumazzei@gmail.com

Nivel Superior tiene su arraigo en aproximaciones empíricas y artesanales, es decir, los docentes conocen la enseñanza sobre la base de sus propios trabajos como docentes -y de lo que ellos observaron de sus docentes como alumnos- fruto del contacto con la realidad y la experiencia diaria (Zabalza, 2006) sin enmarcar sus prácticas en sustentos teóricos pedagógicos-didácticos definidos. El énfasis en el conocimiento disciplinar, por lo tanto, ha opacado la importancia sobre otros aspectos de la enseñanza, incluyendo la necesidad de orquestar actividades instruccionales y el trabajo conjunto con los alumnos para crear comunidades de aprendizajes reflexivas.

Según las diversas corrientes de investigación, según Munby, Russel y Martin, citados por Tardif (2013):

los conocimientos de los docentes pueden corresponder a representaciones mentales, a creencias personales, a reglas tácitas de acción. En otras palabras, existen tantas concepciones y definiciones de los conocimientos de los docentes como hay corrientes de investigación sobre esta cuestión.

Esta separación entre lo conceptual y la práctica, o entre la teoría y la práctica nos lleva a repensar cómo los Diseños Curriculares del Nivel Superior articulan ambas esferas y cómo los docentes ponen en escena esa articulación en sus clases. Como antecedentes en esta problemática podemos citar los trabajos de Del Regno (2011) sobre investigaciones sobre la Didáctica del Nivel Superior en distintas cátedras universitarias en relación a la repercusión en los aprendizajes de los alumnos y a las representaciones sociales de los docentes sobre qué significa ser docente en el Nivel Superior y sobre qué es la buena enseñanza y las estrategias que la acompañan. También la literatura sobre esta temática nos informa acerca de la necesidad de un cambio de un currículum organizado por dominios de conocimientos hacia un currículum organizado alrededor de las prácticas que la profesión requiere y que el futuro docente requerirá. Nuestro objeto de investigación se construye, por lo tanto, a partir de la difusa definición de los aspectos didácticos en las aulas del nivel terciario en el profesorado de inglés del I.S.F.D N° 97 y a partir de la necesidad de indagar sobre este objeto de estudio con el objetivo general de realizar aportes para la actualización de las prácticas docentes a partir de nuestros resultados y conclusiones.

Las preguntas que surgen del reconocimiento del problema y que guían nuestro estudio exploratorio son: ¿Cuál es la naturaleza de las tareas de las clases en el profesorado de inglés? ¿Cuál es el objetivo de estas tareas en su conjunto? ¿Cómo promueven estas tareas el desarrollo de la experticia en el alumno-futuro docente? ¿En qué perspectiva Didáctica se enmarcan estas tareas? ¿Cuál es el grado de internalización y concientización por parte del docente sobre las tareas planificadas para sus clases? ¿En qué medida el docente reflexiona sobre sus estrategias de enseñanza?

Las respuestas a estas preguntas de investigación, que presentaremos en nuestra ponencia, forman parte de los datos preliminares recogidos para nuestro estudio exploratorio y serán orientativas para realizar ajustes a nuestra investigación más profunda sobre el tema.

Podemos anticipar, sin embargo, que un tema recurrente en la mayoría de los docentes que entrevistamos y en las respuestas a cuestionarios, y que también surgió de las observaciones de clases y de planificaciones, es un vacío entre la visión del docente sobre la enseñanza y la realidad de sus prácticas docentes. En este sentido la distinción de Lev Vygostky entre conceptos cotidianos y conceptos científicos tiene implicancias directas sobre la formación de docentes dado que los posiciona como profesionales con prácticas de enseñanza sustentadas desde la teoría y la pedagogía. Si bien los datos recogidos dan cuenta de que los docentes de nuestro estudio tienen conocimiento práctico, las conclusiones preliminares dan cuenta de que, si bien el conocimiento pedagógico-didáctico formal sobre la enseñanza está presente por haber sido parte de los estudios en su formación docente inicial, pocos docentes la plasman en la práctica en sus aulas. Como sostiene Johnson y Golumbek (2011) lo que se enseña es fundamentalmente moldeado por cómo se enseña y viceversa. De la misma manera, lo que se aprende, es básicamente moldeado por el cómo se aprende y viceversa, y por lo tanto, el conocimiento no puede separarse de la actividad dado que éste se construye a partir de la actividad que lo enmarca.

Otro aspecto de nuestra presentación es la descripción de las acciones de la práctica de los docentes en relación a sus clases y la dinámica de las mismas y la descripción también de las estrategias de enseñanza del docente, sus planificaciones de clase y cómo estas impactan en el aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, se relacionará la descripción con la interpretación de

lo observado en triangulación con la faceta descriptiva y el marco teórico que sustenta este trabajo de investigación, es decir, se interrelacionarán la descripción, la interpretación y los constructos de nuestro marco teórico.

(***)

La tensión entre saber disciplinar y saber didáctico motivó el estudio exploratorio en el ámbito de Educación Superior. El psicólogo educacional Jerome Bruner, citado por Entwistle, argumenta que la Educación Superior no debería focalizarse tanto en el conocimiento que obtienen los alumnos sino en los *modos de pensar* que dejan huellas en ellos. En este sentido, partimos de la tesis de que debería haber una conexión lógica entre los saberes disciplinares y la mejor forma de enseñarlos, sin dejar de lado cómo esta conexión influye en el aprendizaje de los alumnos.

Este trabajo tiene como objetivo poner en relieve el planteo de un problema que consideramos poco estudiado en el contexto de los Institutos Superiores de Formación Docente: la Didáctica en contexto de la Educación Superior.

La Didáctica del Nivel Superior se ubica dentro del campo de las Ciencias de la Educación y es una Didáctica específica, especializada, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en el aula universitaria y de las instituciones terciarias, estudia el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 1999). Esta Didáctica especial está fuertemente condicionada por la especificidad del currículum del nivel. El "contenido disciplinar" determina y estructura la Didáctica del Nivel Superior.

En líneas generales, el currículum de Nivel Superior exige al profesor la organización de estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación que permitan la articulación en el desarrollo de las clases de momentos teóricos y de momentos prácticos, la recuperación de la posible experiencia laboral (en general o de la especialidad) que posean los alumnos, así como introducirlos en el campo de la futura práctica profesional. Las decisiones que toman los profesores ante los diversos dilemas que se presentan en el momento de elegir contenidos, metodologías y formas de evaluación, están permeadas por las creencias

epistemológicas, referidas a concepciones globales y personales en torno a lo educativo, a la didáctica, a la disciplina y a sus prácticas cotidianas en el aula.

Si observamos otros niveles del sistema educativo, la concientización y capacitación sobre enfoques didácticos están muy presentes en los Diseños Curriculares de educación inicial, primaria y secundaria. En estos niveles, los docentes saben qué enfoque adoptar en relación a la planificación de proyectos áulicos o de secuencias didácticas y disponen de bibliografía variada y de cursos de formación docente continua sobre enfoques de enseñanza, estrategias didácticas y evaluación, entre otras temáticas. En el Nivel Superior, sin embargo, consideramos que los Diseños Curriculares no concientizan sobre acciones informadas y fundamentadas sobre las posibles didácticas de las cátedras. Una de las razones según la literatura sobre este tema, es que los docentes del Nivel Superior terciario y universitario centran sus clases en el contenido disciplinar –en lo que los alumnos tienen que aprender– soslayando el cómo lo aprenden. Partimos de la hipótesis de que los docentes no consideran particularmente relevante adherir a enfoques didácticos específicos para estos niveles, incluso en las carreras de magisterio o profesorado donde la Didáctica debería estar presente claramente en todas las materias y no solo en las didácticas de las prácticas docentes. Esto se debe, en líneas generales, a que la enseñanza en el Nivel Superior tiene su arraigo en aproximaciones empíricas y artesanales, es decir, los docentes conocen la enseñanza sobre la base de sus propios trabajos como docentes –y de lo que ellos observaron de sus docentes como alumnos– fruto del contacto con la realidad y la experiencia diaria (Zabalza, 2006) sin enmarcar sus prácticas en sustentos teóricos pedagógicos-didácticos definidos. El énfasis en el conocimiento disciplinar, por lo tanto, ha opacado la importancia sobre otros aspectos de la enseñanza, incluyendo la necesidad de orquestar actividades instruccionales y el trabajo conjunto con los alumnos para crear comunidades de aprendizajes reflexivas.

En general, el profesor de Nivel Superior orienta la selección, justificación y desarrollo de sus estrategias de enseñanza en base a sus representaciones acerca de lo que considera “buena enseñanza” sin basarse en enfoques didácticos específicos. La identificación de los saberes que un docente debe dominar para enseñar en este ámbito sigue hegemonizada por los contenidos disciplinares profesionales sustantivos que son propios de la comunidad académica de origen del docente. La práctica profesional con la que se identifica el docente de Nivel

Superior se tensiona, además, en un terreno definido por la multiplicidad de prácticas: la práctica profesional para la cual fue formado, la práctica de enseñar en la que es seguramente idóneo pero que debe ejercer cotidianamente, la práctica de investigar en su propio campo disciplinar -profesional, con mayor reconocimiento en términos de ingreso y ascenso en la docencia (Lucarelli, 2011).

El docente de Nivel Superior planea su práctica (intencional o inconscientemente) respaldando sus decisiones pedagógicas en sus representaciones individuales y sociales, buscando realizar una mediación entre las capacidades que los estudiantes poseen y los conocimientos que espera que adquieran.

Las competencias del docente “tradicional” consisten en, primariamente, conocer los contenidos de la disciplina y organizar su enseñanza, hacer el seguimiento de la progresión de los aprendizajes eligiendo buenos ejercicios, estandarizados en libros a veces, y evaluaciones de carácter formativo frente a una organización del trabajo de clase tradicional, frontal. Está bastante extendida la visión de que los profesores reproducen en sus aulas las prácticas pedagógicas en las que ellos se han formado.

Otro aspecto que ha llamado el interés de los investigadores en este campo ha sido el de las teorías y creencias de los profesores acerca de la práctica. Este conocimiento no requiere una condición de verdad contrastada como el conocimiento proposicional. Las creencias influyen en la forma cómo aprenden los profesores y cómo luego van a enseñar, y también, en los procesos de cambio que dichos profesores puedan intentar.

Los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional. En gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las perspectivas teóricas. En resumen, se trata de saberes pragmáticos, que se han forjado en contacto con las situaciones concretas del oficio. Esto lleva a la creencia de que la teoría es el componente de las instituciones de Educación Superior, y de que la práctica reside solo en las escuelas. Este vacío es el que, a nuestro entender, crea la tensión entre el contenido disciplinar teórico y la práctica profesional. Se ignora también que las teorías surgen de las prácticas y que las prácticas siempre reflejan constructos teóricos.

Nos preguntamos también sobre las decisiones que se toman en la elaboración de los programas de cada cátedra en relación al conocimiento de los docentes de la teoría y la práctica de su enseñanza y aprendizaje, para mejorar sus prácticas como docentes de sus disciplinas.

El objetivo de nuestro estudio exploratorio es por lo tanto visibilizar y “disrumpir” las nociones cotidianas o mundanas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje para crear espacios donde puedan desarrollar prácticas fundadas desde la teoría en relación a la enseñanza y aprendizajes en sus disciplinas. Es decir, analizar hasta qué punto los docentes pueden conceptualizar y recontextualizar sus prácticas pedagógicas y desarrollar un conocimiento sistemático de la enseñanza y del aprendizaje en oposición a un conocimiento “artesanal” (Scott 2009; Shay 2012) del campo.

Metodología y resultados preliminares

Los datos de nuestro estudio fueron obtenidos de entrevistas a docentes y de observaciones de clases. La pregunta macro que diseñamos fue pedirles a los docentes que hagan explícita su concepción de la enseñanza y del aprendizaje en educación superior.

En segundo lugar, formulamos las siguientes preguntas que surgen del reconocimiento del problema y que guiaron nuestro estudio exploratorio: ¿Cuál es la naturaleza de las tareas de las clases en el profesorado de inglés? ¿Cuál es el objetivo de estas tareas en su conjunto? ¿Cómo promueven estas tareas el desarrollo de la experticia en el alumno-futuro docente? ¿En qué perspectiva Didáctica se enmarcan estas tareas? ¿Cuál es el grado de internalización y conscientización por parte del docente sobre las tareas planificadas para sus clases? ¿En qué medida el docente reflexiona sobre sus estrategias de enseñanza?

Las respuestas a estas preguntas de investigación, que presentaremos a continuación de modo general, forman parte de los datos preliminares recogidos para nuestro estudio y serán orientativas para realizar ajustes a nuestra investigación más profunda sobre el tema.

Podemos anticipar, sin embargo, que un tema recurrente en la mayoría de los docentes que entrevistamos y en las respuestas a cuestionarios, y que también surgió de las observaciones de clases y de planificaciones, es un vacío entre la visión del docente sobre la enseñanza y la realidad de sus prácticas docentes. En este sentido la distinción de Lev Vygotsky entre conceptos

cotidianos y conceptos científicos tiene implicancias directas sobre la formación de docentes dado que los posiciona como profesionales con prácticas de enseñanza sustentadas desde la teoría y la pedagogía. Si bien los datos recogidos dan cuenta de que los docentes de nuestro estudio tienen conocimiento práctico, las conclusiones preliminares dan cuenta de que no está presente el conocimiento pedagógico-didáctico formal sobre la enseñanza en el nivel superior. Como sostiene Johnson y Golombek (2011) lo que se enseña es fundamentalmente moldeado por cómo se enseña y viceversa. De la misma manera, lo que se aprende, es básicamente moldeado por el cómo se aprende y viceversa, y por lo tanto, el conocimiento no puede separarse de la actividad dado que éste se construye a partir de la actividad que lo enmarca.

Experiencias de enseñanza en el Nivel de Educación Superior

Podemos anticipar que los docentes que formaron parte de nuestro estudio, abordan la enseñanza de forma cualitativamente similar, con poca variación en las actividades llevadas a cabo en las clases y sin poder situar sus prácticas en un enfoque que informe sobre los sustentos teóricos de esas prácticas.

Como resultados preliminares y provisionarios, distinguimos tres modos de enseñar:

- 1) centrado en lo que el docente hace;
- 2) centrado en un intento de relacionar la teoría con la práctica y
- 3) centrado en el proceso de pensamiento crítico y de desarrollo conceptual de los alumnos.

Cabe resaltar que el contexto de enseñanza y aprendizaje es el mismo para los docentes entrevistados y las clases observadas (el I.S.F.D N° 97 de La Plata)

Nuestra hipótesis de trabajo da cuenta de que los docentes de Educación Superior planifican su enseñanza en relación al contenido disciplinar, soslayando el modo de enseñar ese contenido. Quienes ingresamos a la comunidad de práctica de docentes de Educación Superior lo hacemos con ciertas concepciones sobre qué es enseñar en ese nivel. Sin embargo, a pesar de que esas concepciones son parte de los programas de Formación Docente desde la teoría, estas concepciones se replican, en la mayoría de los casos, en cómo los docentes experimentaron el aprendizaje, y la enseñanza, cuando fueron alumnos. Esta situación es muy frecuente en docentes que imparten clases sin haber tenido una formación docente, es decir, al no tener marcos teóricos

sobre Didáctica y pedagógica, recurren a imitar a aquellos docentes que tuvieron como alumnos y que consideran que enseñaban bien.

Del análisis de los datos podemos codificar las concepciones sobre la enseñanza en cinco nodos:

- Nodo 1: La enseñanza como transmisión de conceptos del programa
- Nodo 2: La enseñanza como ejemplificación de la aplicación de la teoría a la práctica
- Nodo 3: La enseñanza como desarrollo de conceptos y sus relaciones
- Nodo 4: La enseñanza como exploración de modos de entendimiento desde diferentes perspectivas
- Nodo 5: La enseñanza como generación de cambio conceptual.

Estos nodos dan cuenta de la tarea docente centrada en el docente en un extremo y en el otro extremo, una concepción más completa de la relación entre el docente, los alumnos y el contenido.

Limitaciones e investigación futura

Una de las limitaciones de nuestro estudio es la falta de un análisis detallado sobre las tareas que realiza el docente para lograr sus objetivos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje de sus alumnos. Podemos adelantar, no obstante, que las tareas y dinámicas de clases observadas responden a tareas tradicionales en clases del nivel de educación superior.

Para nuestra futura investigación nos centraremos en esta última concepción de la enseñanza (nodo 5) para diseñar una taxonomía de actividades pedagógicas que le permitan a los docentes sujetos de nuestra investigación seleccionar actividades que fundamenten sus estrategias de enseñanza con el foco en el aprendizaje de los alumnos.

La Teoría de Código Legítimo será el marco que adoptaremos para intentar crear espacios para que los docentes exploren la relación entre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de sus áreas sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la evaluación. Consideraremos el grado de influencia del contexto en relación con la dimensión “semántica” de la teoría y de las prácticas discursivas en la re-significación de principios organizadores de las prácticas docentes, y cómo estas estructuras semánticas, creadas en un contexto socio-cultural específico, retroalimentan la indagación de los docentes sobre trabajo en el aula.

Los resultados esperados de nuestra investigación más profunda nos guiarán para crear espacios de desarrollo profesional continuo de los docentes de Educación Superior en relación a la construcción y gestión de conocimiento sobre sus prácticas como académicos y sobre el aprendizaje de sus alumnos, es decir, poner como ejercicio docente la indagación constante sobre los aspectos de la práctica y el aprendizaje de los alumnos en cada disciplina.

Conclusión

El estudio exploratorio realizado nos permitió corroborar de manera provisoria nuestra hipótesis sobre la tensión (o la falta de ella) entre contenido disciplinar y la Didáctica en las clases de Educación Superior. Por ser exploratorio, nuestro trabajo tiene limitaciones por un lado, en relación al número de docentes entrevistados y clases observadas y, por otro lado, en relación a la ausencia de propuestas para que los docentes experimenten en sus clases y de nexos entre las concepciones de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Esto último, en especial, formará parte de nuestro trabajo de investigación y esperamos que realice aportes para guiar a los docentes en la indagación crítica de sus prácticas.

La construcción teórica y práctica de la Didáctica del Nivel Superior debería ser una construcción disciplinar conjunta entre los investigadores académicos y los profesores del Nivel Superior que se dirija fuertemente a la práctica y a una revisión crítica de la misma. La preocupación didáctica por la relación teoría-práctica es una de las claves para lograr la calidad educativa. La articulación entre teoría y práctica en la enseñanza constituye un camino hacia la innovación que puede producir un mejoramiento sensible de la situación vigente.

Es nuestro interés, también, que los aportes de nuestra futura investigación contribuyan a la implementación de programas de desarrollo profesional continuo para docentes del Nivel de Educación Superior. Como indicábamos en la introducción de este trabajo, los docentes de otros niveles del sistema educativo pueden acceder a ofertas de formación en todas las áreas del currículo. Sin embargo, hay un vacío en cuanto a la oferta específica en capacitación para Educación Superior.

Por otro lado, quienes diseñen cursos de desarrollo profesional para docentes de Educación Superior, deberían examinar y criticar constantemente

los marcos teóricos que utilizan para teorizar su práctica. En otras palabras, los formadores de formadores deben indagar e investigar sobre la fundamentación de sus decisiones para diseñar y dictar cursos de formación profesional para docentes de educación superior, evitando así, la tensión entre contenido disciplinar y didáctica.

Bibliografía

- Biggs, J y Tang, C. (2007). (3° edición) *Teaching for Quality Learning at University - What the Student Does*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Del Regno, P. (2011). Didáctica del Nivel Superior y estrategias de enseñanza del profesor: Reflexiones en torno al desarrollo profesional docente y la calidad. Didáctica en dicho nivel. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Anuario (2011). Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/19.Del_Regno.pdf
- Entwistle, N. (2009). Teaching for understanding in a complex world. En *Teaching for understanding at university*. London: Palgrave.
- Freebody, P.; Maton, K y Martin J. R. (2008). Talk, text, and knowledge in cumulative, integrated learning: A response to ‘intellectual challenge’. *Australian Journal of Language and Literacy*. Vol. 31, N° 2, 188-201.
- Johnson, K y Golombek, P. (2011). Research on Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective on professional development. NY: Routledge
- Kandlbinder P & Peseta T (eds). (2011). *Higher Education Research & Development Anthology*. Milperra, NSW: HERDSA.
- Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*. Florianópolis, 29 (2), 417-441.
- Macnaught, L; Maton, K.; Martin, J.R. y Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. En *Journal of Linguistics and Education* 24(50– 63)
- Lyons, N. (Ed) (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer.
- Maton, K. (2004). The field of Higher Education. A sociology of

- reproduction, transformation, change and the conditions of emergence for cultural studies. (Tesis Doctoral). St John's College, University of Cambridge
- Maton, K. (2009). Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education* Vol. 30, No. 1, January 2009, 43–57
- Maton, K. (2014). A TALL order? Legitimation Code Theory for academic language and learning. *Journal of Academic Language & Learning* Vol. 8, No. 3, 2014, A34-A48. ISSN 1835-5196
- Prosser, M y Trigwell, K. (2009). *Understanding Learning and Teaching*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Pultorak, E. (ed.) (2010) *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Tardif, M (2013) El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro (pp.16-24). En Gary, A. (ed.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IPE-UNESCO
- Vorster, J.A. & Quinn, L. Theorising the pedagogy of a formal programme for university lecturers. En L. Quinn (ed.) *Re-imagining academic staff development: Spaces for disruption*. Stellenbosch: Sun Press.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.

A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização

*Marli Amélia Lucas Pereira¹, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André²
y Marisa García³*

Introdução

A presente pesquisa objetivou identificar os saberes considerados necessários para atender as demandas do Projeto Bolsa Alfabetização. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e teve o grupo de discussão e a entrevista semiestruturada como procedimentos de coleta de dados. Compreende-se, por tudo o que foi ouvido dos participantes desta pesquisa, que o Projeto Bolsa Alfabetização corrobora com a ideia de formação docente no que se refere à defesa de uma formação profissional voltada para o contexto escolar, numa perspectiva de trabalho colaborativo. Pode-se dizer que o Projeto Bolsa Alfabetização é valorizado pelos participantes desta pesquisa, visto que os depoimentos são positivos em sua maioria.

Considerações Iniciais

Como a formação inicial do professor é vista? Qual papel desempenham as instituições que atuam com a formação inicial do professor? Quais aspectos vêm sendo trabalhados para melhorar a qualidade na formação inicial do professor? Como a universidade poderia promover o diálogo com a escola, espaço em que atuará o futuro professor?

¹ FAAT-PUC-SP, Brasil.

² PUC-SP, Brasil.

³ SMESP-Instituto Vera Cruz, Brasil

A presente pesquisa objetivou identificar quais os saberes que os alunos pesquisadores, professor regente e professor orientador julgam necessários para a atuação no Projeto Bolsa Alfabetização.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa e teve o grupo de discussão e a entrevista semiestruturada como procedimentos de coleta de dados. Os grupos de discussão foram realizados com alunas pesquisadoras de três Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo. A entrevista foi utilizada com as professoras regentes de escolas públicas que receberam essas alunas pesquisadoras e com professoras da IES que orientavam essas alunas.

O Projeto Bolsa Escola Pública E Universidade Na Alfabetização - Bolsa Alfabetização

Tem-se, no Estado de São Paulo, uma iniciativa para promover um diálogo entre Instituições de Ensino Superior e escola, o Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Projeto Bolsa Alfabetização, criado pelo Decreto nº. 51.627, de 1º de março de 2007, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação de alunos das Instituições de Ensino Superior na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, da rede pública estadual do Estado de São Paulo.

O Projeto Bolsa Alfabetização foi estruturado com o propósito de discutir, junto às instituições formadoras, problemas relacionados à didática de alfabetização, de modo que se constituam conteúdos da formação inicial dos professores. Esse Projeto procura manter um diálogo permanente dos professores orientadores com os alunos pesquisadores das IES que dele participam. Portanto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público estadual do Estado de São Paulo, o Projeto contribui para a formação de futuros professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Projeto prevê em seu Regulamento (São Paulo, Regulamento, 2012) uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula. Explicita as atribuições do aluno pesquisador, das IES, do professor orientador que é formador na IES, da Secretaria de Estado de Educação, da Fundação para o Desenvolvimento de Educação (FDE), das Diretorias Regionais de Ensino, das unidades escolares, do coordenador pedagógico da unidade escolar e do professor regente.

As atribuições das IES previstas no Regulamento referem-se à celebração do convênio entre elas e a FDE, por meio do cumprimento da entrega de documentos sempre que solicitados pela FDE.

No que se refere às atribuições da escola, temos que

[...] as escolas são os órgãos responsáveis pela execução do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, e isso se dá pela atuação dos professores coordenadores de 1º ao 5º ano e professores regentes de 2º ano, sob a orientação e acompanhamento do diretor [...] (SÃO PAULO, REGULAMENTO, 2012, p. 13).

O coordenador pedagógico – e, em sua ausência, o diretor da escola – tem como atribuições previstas no Regulamento (SÃO PAULO, 2014): acolher e receber o aluno pesquisador na escola; planejar em conjunto com o professor regente; orientar a atuação do aluno pesquisador na sala de aula; mediar relações; incentivar a participação do aluno pesquisador nas ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo); e digitar a frequência do aluno pesquisador no site do Projeto Bolsa Alfabetização.

O professor regente deve, como previsto no Regulamento (SÃO PAULO, 2012): receber o aluno pesquisador; compartilhar seu planejamento; propor ao aluno pesquisador a elaboração e execução de atividades para os alunos na sala de aula; envolver o aluno pesquisador na sondagem (avaliação periódica); auxiliar e contribuir na consolidação da conduta profissional do aluno pesquisador.

O aluno pesquisador deve: conhecer documentos que regem a unidade escolar; conhecer o planejamento do professor regente; cumprir 20 horas semanais na escola, sendo 18 horas na sala de aula e 2 horas em ATPCs; auxiliar o professor regente, planejando e executando, sempre em parceria, atividades pedagógicas; participar de todos os encontros formativos semanais desenvolvidos pela IES; registrar as atividades realizadas na sala de aula; apresentar e discutir com seu professor orientador os apontamentos registrados da sua participação na sala de aula, em parceria com o professor regente. Esses registros referem-se à investigação didática que o aluno realiza ao longo do ano letivo.

Por fim, o professor orientador tem como atribuições: selecionar os candidatos a aluno pesquisador; fornecer aos alunos pesquisadores todas as

informações necessárias para a entrada no Projeto; planejar ações tendo em vista a investigação didática que os alunos pesquisadores irão desenvolver ao longo de sua estada na sala de aula; promover encontros formativos semanais; participar dos encontros promovidos mensalmente pela FDE; elaborar relatório sobre a atuação dos alunos pesquisadores; validar mensalmente a frequência dos alunos no site do Projeto Bolsa Alfabetização.

Quando se leva em conta as atribuições do aluno pesquisador, do professor regente e do professor orientador, previstas no Regulamento do Projeto, entende-se que esses profissionais necessitam atuar em sintonia. As relações que serão estabelecidas por conta da parceria entre Instituição de Ensino Superior (por parte do aluno pesquisador e do professor orientador) e escola pública (por parte principalmente do professor regente) deverão levar em consideração conhecimentos e saberes que são explicitados no Regulamento como importantes para que o aluno do 2^a ano do ensino fundamental tenha sucesso no processo de alfabetização.

Esses saberes, veiculados no Regulamento do Projeto, referem-se: ao funcionamento da rede pública, principalmente na compreensão do conceito de sondagem e análise dos mapas de acompanhamento da alfabetização; aos conhecimentos linguísticos, tais como conceito de gênero do discurso e seu papel na definição dos objetos de estudo da leitura e da escrita, usos e funções da língua portuguesa e conhecimentos sobre a linguagem que se escreve; aos conhecimentos psicolinguísticos que envolvem a compreensão de concepções de aprendizagem, metodologias de ensino, a construção da escrita pelas crianças, hipóteses de escrita e sua evolução, segundo a Psicogênese da Língua Escrita e pesquisas correlatas; conhecimentos didáticos, levando em consideração o ambiente alfabetizador, o planejamento e as intervenções didáticas.

As iniciativas promovidas pelo Projeto Bolsa Alfabetização apoiam-se na intenção da melhoria da formação inicial do professor, por meio de um conjunto de fatores combinados como a interação entre a coordenação do Projeto Bolsa Alfabetização, as IES e a escola.

Os saberes docentes na perspectiva de Tardif

Tardif faz uma análise da natureza dos saberes que são mobilizados e utilizados pelos professores no seu dia a dia da escola e da sala de aula. Propõe um modelo de análise embasado na origem social dos saberes e refere-se ao saber

docente, abarcando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.

A perspectiva de Tardif (2010) é a de situar os saberes dos professores na interface entre o individual e o social, na tentativa de captar a natureza social desses saberes como um todo. Para cumprir esse intento, desenvolveu seu trabalho embasado em seis fios condutores: 1) saber e trabalho, em que defende a íntima relação do saber com o trabalho na escola e na sala de aula; 2) diversidade do saber, em que argumenta que o saber do professor é compósito, plural, heterogêneo, por envolver, no exercício da ação docente, conhecimentos variados e de naturezas diferentes; 3) temporalidade do saber, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida; 4) a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, em que focaliza saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano; 5) saberes humanos a respeito de seres humanos, em que expressa a ideia de saber interativo, entre seres humanos; 6) saberes e formação de professores, fio decorrente dos anteriores, que considera os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho.

O autor buscou analisar a natureza dos saberes docentes com o objetivo de construir uma epistemologia da prática profissional de professores e com a finalidade de revelar os saberes, compreender a natureza e o papel que desempenham no processo de trabalho docente. Sobre a epistemologia da prática, explica que “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões de outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo [...]” (TARDIF, 2010, p. 6).

A finalidade da epistemologia da prática é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais, compreender como os profissionais incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos seus limites e recursos. Sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.

Define saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]” (TARDIF, 1991, p. 218; TARDIF 2010, p. 36).

Para Tardif (2010) “[...] o professor é um profissional dotado de razão cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho [...]” (p. 217). A

docência é compreendida pelo autor como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto, o ser humano, por meio da interação humana.

A proposta de Tardif (2010, p. 224) está enraizada nas práticas cotidianas, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida e é por isso que os saberes experienciais têm especial destaque nas discussões do autor, que os explica como saberes oriundos da prática e por ela validados.

A maneira de conceber os saberes da experiência, segundo Tardif (2009), origina questões importantes para todo programa de formação de professores, na medida em que representa a referência mais segura para garantir a competência pedagógica dos futuros professores. É por isso que, para o autor,

[...] a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber da experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento: classes mais fáceis, cargas reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do docente novato com um docente experiente [...] (TARDIF, 2009, p. 26).

Alerta para o fato de que, nos últimos 30 anos, o movimento de profissionalização do ensino consistiu numa redescoberta da importância da prática profissional como fonte do saber da experiência, “[...] saber esse considerado como fundamento da competência profissional [...]” do professor (TARDIF, 2009, p. 26). É nessa perspectiva que defende a formação prática, por meio de dispositivos e ferramentas ligados ao que poderia ser denominado de aprendizado experiencial do ensino. Nesse sentido, é preciso, na formação inicial de professores, ter como âncora a prática profissional, e não somente os conhecimentos disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Não se trata de negar a importância desses saberes, mas de colocá-los a serviço do aprendizado da prática profissional e de aquisição do saber da experiência, alerta Tardif.

Ao longo de seus estudos sobre o que sabem os professores, Tardif (2009) constatou que, quando são interrogados a respeito dos saberes que mobilizam, os professores falam mais sobre o que fazem no seu trabalho do que sobre o que sabem sobre seu trabalho. Explica que parece ser mais fecundo abordar com os

docentes as questões precedentes ligadas “[...] à sua carreira e à sua experiência do ofício do que num quadro analítico de categorias abstratas [...]” (p. 28). Esse foi o caminho que ele seguiu como pesquisador.

Investigar saberes do ponto de vista dos professores não é tarefa fácil. Tardif (2009) constatou que os professores relatam aspectos que têm uma relação direta com seu trabalho, que correspondem pouco aos conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial ou produzidos pela pesquisa em educação. A experiência do trabalho é a fonte privilegiada de seus conhecimentos e competências profissionais.

Tardif (2009) afirma que a experiência do trabalho docente é extremamente formadora. A experiência é a fonte pessoal primeira de produção do saber do professor e de validação da sua competência. Nesse sentido, o aprendizado pela experiência, na visão do autor, abrange três processos: 1) um processo de tentativas e erros, de titubeios e de ajustes progressivos aos fatos e situações; 2) acontece num contexto de interações humanas, com sujeitos com os quais se deve entrar em contato; 3) a experiência do trabalho docente possui dimensões que podem ser chamadas de identitárias, que marcam sua identidade profissional, como a experiência de sobrevivência em classe no início de sua carreira como docente, os limites de seu ofício e de sua própria pessoa que, apesar de sua vontade, descobre sua impotência em ajudar alguns alunos.

Quando se leva em conta as contribuições de Tardif, pode-se pensar a respeito de uma formação que vá em direção de preparar os estudantes para uma formação que considere o saber da experiência e que articule os conhecimentos teóricos com os saberes experienciais.

Tardif parte do pressuposto de que é na ação que as coisas acontecem, que os professores produzem saberes e esses saberes emergem na prática profissional. Os professores mobilizam uma diversidade de saberes na sala de aula e esses estão relacionados à prática da profissão, à formação inicial, à interação com professores, alunos, enfim, advêm de diversas fontes, de acordo com a experiência de cada um. Nesse sentido, esses saberes se constituem como um amálgama de saberes específicos da profissão docente.

Os saberes necessários, do ponto de vista das alunas pesquisadoras

Ao explicitar sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização, uma aluna

pertencente à IES de grande porte disse que o Projeto ajuda a ver como a professora trabalha e a aprender a alfabetizar. Expressou-se da seguinte maneira:

A: [...] eu acho que a maioria aqui quer ficar no ensino público, na rede pública, então esse Projeto me ajuda a me preparar melhor [...] eu acho que pra mim, como futura profissional da área, vai ser muito importante pra ajudar a ver como os professores trabalham, pegar algumas coisas daqui, outras dali, juntar tudo e ajudar os alunos a se alfabetizarem melhor, a conseguirem ler, escrever, e eu acho muito legal assim essa coisa do aluno de Pedagogia ter esse contato com a sala aula, não ficar só no teórico também, ter um trabalho prático [...]. (AP grande porte)

Para essa aluna, a permanência na sala de aula da rede pública estadual, ao longo do ano letivo, pode indicar alguns caminhos para sua atuação como professora, principalmente no que diz respeito à alfabetização e à articulação entre a prática e a teoria.

Para duas alunas do grupo de discussão pertencente à IES de pequeno porte, saber alfabetizar foi considerado importante para sua atuação como futuras professoras. Para elas:

Li: [...] Assim, além da troca que as meninas falaram, eu achei que foi a questão da alfabetização, eu me apaixonei por essa questão, poder estar na sala de aula todo o dia, acompanhado o desenvolvimento das crianças, as crianças com dificuldade, no finalzinho do ano agora a gente pode mais, trabalhar com essas crianças e ver avançar, ver pedindo ajuda, socorro, então isso é o que me motivou todo o dia estar com elas [...]. (AP pequeno porte)

Lu: [...] O trabalho na sala de aula, eu descobri que eu quero alfabetizar com certeza, por causa do Projeto, e esse ano eu consegui trabalhar mais, ficar mais ativa na sala de aula, porque a gente não tinha a prática, a gente estava ainda lidando com aquela professora que está nos aceitando, com os alunos, então eu trabalhei com eles, mas não tão efetivamente como eu trabalhei esse ano, consegui estar mais próxima das atividades por ser o segundo ano, por já conhecer o Guia, saber como aquela atividade tem que ser desenvolvida, então a gente percebe que o tempo vai dando uma facilidade no trabalho, uma leveza que a gente não tinha quando a gente entrou. (AP pequeno porte)

A aluna a seguir, pertencente à IES de grande porte, destaca a possibilidade de relacionar teoria e prática. Além disso, ressalta a importância da

convivência com a criança no dia a dia da sala de aula na rede pública estadual. Ainda para essa aluna, estar na rede pública estadual pode ajudar em seu preparo, para que possa prestar concurso futuramente. Veja-se:

N: [...] é importante, porque a experiência do dia a dia na convivência com o aluno... é isso vai ser de fundamental importância pra nossa experiência futura, se vier a trabalhar no Estado; é uma preparação pro concurso, porque a gente vai vendo o sistema, no meu ponto de vista, e tem essa relação, é... na faculdade a teoria você vai pensar, você vai lembrar o que está acontecendo na sala de aula, então isso é importante também [...]. (AP grande porte)

Saber ler e escrever, ver como o aluno aprende ao longo do ano letivo, entender como funciona o sistema de ensino estadual, saber preencher documentos, como é o dia a dia do professor emergem para a aluna a seguir como saberes necessários para sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização.

Os saberes destacados por essas alunas pesquisadoras para atuar na rede pública estadual são aspectos importantes quando se trata de se preparar profissionalmente. Ao tratar de explicitar o que sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização pode significar para sua formação, o grupo de alunas pertencentes à IES de médio porte referiu-se aos saberes da psicologia da criança. Para esse grupo, a participação no Projeto possibilitou ter um olhar para a aprendizagem da criança, ajudou a saber como lidar com a criança, saber o que fazer em sala de aula. Mostrou a importância de estabelecer uma relação com a professora regente e como lidar com o apoio da professora orientadora. Veja-se o depoimento a seguir:

Al: Pensando no futuro? Bom, esse ano é o segundo ano que eu estou no Bolsa e, no primeiro ano, como eu já tinha dito, foi numa sala bem tranquila, esse segundo ano eu estou numa sala assim, bem agitada e eu fiquei feliz por ter entrado nessa sala, porque a realidade hoje em dia não é como do primeiro ano, com crianças tranquilas e boazinhas, e que você fala “Senta aí” e elas sentam? Não! São crianças realmente que deixam a gente de cabelo em pé. Então toda essa experiência eu vou levar comigo (AP médio porte)

As falas dessas alunas evidenciam a importância de discussões, na formação inicial, de saberes didáticos. Pode-se considerar que os futuros professores podem elaborar seus saberes nas várias instâncias formativas, nesse caso, na articulação entre a formação no ensino superior e na sua atuação prática no dia a dia da sala de aula.

Os saberes necessários, do ponto de vista das professoras regentes

Solicitou-se às professoras regentes que falassem sobre suas impressões a respeito da docência na sala de alfabetização, sobre os saberes que julgavam necessários para ser alfabetizadora.

Ao falar sobre a docência na sala de alfabetização, as professoras regentes vinculadas à IES de médio porte disseram que foi importante aprender a fazer sondagem e aprimorar as aulas no dia a dia. Para elas:

As primeiras aprendizagens nesse Projeto foi como classificar os alunos em hipóteses de acordo como estão, por exemplo: pré-silábico, silábico com valor, silábico sem valor, silábico-alfabético e alfabético. Aprendi a valorizar mais o pouco que o aluno faz quando ele está na fase silábico sem valor, esse é o pouco e à medida que ele vai passando de uma hipótese para a outra é mais gratificante. (PR1 médio porte)

Minhas principais aprendizagens no Projeto é que numa sala com diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, esse Projeto só veio para somar, pois nós titulares da sala aprimoramos nossas aulas a cada dia e temos a ajuda das alunas pesquisadoras. O que acrescentou de novo é que desde o início do Projeto vi nessas meninas um caminho para darmos uma atenção individualizada aos que encontram maior dificuldade para a aprendizagem, e também como um estágio presencial e participativo na sala de aula. (PR2 médio porte)

A sondagem é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos não alfabetizados possuem sobre o sistema de escrita de um modo geral (ARATANGY e VASCONCELOS, 2012). Para a professora 1, aprender a fazer a sondagem com seus alunos na sala de aula, ao longo do ano letivo, ajudou a alfabetização.

Para a professora 2, o que fica evidente, em relação as suas aprendizagens, é poder contar com o apoio da aluna pesquisadora no sentido de poder dar atenção individualizada aos alunos com dificuldade de aprendizagem, ou seja, poder criar as condições necessárias para conseguir a aprendizagem desses alunos.

Saber planejar foi outra aprendizagem que o Projeto proporcionou para essas professoras regentes da IES de pequeno porte. Uma delas disse que:

Nós temos o planejamento, nós temos a rotina, nós temos o conteúdo a ser passado, e a gente tem um script, mas na realidade isso só vai se tornar válido depois que você conhece realmente a criança então aí, vai entrar todo

o script, que você tem de acordo com o momento certo, aquilo que cada criança está trazendo, aquilo que você pode inserir, se todas estão mais ou menos com a mesma base, que fazer pra ir adiantando aquelas que não chegaram ainda no mesmo ponto, então tudo é aquela velha história, se faz o planejamento no início do ano, mas o negócio vai pegar fogo mesmo depois da primeira semana de aula. Depois da primeira semana de aula, você vai começar a rever esse planejamento que foi feito antes de você conhecer as crianças, aí que nós vamos fazer o encaixes naquilo que vai ser necessário ou não, senão não tem condições mesmo... (PR3 pequeno porte)

O depoimento da professora 2 defende o planejamento como ponto importante de sua atuação ao longo do ano letivo. Para ela, planejar é importante, mas é preciso rever o processo de ensino a partir do momento que se conhece os alunos com quem irá trabalhar.

Os saberes necessários, do ponto de vista das professoras orientadoras

Ao entrevistar as professoras orientadoras, buscou-se identificar o que elas consideravam saberes necessários para a participação no Projeto Bolsa Alfabetização, quais conhecimentos, habilidades e atitudes consideravam importantes para sua atuação como orientadora.

Ao falar sobre os saberes que julgava necessários para orientar as alunas pesquisadoras, a professora da IES de grande porte explicou que os princípios da concepção construtivista são fundamentais para a atuação da aluna pesquisadora. A professora orientadora 2 assim se manifestou: [...] eu concordo totalmente com Emília Ferreiro, defendo, trabalho, mostro pras alunas, mas eu também acho e continuo defendendo, que não tem como a gente fugir de mostrar pra essas alunas o sistema de escrita, como conhecimento pra elas. Depois, quando a gente chega na metodologia, elas vão perceber como é que é pra analisar, pra fazer uma sondagem, pra analisar o processo, elas precisam daqueles conhecimentos do sistema relação som e letra, né, mas como conhecimento pra elas [...]. (PO2 grande porte)

As professoras orientadoras 1 e 2 pertencentes à IES de grande porte disseram ainda que é importante ter conhecimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Para elas:

Tem que ter um conhecimento de concepção de ensino e aprendizagem;

são elas que vão depois subsidiar a discussão toda da alfabetização. Eu acho que nesse aspecto a didática entra desde o 1º semestre, é um dos temas que nós discutimos. Também tem que ter um olhar da importância dessa relação mais próxima com a escola pública, de como esse conhecimento prático se constitui. Quando a gente pensa nessa construção, do conhecimento prático, a gente já começa discutir desde o 1º semestre as possíveis relações entre conhecimento teórico e conhecimento prático, acho que são aspectos importantes nesse momento... No início da formação, a <professora 2> é uma professora que, sempre no início, fala da importância dos registros, no início da formação... (PO1 grande porte)

A gente insiste muito e agora também da minha área, eu acho que também tem que ter um conhecimento de língua, porque eu insisto muito, é uma coisa que eu bato muito com elas... Porque como é que você vai, por exemplo, conseguir acompanhar a escrita de uma criança e da forma como ela está pensando, se a gente for seguir esse processo, se você não tem um bom conhecimento do funcionamento do nosso sistema da língua é difícil... Olha, eu passo um semestre, no 3º semestre, discutindo isso e elas mesmas falam “*Professora, eu nunca imaginei*”... E eu sempre fico insistindo assim, “*Você está aprendendo isso pra quê?*”, pra ela tentar estabelecer uma relação, pra depois ela poder fazer as intervenções adequadas metodologicamente, então eu também acho que esse professor orientador, além de articular, eu acho que por isso que o programa também prevê que o professor orientador seja o professor que está ligado à didática ou à metodologia de alfabetização, e quando... eu acho que quando tem essa base de funcionamento da língua, do sistema da língua, contribui bastante para os alunos. (PO2 grande porte)

Esses depoimentos revelam a preocupação das professoras com o papel que representam os conteúdos trabalhados desde o primeiro semestre do curso na IES. Para a professora 1, deve-se discutir as relações entre conhecimento teórico e prático. Para a professora 2, é preciso ter conhecimento da língua, do sistema da língua e, sendo assim, ter presente a linguagem como atividade social e, nesse sentido, admiti-la como objeto básico e privilegiado para se chegar a conhecer a prática social.

A professora orientadora da IES de pequeno porte também se referiu aos saberes didáticos, à concepção de aprendizagem do Projeto, compreender como trabalhar com as estratégias de apoio ao professor regente e como

trabalhar com os saberes envolvidos na consecução da investigação didática que deve ser realizada pelo aluno pesquisador. Para essa professora:

Quando entramos no Projeto, temos claro que devemos realizar as orientações com as alunas pesquisadoras toda semana por duas horas. É preciso então que tenhamos muito claro que a concepção que rege o Projeto é a concepção construtivista de ensino e aprendizagem... [...] Para que o aluno pesquisador consiga realizar a investigação didática, utilizamos como referencial teórico para discussão o material do Projeto, o Guia Laranja e também textos de Delia Lerner; usamos bastante o livro *Ler e Escrever na Escola*, esse livro, eu digo para as alunas pesquisadoras, deve fazer parte da vida delas... As alunas pesquisadoras aceitaram o desafio...

fizemos a leitura coletiva de uma pequena parte do documento e a organização da atividade na escola... Elas filmaram, ficou super bom... Eu fiquei bem emocionada [...]. (PO pequeno porte)

Esse depoimento é revelador dos saberes didáticos que o professor orientador deve ter. Estudar a legislação, ter conhecimento da concepção do Projeto e organizar as estratégias para orientar as alunas nos encontros semanais são saberes importantes para o andamento das orientações ao longo do ano letivo.

No Regulamento do Projeto, os conhecimentos didáticos referem-se:

Ao Ambiente alfabetizador; ao papel do conhecimento didático no planejamento do professor; ao planejamento de estratégias de apoio ao professor regente; às intervenções didáticas; ao planejamento de estratégias de apoio ao aluno; conhecimento das intervenções pedagógicas junto aos alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens; condições e orientações didáticas para a organização e manutenção de uma rotina de leitura e de escrita; leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia) (SÃO PAULO, REGULAMENTO, 2013, p. 19).

Para a professora orientadora da IES de médio porte, seu papel também é o de ensinar a refletir, fazer com que as alunas pesquisadoras consigam compreender como elaborar os registros de sua ação na sala de aula.

Então... é um papel assim de grande responsabilidade, porque a gente vê que elas trazem grandes anseios de tudo os que elas veem lá na sala de aula, elas querem respostas muito rápidas, a gente tenta... como é que vamos fazer, então ... O ano passado [2013], eu observei que elas tinham muita dificuldade no relato, em colocar mesmo no papel essa reflexão da prática, de como foi a

atuação delas na sala de aula... No final do ano, assim que eu assumi definitivamente, nós começamos a fazer esse exercício, de como que são esses registros, que contribuições eles podem trazer pra pesquisa e aí, nós começamos a fazer uma análise dos registros no coletivo e, por fim, elas mesmas foram percebendo que precisavam melhorar esses registros e que precisavam ver que esse registro que está a serviço da pesquisa, então, eu pretendo seguir nessa linha com elas, porque foi uma dificuldade assim, que eu detectei, mas que elas já vinham trabalhando de uma certa forma, sempre só pontuando o que viram, era como se fossem tópicos... pontuavam, pontuavam, pontuavam, mas faltava ali o registro reflexivo sobre o que elas vivenciaram na sala de aula [...] (PO médio porte)

Em linhas gerais, pode-se dizer que os saberes considerados necessários pelas professoras orientadoras pertencentes às IES de grande, médio e pequeno porte foram os saberes relacionados a concepção construtivista de alfabetização, que é a concepção do Projeto Bolsa Alfabetização, assim como os saberes ligados a orientação, o que implica reconhecer que a formação inicial de professores pode ser estruturada para elevar a qualidade do ensino e para melhorar a formação intelectual dos futuros professores.

Considerações Finais

As alunas pesquisadoras, ao apontarem os saberes necessários para atuar no Projeto Bolsa Alfabetização, mencionaram: conhecer a escola pública, acompanhar a aprendizagem da criança no dia a dia.

Quando apontaram como necessário saber se relacionar com o outro, saber alfabetizar, poder ter experiência, saber relacionar os conhecimentos didáticos com a prática, disseram que estar no dia a dia da sala de aula, junto com a professora regente, foi fundamental, porque puderam vivenciar o cotidiano da sala de aula do ponto de vista do outro.

Como explicam Tardif (2010) e Borges (2004), pode-se identificar uma diversidade de saberes advindos do depoimento desse grupo de alunas pesquisadoras. Em sua ação cotidiana, as alunas mobilizaram uma pluralidade de saberes de natureza diversa. Recorreram ao saber fazer pessoal, falaram de saberes transmitidos pela formação inicial, ou seja, incorporaram saberes sociais definidos e selecionados pela IES, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, como também mencionaram saberes postos pela interação na sala de aula, junto com a professora regente.

Quando se analisa os depoimentos das *professoras regentes* em relação ao que consideraram como saberes necessários para atuar como professora alfabetizadora, percebe-se que as professoras vinculadas às IES de médio e pequeno porte apontaram: saberes sobre alfabetização; saberes didáticos; e saber agir, apoiar.

Para essas professoras, trabalhar com alfabetização significou aprender, ou reaprender, a fazer a sondagem das hipóteses de leitura e escrita das crianças. Isso implicou ter conhecimento didático, saber utilizar o material didático do Projeto, saber planejar e saber agir.

As *professoras orientadoras* indicaram que os saberes necessários para participar do Projeto Bolsa Alfabetização foram: conhecer os princípios da concepção construtivista de alfabetização; saberes didáticos - saber o conceito de investigação didática; saber ensinar - apresentar os conteúdos; saberes da experiência profissional; saberes relacionais e saber orientar.

O depoimento das professoras orientadoras é revelador de que os saberes necessários para conduzir as ações formativas com as alunas pesquisadoras devem levar em consideração a articulação entre os saberes veiculados na universidade e os saberes mobilizados no dia a dia da sala de aula.

Compreende-se, por tudo o que foi ouvido dos participantes desta pesquisa corrobora com a perspectiva de Tardif (2009, 2010), que situa o saber do professor na interface entre o individual e o social e defende que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício.

Pode-se dizer que o Projeto Bolsa Alfabetização é valorizado pelos participantes desta pesquisa, visto que os depoimentos são positivos em sua maioria. Esses depoimentos indicam que aprimoramentos devem ser implementados, no sentido de melhoria na formação inicial de professores. Pelos dados analisados, o Projeto Bolsa Alfabetização é de grande efetividade, no que se refere à formação inicial de professores.

Referências

- Aratangy, Claudia R. (2012). Vasconcelos, Rosalina S. R. de. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador 2º ano*. São Paulo: FDE.
- Borges, Cecília (2004). *O Professor da Educação Básica e seus Saberes profissionais*. Araraquara: JM editora.

- São Paulo. Decreto n. 51.627, de 1º de março de 2007. (2007). Institui o Programa Bolsa Formação- Escola Pública-Universidade. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.
- São Paulo. Secretaria De Estado Da Educação (2012). Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. *Regulamento*.
- São Paulo. Secretaria De Estado Da Educação (2013). Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. *Regulamento*.
- Tardif, Maurice. (2009). O Que é o Saber da Experiência no Ensino?. In ENS, Romilda A., Ramos, Dilmeire S., BEHRENS, Marilda A. *Trabalho do Professor e Sabres Docentes*. Curitiba: Vhampagnat (Coleção Educação: teoria e prática; 10).
- Tardif, Maurice. (2010). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis. RJ: Vozes.

La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores

Verónica Walker¹

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX, en el marco de las transformaciones que atravesaron los sistemas de educación superior a nivel mundial, las políticas de evaluación ocupan un lugar prioritario en las agendas educativas de la mayoría de los países. Sistemas, instituciones y sujetos han sido objeto de crecientes evaluaciones tendientes a la búsqueda de calidad. En este contexto, la evaluación de la docencia universitaria comenzó a ocupar un lugar central de las agendas educativas. Los docentes fueron interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad por lo que la mayoría de los países se abocaron a la tarea de diseñar e implementar dispositivos que permitiesen obtener información acerca de la actividad desarrollada por el profesorado. De manera formal y a través de diferentes procedimientos, las políticas de evaluación –orientadas a posicionar en la carrera docente, otorgar incentivos y mejorar la calidad– buscan valorar la actividad docente del profesorado universitario.

En este artículo se presentan resultados de un trabajo de investigación desarrollado durante el periodo 2011-2013 que abordó la incidencia de los procesos de evaluación de desempeño en las prácticas cotidianas de profesores y profesoras de universidades de Argentina y España². Se trató de un estudio de casos colectivo de carácter extrínseco o instrumental (Stake, 2005), en el que se realizaron entrevistas semi-estructuradas a sesenta y nueve docentes

¹ Universidad Nacional del Sur, Argentina. veroswalker@gmail.com

² El trabajo que aquí se presenta es parte de una investigación financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus 'Move on Education', Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

de diferentes áreas disciplinares y distintas categorías y dedicación docente con el propósito de indagar en la incidencia de las actuales formas de organización y evaluación del trabajo docente en las formas de ser, pensar y ejercer la docencia en la universidad.

El abordaje interpretativo (Shore, 2010) de la evaluación como política pública permitió comprender lo que las políticas de evaluación del trabajo docente universitario generan, sus efectos, las relaciones que crean y los sistemas de pensamientos más amplios en los cuales están inmersas. Esta perspectiva proporcionó lentes para estudiar y explorar los mundos de los actores implicados en las políticas públicas, las relaciones entre actores locales y globales y las conexiones entre actores e instituciones situados diferencialmente.

Las políticas de evaluación universitarias en contexto

Desde las últimas décadas del siglo XX, las transformaciones estructurales acontecidas a nivel mundial en los ámbitos político, económico y cultural implicaron nuevas pautas de regulación social. Se generaron nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad y entre la educación y la economía en el marco de las dinámicas de la globalización y de la hegemonía de discursos y políticas neoliberales (Schugurensky y Torres, 2001). En este escenario “la educación superior se ha transformado en un campo cada vez más significativo de la política pública y también de la geopolítica global” (Rama, 2005: 54). Se asistió a procesos de reestructuración que supusieron cambios drásticos en los sistemas de financiamiento y gobierno de las universidades y en la lógica que guía las actividades académicas y no académicas. Aunque con diferentes ritmos y particulares dinámicas, dichos cambios se sucedieron en una variedad de países con características sociales, históricas, políticas y económicas diferentes que permiten hablar de tendencias globales en el campo de la educación superior; las cuales han sido “promovidas, contrarrestadas y negociadas de manera distinta en cada uno de los contextos nacionales y en cada institución particular” (Schugurensky y Torres, 2001: 7). Entre ellas se pueden mencionar la inversión estatal en las universidades públicas, la globalización mercantil de la universidad, los procesos de privatización y mercantilización a nivel de los sistemas y la hegemonía de la racionalidad empresarial³.

³ El carácter transnacional de dichas tendencias obedece al importante papel jugado por las empresas corporativas y los organismos supranacionales en el fomento de reformas particulares

La introducción de la racionalidad empresarial en el campo universitario propició la implementación de formas de organización y evaluación del trabajo, propias del mundo de los negocios. Precisamente, “los procesos de evaluación constituyen uno de los instrumentos a través de los cuales se busca incorporar relaciones de mercado o prácticas similares a las del mercado a las instituciones universitarias” (Ordorika, 2004: 68). Conceptos como ‘productividad’ y ‘competencia’ permean profundamente las dinámicas institucionales y las prácticas de los actores en su trabajo cotidiano.

Los mecanismos de remuneración asociados al desempeño o pago por méritos son expresiones de la introducción de la racionalidad empresarial en relación a las políticas de evaluación del trabajo docente universitario. La evaluación de desempeño es una de las herramientas fundamentales del *management* que se ha introducido en el campo universitario así como la evaluación de tipo tecnocrática, el productivismo y el credencialismo. Estas formas de evaluación al regular las prácticas de los actores contribuyen a configurar determinadas formas de organización del trabajo que se caracterizan por el individualismo, la flexibilidad, la inestabilidad laboral, el cortoplacismo y la superficialidad. El papel de la evaluación al servicio de la racionalidad empresarial imperante en el campo de la educación superior puede entenderse en el marco de dinámicas más generales. Y es que, como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2005: 85), “el funcionalismo de la universidad al servicio del capital exige la proletarización de los docentes e investigadores”.

En este contexto, la evaluación se convirtió en un elemento central de las reformas funcionando como instrumento de organización legal del sistema, de la imagen social de las instituciones y de la distribución de recursos financieros presupuestales o extra presupuestales y variados tipos de incentivos (Dias Sobrinho, 2005). Todo ello presentándose como un mecanismo objetivo y neutral. De ahí que se considere la evaluación del trabajo docente universitario como una forma de violencia simbólica que, con sus eufemismos, conceptos y discursos (calidad, mejora, etc.), oculta su carácter arbitrario presentándose como universal y surgida de un consenso. Para ello, el discurso ‘científico’ y la voz

que atañen directamente a la educación superior (Schugurensky y Torres, 2001). Estos organismos han tenido un rol central en la definición de prioridades, en la regulación, financiación y provisión de la educación (Tarabini y Bonal, 2011). No sólo negociaron con los gobiernos las condiciones financieras del otorgamiento de créditos, sino que además dictaron las condiciones organizativas y académicas de las instituciones universitarias.

de los ‘expertos’ son sus mejores aliados. Además, la evaluación se vale de la acreditación como principio objetivo de los conocimientos y habilidades necesarias para ocupar las distintas posiciones⁴.

La evaluación como dispositivo de regulación del campo universitario

Las políticas de evaluación del trabajo docente operan como mecanismos de división, clasificación y distinción de los actores en el campo universitario. Dicho campo es un espacio de lucha entre actores diferencialmente posicionados por el capital que está en juego. En esas disputas por la conservación o subversión de las propias posiciones y por el reconocimiento del capital académico obtenido, la evaluación cumple un papel relevante en la asignación de posiciones oficiales y en la atribución de capital simbólico. En este sentido, la evaluación consiste en una especie de ‘cierre’ o ‘clausura’ a la disputa por el reconocimiento en el campo universitario.

Además de mecanismo de distribución de posiciones y principio de legitimación, la evaluación del trabajo docente también opera como instrumento de redistribución presupuestaria. Las políticas de evaluación hegemónicas enmarcadas en proyectos políticos y económicos de corte conservador y neoliberal aparecen como un instrumento que justifica y legaliza la restricción presupuestaria. Como sostiene Díaz Barriga (2001: 12), “se buscan justificaciones ‘académicas’ que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación”. A partir de evaluaciones al sistema, las instituciones, los programas y sujetos, se distribuye el capital económico que está en juego. Una parte importante del presupuesto de las instituciones, y del salario de los docentes ya no está garantizada; más que un derecho constituyen ‘subsidios’, ‘premios’, ‘incentivos’, ‘complementos’ que deben ser ‘ganados’. Para ello, las políticas de evaluación cumplen un papel fundamental en la orientación de las prácticas, definiendo ‘lo que vale la pena y lo que no’, ‘lo que será valorado positivamente’ y lo que no resulta redituable. Allí reside el poder simbólico (Bourdieu, 2007a) de la evaluación; en su capacidad de enmascarar su carácter arbitrario y regular las prácticas de los actores. La eficacia simbólica de tales mecanismos reside en su capacidad para investirse de legitimidad a

⁴ Si bien la titulación académica constituye un requisito para el ingreso a un cargo docente, en los últimos años se configuró un mercado universitario de posgrados, congresos, cursos, etc. que, como sostiene Collins (1989) en su análisis de la sociedad credencialista, no garantizan conocimientos y habilidades.

partir de un discurso científico y un discurso aparentemente neutral y objetivo. Y en la práctica, más que servir a procesos de mejora (como explícitamente se proponen), las políticas de evaluación operan en la distribución de los bienes –materiales y simbólicos– y, al mismo tiempo, regulan las prácticas de los actores interesados en esos bienes⁵. Lo que desde el punto de vista del campo en su conjunto puede pensarse como una ‘perversión’ del sentido de la evaluación, desde el punto de vista de los sujetos puede comprenderse como la apropiación del ‘sentido del juego’. Esto es, como la construcción de un principio generador de prácticas que lleva a actuar a los profesores y profesoras en función de aquello que los procesos de evaluación privilegian. Este ‘sentido práctico’ que lleva a desarrollar estrategias ajustadas a cada situación, es el producto de una verdadera ‘complicidad ontológica’ (Bourdieu, 2007a) entre el ‘habitus docente’ que se ha ido construyendo y las lógicas y reglas del campo universitario.

En función de lo expuesto puede decirse que las políticas de evaluación constituyen dispositivos hegemónicos de regulación del trabajo docente. En primer lugar, constituye un instrumento racionalizador de recursos, otorgando incentivos económicos en un contexto de restricción presupuestaria. En segundo lugar, opera como instrumento de clasificación y jerarquización, asignando posiciones en el espacio universitario. Asimismo, es un instrumento de atribución de legitimidad en el marco de un trabajo cuya autoridad y legitimidad no está garantizada por la posición ocupada. En tercer lugar, en tanto regula las prácticas de los docentes, constituye un dispositivo de subjetivación.

La evaluación como instrumento de subjetivación de los docentes

En el contexto de las mutaciones del programa institucional universitario, las profesoras y profesores deben construir su legitimidad permanentemente y rendir cuentas sobre su desempeño a la institución y a la sociedad en general⁶.

⁵ Puede decirse que la eficacia simbólica de las políticas de evaluación se expresa en la actitud ambigua de los sujetos involucrados en los procesos de evaluación del trabajo docente universitario que los consideran, al mismo tiempo, una práctica necesaria y perversa, legítima e injusta.

⁶ Dubet (2006:31) defiende la tesis de que “el incremento y la complejidad de las organizaciones forman parte del debilitamiento de las instituciones”. En este sentido, la crisis de la institución universitaria que desde hace décadas se denuncia en la literatura sobre el tema, puede comprenderse no sólo en el marco del embate del neoliberalismo en el campo de la educación superior

Desde un punto de vista colectivo, las formas vigentes de organización y evaluación del trabajo docente en la universidad, contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, aislando a los profesores y profesoras de modo que se dedique ‘cada cual a lo suyo’ (Dejours, 2009). Estas formas atentan contra lo común del trabajo, contra su dimensión colectiva dejando a los profesores y profesoras ‘a la deriva’ (Sennett, 2000) y expuestos por separado, en solitario (Dejours, 2009) ante las exigencias de productividad. La evaluación individual del rendimiento exalta la competencia entre colegas y hace del trabajo en equipo una opción poco provechosa. En este contexto, las estrategias colectivas de defensa contra el sufrimiento se encuentran con muchas dificultades para elaborarse y mantenerse ya que los vínculos con los demás y la institución, y las bases donde reside lo colectivo (confianza, lealtad y estima) se encuentran debilitados.

A nivel individual, tales dinámicas van configurando singulares formas de ser, sentir y ejercer el trabajo docente en la universidad. La inestabilidad laboral que experimentan especialmente los docentes noveles atenta contra el compromiso con el trabajo y con los otros de ese trabajo. La satisfacción que se obtiene en los encuentros con los otros (colegas y estudiantes) es contrarrestada por el sufrimiento, angustia y estrés que genera la burocratización a la que se exponen diariamente. El aumento del trabajo estratégico y la burocratización que entrañan los procesos de evaluación, y que se traduce en un constante ‘completar casilleros’, van acompañados del incremento de la ‘carga despersonalizante’ del trabajo. La cada vez más difusa frontera entre los espacios y tiempos laborales y los espacios y tiempo personales producto de la intensificación del trabajo afectan la vida privada de los profesores y profesoras así como la cantidad y calidad de sus momentos de ocio. La necesidad de cumplir con los plazos impuestos por los procesos de evaluación, obligan a recurrir a la rapidez y superficialidad en el abordaje de los distintos asuntos. Todo ello, experimentado cotidianamente, vivido con mayor o menor placer y asumido como exigencias legítimas llevan a los docentes a desarrollar estrategias de fraude que resultan necesarias para poder seguir adelante. Como sostiene Dejours (2009), cuando la calidad total (que resulta imposible de alcanzar) se despliega como una condición sine qua non de la certificación o acreditación, se genera inmediatamente la obligación de defraudar. Así, a fuerza de mentir, de hacer caso omiso

sino, también, como expresión del debilitamiento de su programa institucional.

de las reglas del oficio (‘espíritu artesanal’) por razones de plazos o ritmos de trabajo y de disimular las dificultades encontradas, no son pocos los que tienen el sentimiento de que traicionan los principios elementales del trabajo bien hecho y de la honestidad intelectual, de que se traicionan a sí mismos.

En el marco de las tensiones que atraviesan el trabajo docente, de las condiciones simbólicas y materiales, y las formas actuales de organización y evaluación, los docentes luchan por implicarse y cumplir con su trabajo. A pesar del incremento del trabajo burocrático que suponen los procesos de evaluación y del aumento de la carga despersonalizante que generan, a pesar de que terminan orientando las prácticas de los profesores y profesoras hacia aquello que resulta redituable, de que prescriben bajo la apariencia de describir y establecen ritmos y plazos de trabajo, los docentes se involucran en ese tipo de actividades. Se autoexigen y en esa auto-exigencia reside el poder de regulación de la evaluación. Antunes (2001), en su análisis sobre las mutaciones actuales en el mundo del trabajo se refiere al “*involucramiento cooptado*”, que le posibilita al capital apropiarse del saber y del hacer del trabajo; Zangaro (2010) utiliza las expresiones “*subjetividad implicada*” y “*alienación voluntaria*” para referirse a este fenómeno. Estas expresiones dan cuenta de un proceso de subjetivación en el que ya no resultan imprescindibles las obligaciones hetero-impuestas a los trabajadores, en este caso docentes universitarios, ya que son ellos mismos los que se las auto-imponen. Las referencias de los profesores a la ‘*manía de las publicaciones*’, el sentirse un ‘*docente orquesta*’, el asumir cada vez más responsabilidades sabiendo que su cumplimiento requerirá más tiempo del que establece la dedicación docente, el asistir a congresos aunque se los conciba como ‘*un gran negocio*’, el dedicar demasiado tiempo a los trámites burocráticos que cada proceso evaluativo requiere, el elegir realizar actividades de formación en función de su ponderación en los baremos oficiales, el asistir a cursos cuyo único contenido son los criterios de evaluación definidos por la agencia de evaluación. Todas estas actividades forman parte de la cotidianeidad del trabajo docente. No están prescritas, ni se consideran sustantivas. Son actividades estratégicas por las que se opta, en las que se invierte tiempo y energía y que van calando en las maneras de ser y ejercer el trabajo docente. Es en este sentido que se concibe las políticas de evaluación como parte de ‘*tecnologías del yo*’; porque “*permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de*

otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos” (Foucault, 1990: 48).

Para lograr trabajadores auto-exigidos, para configurar estas ‘subjetividades implicadas’ se torna necesaria la puesta en marcha de un aparato justificativo cuyas razones, ancladas en la realidad cotidiana de los sujetos, permita movilizarlos hacia lo que se espera de ellos (Boltanski y Chiapello, 2002). Este aparato justificativo forma parte de un ‘espíritu de época’ que es necesario tener presente para comprender su sentido y sus características.

La introducción de la racionalidad empresarial en el campo universitario no supone la mera adopción de un conjunto de técnicas empleadas en el ámbito empresarial, como puede ser la evaluación por objetivos. La racionalidad empresarial en el campo académico constituye la expresión del ‘nuevo espíritu del capitalismo’ al que la institución universitaria no es ajena⁷. Esta ideología la atraviesa en la actualidad, la configura e interpela a sus actores. Este nuevo espíritu necesita justificarse para lograr adherencias y para ello busca razones, justificaciones, “moviliza algo ‘que ya está ahí’, algo cuya legitimidad se encuentra ya garantizada y a lo cual dará un nuevo sentido asociándolo a la exigencia de acumulación del capital” (Boltanski y Chiapello, 2002: 61). Se puede señalar un conjunto de argumentos que llevan a que los profesores y profesoras se sientan comprometidos con aquellos procesos que los ‘despersonalizan’ y que debilitan las fuentes de satisfacción de su trabajo.

En primer lugar, se puede mencionar el discurso de la autonomía y la flexibilidad como sinónimos de libertad. Bajo el discurso de la autonomía del trabajo docente que presenta cierto consenso en la comunidad universitaria y por lo tanto es defendido y bien recibido por los distintos actores, se encubre

7 Siguiendo los planteos de Boltanski y Chiapello (2002), puede decirse que el capitalismo, como la principal forma histórica organizadora de las prácticas colectivas, necesita de un aparato justificativo ajustado a las formas concretas adoptadas por la acumulación del capital en una época determinada. Por encontrarse absolutamente alejado de la esfera moral, en la medida que encuentra su finalidad en sí mismo (la acumulación del capital como un fin en sí), el capitalismo necesita encontrar sus justificaciones en construcciones de otro orden, que sean completamente diferentes de las que impone la búsqueda de beneficios. Los autores definen como ‘espíritu del capitalismo’ a la ideología que justifica el compromiso con el capitalismo. Y señalan: “*La calidad del compromiso que puede esperarse depende más bien de los argumentos que puedan ser invocados para justificar no sólo los beneficios que la participación en los procesos capitalistas puede aportar a título individual sino también las ventajas colectivas, definidas en términos de bien común, que contribuye a producir para todos*” (Boltanski y Chiapello, 2002: 41).

su contrapartida que es el establecimiento de mecanismos de control de los resultados. Se trata de una ‘autonomía bien encuadrada’ (Boltanski y Chiapello, 2002) a través del establecimiento de indicadores externos de evaluación de su desempeño. En relación a la cuestión de la flexibilidad, dice Sennett (2000): “hoy la sociedad busca vías para acabar con los males de la rutina creando instituciones más flexibles. No obstante, las prácticas de la flexibilidad se centran principalmente en las fuerzas que doblegan a la gente” (p. 47). Y agrega, “la búsqueda de la flexibilidad ha producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear las condiciones de liberación” (p. 48). En este punto, no puede dejar de señalarse el papel relevante que han jugado las tecnologías de la información y comunicación en el conjunto de argumentos del ‘nuevo espíritu del capitalismo’, presentándose como instrumentos de esa autonomía y flexibilidad. La virtualización, como tendencia cada vez más presente en el trabajo docente, consiste en una descentralización del trabajo desde el punto de vista físico pero con un ejercicio del poder mucho más directo sobre los trabajadores. Por un lado, al estar más expuestos a la presión de la demanda y, por el otro, a la presión de los plazos. Así, “la informatización es acompañada de este modo de las exigencias de atención, de vigilancia, de disponibilidad y concentración” (Boltanski y Chiapello, 2002: 351).

En segundo lugar, otro conjunto de razones para comprometerse en el trabajo docente universitario deviene de los discursos basados en las necesidades de los estudiantes y en su centralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La centralidad otorgada al estudiante y que es presentada desde fundamentos pedagógicos puede entenderse como una forma de encubrir el lugar que se le otorga al estudiante en el mercado universitario: el de cliente. En el marco del nuevo espíritu del capitalismo en el que el ‘cliente es el rey’ y en el que derechos como la educación pasan a considerarse mercancías que se obtienen en el mercado, los estudiantes se consideran usuarios a los que es necesario brindar la información necesaria para que opten entre diversas ofertas académicas y brindarles los instrumentos –de evaluación– que les permita expresar su grado de satisfacción con el servicio recibido. A su vez, las evaluaciones de estos ‘clientes’ permiten calificar, clasificar y jerarquizar los servicios para orientar a los futuros ‘consumidores’⁸. Esto puede distorsionar

⁸ En relación a los casos analizados, la publicidad en distintos medios de comunicación que se hacen de los resultados obtenidos por las universidades españolas en las encuestas de opinión de

la relación pedagógica entre docentes y estudiantes concebidos en términos de ‘proveedor de servicios’ y ‘clientes’; el aprendizaje como una ‘transacción comercial’, la educación como un ‘producto’ que puede comprarse y obtenerse, en lugar de un proceso complejo que exige compromiso y determinación por parte de la persona que aprende.

En tercer lugar, en relación a los procedimientos de evaluación del trabajo docente, puede decirse que el discurso de la evaluación hegemónico se presenta como garante de objetividad y justo reconocimiento de méritos. Desde una perspectiva tecnocrática, se erigió la evaluación como el instrumento válido, objetivo y eficiente capaz de dar cuenta de los resultados y rendimientos educativos y de cuantificar, mensurar y comparar la calidad de las instituciones y los docentes universitarios. El discurso de la neutralidad y la objetividad y el uso de técnicas e indicadores cuantitativos (entendidos como sinónimo de ‘científicos’) invistieron de legitimidad a este tipo de evaluación. De ahí, que la información que la misma proporciona se presente como confiable y como fundamental para la toma de decisiones.

Desde una perspectiva que contempla la introducción de este tipo de racionalidad evaluadora en el marco de las transformaciones del campo de la educación superior y del ‘espíritu de época’ que lo atraviesa, puede decirse que el discurso hegemónico de la evaluación encubre la lógica mercantil que lo atraviesa y a la que resulta funcional. Si bien las políticas de evaluación –en este caso, del trabajo docente universitario– hacen explícito su afán de contribuir a la mejora de la calidad educativa, no puede desconocerse que en el marco de una ideología neoliberal y neoconservadora obsesionada por la productividad, la competitividad y la eficacia, se convierten en dispositivos de vigilancia y control de los docentes.

Sobre ‘otros posibles’ de la evaluación del trabajo docente en la universidad

La evaluación como forma de poder –como dispositivo de regulación y tecnología del yo– se ejerce sobre sujetos libres, enfrentados a un campo de posibilidades que da lugar a diversas conductas y reacciones (Foucault, 1988); produciendo espacios de posibilidades en los que acontecen otras

los estudiantes da cuenta de ello. Cabe recordar aquí, el planteo de Deleuze (1991: 3) acerca de que “el marketing es ahora el instrumento del control social”.

formas de evaluación. En la cotidianeidad de la vida universitaria se desarrollan formas alternativas de evaluación, procesos informales surgidos de las necesidades y deseos de los propios sujetos, que son configurados e implementados por ellos y que tienen que ver con el carácter relacional del trabajo docente, con su dimensión afectiva, con lo que no está prescrito, con lo que emerge a diario y constituye ‘lo real’ del trabajo.

En la práctica, las finalidades formativas de la evaluación –planteadas en la retórica oficial y en documentos normativos–, quedan obstaculizadas por formas de evaluación estandarizadas y burocratizadas, lógicas sumativas y productivistas y finalidades de control. Más allá de este escenario, los profesores y profesoras encuentran espacios y posibilidades de revisión y reflexión de su trabajo docente en las evaluaciones informales que emprenden en el marco de las asignaturas que imparten o en los equipos de trabajo de los que forman parte⁹. Sostienen que más que la dimensión instrumental, lo que merece ser discutido es qué y para qué evaluar el trabajo docente en la universidad. En este sentido, sin pretender formular enunciados normativos en el plano del ‘deber ser’ que propongan ‘objetivos definidos’, ‘buenas prácticas’ e ‘instrumentos adecuados’, resulta relevante señalar cuestiones surgidas de los propios docentes que pueden servir a modo de ‘pistas’ para pensar ‘otros posibles’ en la evaluación del trabajo docente universitario.

Una primera cuestión tiene que ver con lo que constituye el objeto de evaluación. Más que al establecimiento de definiciones acerca de lo que es un ‘buen docente’ o lo que se considera ‘buenas prácticas’, la reflexión debería orientarse a la comprensión de lo que implica ejercer el trabajo docente en la universidad. En este sentido, cabe plantear la discusión entre las evaluaciones vigentes centradas en el trabajo docente como práctica individual y evaluaciones alternativas que consideren el trabajo docente en su dimensión colectiva. Reconocer las dimensiones, tensiones y condiciones del trabajo docente universitario resulta fundamental para poder evaluarlo.

En segundo lugar, la variedad de finalidades, la multiplicidad y contradicción de intereses, la tensión entre autonomía y control, el uso de la

⁹ Las evaluaciones informales se diferencian de aquellas evaluaciones que, por ser iniciativa de la institución, en general se encuentran atravesadas por procedimientos formales. Son los propios docentes los que instituyen el proceso evaluador: surge de sus necesidades, ellos desarrollan las estrategias que consideran pertinentes, lo organizan según su criterio, no requiere de instancias escritas, ni necesitan informar ni dar cuentas a otras instancias de la información.

información y la consideración de la evaluación como espacio de poder ameritan una discusión democrática sobre el *por qué* y *para qué* evaluar. Se trata de plantearse seriamente la discusión por el sentido mismo de los procesos formales de evaluación, intentando desnaturalizarlos ya que la omnipresencia de las prácticas de evaluación en el campo universitario en particular y en el campo educativo en general lleva a percibirlos como políticas y prácticas ineludibles. Como planteó Dejourns (2003) todo es evaluable en la actualidad y lo que no, es acusado de sospechoso. En este punto, es necesario colocar bajo sospecha los procesos de evaluación hegemónicos.

En tercer lugar, el papel creciente de agencias y organismos institucionales, nacionales y supranacionales de evaluación y la influencia que en ellas ejercen actores del campo político y económico, ameritan la reflexión sobre *quién evalúa* y, fundamentalmente, *quién evalúa al evaluador*. Porque lejos de ser agentes neutrales de la evaluación, los evaluadores son figuras políticas, actores involucrados en la distribución y en el ejercicio del poder.

En cuarto lugar, los instrumentos y tiempos de evaluación y las formas y responsables de implementación requieren ser pensados en el marco de cada contexto institucional específico, de su historia, sus condiciones y sus posibilidades. Para no caer en una perspectiva instrumental de la evaluación, la discusión sobre el cómo evaluar debe quedar subsumida a las reflexiones sobre el *qué*, *quién* y fundamentalmente *por qué* y *para qué*.

Por último, cabe señalar que ‘los otros posibles’ de la evaluación se presentan como alternativas a las evaluaciones tecnocráticas vigentes. Retomando a Boaventura de Sousa Santos (2005), se trata de apostar por evaluaciones participativas en las que los principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomía de los actores y de las instituciones. Según el autor, solamente estos principios garantizan que la autoevaluación participativa no se transforme en una autocontemplación narcisista o en intercambios de favores evaluativos.

Reflexiones finales

Las políticas y prácticas de evaluación hegemónicas consisten en mecanismos de control homogéneos y homogeneizantes que no reconocen la coexistencia de experiencias de trabajo desiguales (Sennett, 2006). El trabajo docente

universitario se inviste de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones (Dejours, 2009), desconociéndose que constituye una práctica social heterogénea, múltiple e incierta que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes en función de sus particulares posiciones en el espacio universitario.

Las políticas de evaluación en el campo universitario además de posicionar a los docentes e informarles lo que son y lo que se espera de ellos; atribuyen identidad y establecen el valor que cada uno tiene en el mercado universitario. En este mercado la evaluación opera como ‘moneda de cambio’, como ‘trueque’ entre distintos actores del campo universitario (entre estudiantes y docentes, entre docentes, entre el Estado y los docentes, el Estado y las instituciones, el Estado y organismos internacionales de financiamiento, entre dichos organismos y las universidades, etc.). Además, los procesos evaluación tienen la capacidad, además de orientar las prácticas de los actores, de dirigir los focos de atención definiendo temas, problemas y conceptos; instalando un lenguaje que se hace presente en la cotidianeidad de las profesoras y profesores.

A lo largo del trabajo se planteó que los procesos de evaluación propician determinadas experiencias que distorsionan los sentidos del trabajo docente universitario. Al definir criterios de valoración del trabajo, establecer qué ‘vale la pena’ hacer y qué no, al premiar o castigar la actuación docente del profesorado en función de su ajuste a los criterios pautados, la evaluación se convierte en un ‘principio para la acción’ que va configurando un ‘habitus docente’. Siguiendo a Bourdieu (2007b), la estructura de la que es producto el habitus -entendido como generador de pensamientos, percepciones, expresiones y acciones- gobierna la práctica, no según los derroteros de un determinismo mecánico, sino a través de las coerciones y los límites originariamente asignados a sus invenciones. Entre esas coerciones no pueden desconocerse aquellas que provienen de la propia auto-punición de los docentes; del éxito de las tecnologías de dominación individual, de la actuación de los profesores y profesoras sobre sí mismos.

La tendencia evaluadora a la que se asiste en los últimos años en los sistemas de evaluación a nivel mundial y que se concreta, entre otras formas, en la proliferación de mecanismos de evaluación del desempeño docente ha ido acompañada por la burocratización de tales procedimientos que supone para los docentes el aumento de un tipo de trabajo poco significativo pero necesario para mantenerse en el sistema. El aumento de este ‘trabajo estratégico’

es acompañado por desinterés, sentimientos de inutilidad y descualificación, cansancio y frustración. Dichos sentimientos asociados a la insatisfacción con el trabajo repercute en el cuerpo y el aparato mental de las profesoras y profesores (Dejours, 2009). En este sentido, se destaca la necesidad de profundizar en futuras investigaciones en las relaciones ‘trabajo docente y subjetividad’, ‘políticas de evaluación y subjetividad’ y ‘evaluación, trabajo docente universitario y salud. Estudios en profundidad sobre estas cuestiones pueden constituir formas de acercamiento más comprensivo a la evaluación como tecnología del yo, a los procesos de constitución de subjetividades implicadas, de sujetos autoexigidos.

Bibliografía

- Antunes, R. (2001). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Brasil: Cortez Editora.
- Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (2007a). *Cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007b). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Ediciones Akal.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel: Critique des fondements de l'évaluation*. París: INRA Editions.
- Dejours, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid: Editorial Modus Laborandi.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En Ferrer, C. (Comp.) *El lenguaje literario*, T 2. Montevideo: Editorial Nordan.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Evaluación y Reformas de la educación superior en América Latina. *Revista Perfiles Educativos*, tercera época, pp. 31-44, año/vol. XXVII, N° 108, Universidad Autónoma de México, México.
- Díaz Barriga, Á. (2001). *El exámen. Textos para su historia y debate*. México DF: Centro de Estudios sobre la universidad/Plaza y Valdéz Editores.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), pp. 3-20.

- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Rama, C. (2005). La política de Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (2), N° 134, pp. 47-62.
- Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Laboratorio de Políticas Públicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schugurensky, D. y Torres, C. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos*, año/vol. XXIII, N° 92, pp. 6-31.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, N° 10, pp. 21-49.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, N° 355, pp. 235-255.
- Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. *Revista Trabajo y Sociedad*, N° 16, Vol. XV, pp. 163-177.

El trabajo docente en el contexto de la crisis educativa

Rafael Erasmo Guerrero¹

Desarrollo

Las condiciones generales del trabajo docente

El trabajo docente universitario en la Argentina se desarrolla en una estructura productiva organizada desde los fundamentos del neoliberalismo a través de una ley específica de “Educación Superior” promulgada en la década de los ’90.

Esta norma no es ajena al proceso de mundialización del capitalismo en su etapa científico-tecnológica dominada por la robótica, computación e informática aplicada a la producción industrial. Se trata de una transformación muy profunda de la organización del trabajo en serie que ideara Henry Ford a principios del siglo XX, lo que posibilita una concentración exponencial de capital pero también una notable destrucción de puestos de trabajo a escala planetaria.

Esta situación de crecimiento del capital y disminución del trabajo tiene consecuencias en el ámbito de la producción de la enseñanza y aprendizaje que se manifiestan más claramente en el nivel superior universitario por su vinculación estrecha con el sistema científico-tecnológico pero que, sin lugar a dudas afecta a todo el sistema educativo.

Siendo funcional a la concepción económica-política neoliberal desarrollada por la burguesía monopólica más concentrada del mundo, los organismos internacionales han dispuesto durante la primera década del siglo XXI que el conocimiento es un bien transable. Por lo cual, aunque no lo digan, necesariamente su distribución, tiene que seguir el mismo patrón general que el resto de las mercancías.

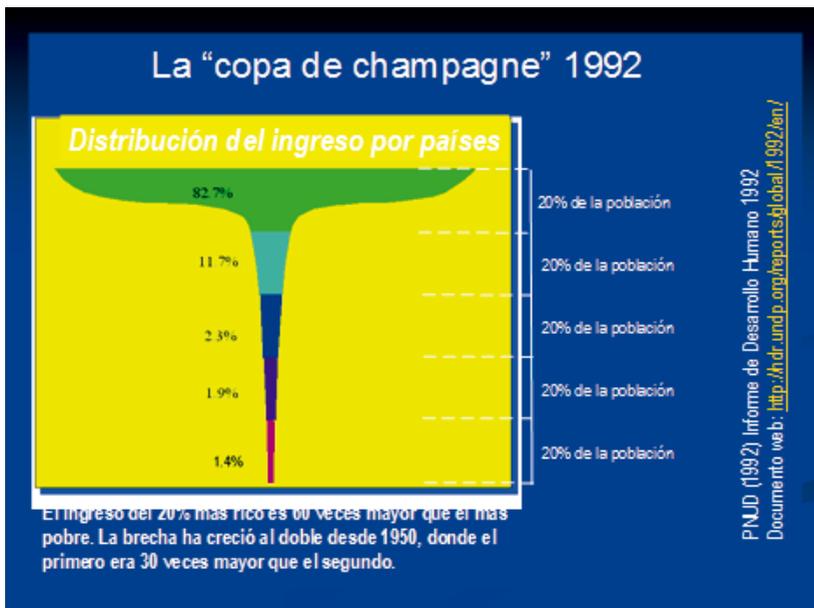
Apoiados en estadísticas y teniendo en cuenta que “el capital

¹ Universidad Nacional de Rosario, Argentina. guerrero@fceia.unr.edu.ar

transnacional compete, no bajando los precios de mercancías iguales, sino en base a la tecnología y productos nuevos” (Pla, 2001: 15) (1) tenemos que este proceso mundial atenta tan severamente contra la humanidad y la naturaleza que ha puesto a ambas en una situación de extinción latente que se manifiesta por medio de una crisis civilizatoria a escala planetaria.

Sobre la problemática ambiental es conocido por todos que estamos en un umbral muy crítico que urge revertir de inmediato y respecto a la distribución de lo producido por la humanidad, también. Nos detendremos en este último aspecto.

Basados en el “Informe de Desarrollo Humano” (PNUD, 1992: 10) (2) podemos afirmar que la concentración del capital está dejando a más del 80% de la población mundial con un ingreso inferior al 20% de lo producido en el mundo. Este ingreso, se reparte de manera desigual entre 4 grupos iguales, cada uno del 20% de manera desigual: 11,7%, 2,3%, 1,9% y 1,4%, respectivamente. Y, siendo el conocimiento un bien transable, según la propia determinación de los organismos internacionales (FMI, BM, ONU, etc.) entonces, las co-producciones de los sistemas, educativo y científico-tecnológico, necesariamente se tienen que repartir de igual modo:



Esta desigual distribución no es estática sino dinámica. El consumo de casi todo beneficia a una pequeña minoría que se achica, a expensas de una gran mayoría que se agranda y recibe casi nada para su desarrollo humano. Lo cual está estrechamente relacionado con la desaparición de puestos de trabajo y la precarización laboral que observamos como tendencia mundial.

Tal como lo descubriera Marx, el capital destruye el trabajo. Esta conclusión, elaborada mediante la investigación de la economía-política capitalista conocida a través de la publicación de “El Capital” en 1867, cuando era muy difícil de demostrar esa destrucción del trabajo porque el “brillo” de la Revolución Industrial impedía aceptar como válidas las consecuencias futuras de la contradicción fundamental que desarrolla el sistema capitalista, la relación capital-trabajo. Esta realidad, en la actualidad, se ha tornado perceptible desde el sentido común, igual que la crisis educativa.

Se trata de una situación planetaria crítica, cualitativamente diferente a los otros procesos anteriores de inestabilidad económica-política. Vivimos en el contexto de una crisis civilizatoria mundial pero que, si bien no está clara cuál es la salida, podemos decir que la humanidad está en un proceso de lucha de ideas. Por eso los monopolios libran una denodada batalla por el control de los medios masivos de comunicación social.

La crisis civilizatoria tiene graves consecuencias. Por un lado deshumaniza la sociedad privando a millones del trabajo, la cualidad principal de la condición humana, suplida por la robotización de la producción que, si la ciencia y tecnología, cumplieran un rol social, debería reducirse la jornada laboral sin rebajar el salario, ampliando la cantidad de puestos de trabajo. Por otro lado, para satisfacer la necesidad sistémica de reproducción del capital, se desnaturaliza la naturaleza que es concebida no, como un bien común de la humanidad que los humanos y humanas transforman racionalmente en productos con valor de uso y distribución igualitaria sino que (la naturaleza) es concebida irracionalmente como mercancía potencial con valor de cambio, es decir, capital. Su razón de ser, no tiene que ver con la demanda de recursos materiales para el desarrollo humano sino con la acumulación de capital que necesitan los monopolios que fijan los precios internacionales y disponen de la naturaleza, es decir, de la totalidad de los recursos naturales. De modo que, quienes deciden como se transforma la naturaleza y con qué rondan alrededor de 1% de la humanidad, a este grupo social lo llamamos burguesía

monopólica que posee casi la totalidad del capital (naturaleza y tecnología), designando este fenómeno como la concentración del capital.

La especie humana puede prescindir del capital pero no puede desentenderse del trabajo porque este último es inherente a la propia humanidad y por otra parte, aun en las reglas del capitalismo propiamente dicho, la ganancia del capitalista se extrae de los trabajadores y no de los robots. Es decir, el capitalismo ha llegado a una etapa que resulta inviable para la humanidad, la naturaleza y para sí mismo.

La carrera irracional por la concentración del capital pone a la naturaleza y humanidad al servicio de la producción de tecnología y mercancía nueva, independientemente de las necesidades humanas y las condiciones vitales del ambiente. Creando nuevas necesidades de manera artificial, valiéndose en gran medida para esto, de la influencia de los medios monopólicos de comunicación social sobre los consumidores. “La lógica tecnocrática es producir más para salvar la acumulación de Capital, y no aprovechar el aumento de la productividad para reducir el tiempo de trabajo.”(Pla, 2001: 18) (3).

Respecto de la mercantilización de la educación, no siempre es directamente observable pero, como la ciencia y tecnología están orientadas a la necesidad de concentración del capital que tienen los monopolios, a través del financiamiento del desarrollo científico-tecnológico, inevitablemente la educación superior universitaria también lo está, y en última instancia, el sistema educativo todo se orienta en dicho sentido, más allá de la voluntad de casi toda la docencia. Razón por la cual, si el sistema económico-político (neoliberal) está en una crisis estructural también lo está el sistema educativo-político (neoliberal) ya que el primero subordina al segundo. Lo cual se manifiesta por el des-aprendizaje que evidencia el sistema educativo, poniendo de manifiesto, la destrucción del trabajo docente en la enseñanza que se evalúa en los exiguos resultados del aprendizaje, aun cuando los estudiantes invierten el tiempo de estudio recomendado por estándares de uso en las unidades académicas para carreras de Ingeniería.

El trabajo docente, condiciones y exigencias

En la última década, la Argentina incrementó significativamente el presupuesto educativo en relación con su producto bruto interno (PBI) cosa que también se percibe en los medios que dispone en la actualidad el sistema cien-

tífico-tecnológico y aunque dicho aumento, en el ámbito educativo, está todavía muy por debajo de lo necesario, sin lugar a dudas las mejoras han tenido un impacto positivo en el incremento de la matrícula en todo el sistema educativo.

Según el “Relevamiento Anual” (S P U, 2008: 1) (4) sobre un total de 10.280.289 alumnos hay 1.567.519 que estudian en una jurisdicción perteneciente a una universidad, aunque no están desagregados los estudiantes de pre-grado. Mientras que, en “La Educación en Iberoamérica 2011” (García de Fanelli, 2011: 30) (5) se registran 92.694 graduados universitarios en el año 2007. Lo que hace una graduación que no llega al6% del total de ingresantes de dicho año.

Sin manejar estadísticas podemos afirmar que la cantidad de graduados universitarios que logran ingresar al sistema científico-tecnológico es un pequeñísimo “goteo” comparado con la población estudiantil total. En tal sentido, parece no haber una relación proporcional, sino más bien deficitaria, entre la exigua cantidad de científicos-tecnólogos que se incorpora al sistema de ciencia y tecnología con las necesidades materiales para el desarrollo humano observadas en la población argentina.

Asimismo, algo menos del 15% de la masa estudiantil total que accede al nivel universitario es exiguo respecto del deseo de los graduados del nivel secundario donde más de un 60% quisiera seguir una carrera en dicho nivel universitario, superando el 80% si sumamos los deseos de iniciar estudios en el nivel superior no universitario (Veleda, C y Kisilevsky, M, 2002: 34) (6).

Por su parte, el gobierno nacional, considera que, habiendo realizado los aportes demandados por las unidades académicas en su primera acreditación, es pertinente y necesario solicitarles ahora un incremento en la cantidad de egresados. En las carreras de Ingeniería oportunamente se estableció un programa nacional de mejoras para la enseñanza de dicha disciplina conocido como PROMEI que, conjuntamente con otros aportes del Estado Nacional cubrieron ciertas demandas prioritarias en infraestructura, equipamiento y cargos docentes.

Sin embargo, dicha cobertura resulta hoy, nuevamente insuficiente, manifestándose en el exceso de trabajo respecto de la dedicación y funciones que se registra particularmente en la docencia joven que ocupa los últimos lugares de la estructura jerárquica de las áreas curriculares o cátedras.

Sin tener en cuenta los problemas de des-aprendizaje que se observan en todo el sistema educativo y que se expresa como un síntoma de la crisis educativa

que señalamos antes ni tampoco, la sobrecarga laboral existente en la docencia que reviste en los cargos inferiores, cuyas actividades académicas están asignadas en los primeros años de las carreras de Ingeniería, donde tiene lugar el mayor índice de deserción, el Plan Estratégico de formación de ingenieros (Presidencia de la Nación, 2012: 13) (7) define como objetivo un incremento significativo en la graduación (de ingenieros): un 50% en 2016 y un 100% en 2021.

Nadie puede estar en desacuerdo con el incremento de la graduación universitaria en Ingeniería pero, para ello, hay que pensar en todo el sistema educativo y no solo en una porción de uno de sus niveles. Asimismo, es importante establecer alguna comparación con otros países para tener alguna referencia del proceso que se quiere realizar y en tal sentido tomamos el caso de Cuba porque siendo un país con mucho menos recursos materiales, habiendo sufrido el desmoronamiento del sistema socialista mundial y las consecuencias del injustificado bloqueo de EEUU por más de cinco décadas, ha logrado, universalizar la universidad.

En tal sentido, para una población que es cuatro veces menor que la Argentina como Cuba, “La tasa bruta de matrícula para el curso 2006-2007 es de 63% y sobrepasa los 620.000 estudiantes”(Gutiérrez, S y López Segrera, F, 2007: 1)(8). Si bien la Argentina tiene una población estudiantil universitaria que duplica a la de Cuba, el país caribeño tiene una población total cuatro veces inferior. Razón por la cual, podemos decir que el acceso cubano a este nivel educativo es ampliamente superior que el argentino.

Por otra parte, las diferencias en términos de graduación se agrandan considerablemente en favor de Cuba. Sus estadísticas no están construidas como las que se realizan en la Argentina que toma el ingreso y egreso como una caja donde entran estudiantes y salen graduados. Por el contrario en Cuba, se calcula, lo que ellos denominan como, la eficiencia académica limpia y que consiste en determinar, de manera rigurosa, el porcentaje de los ingresantes que se gradúan al completar los años estipulados en el plan de estudios que, mayoritariamente es de cinco años con alguna excepción de seis. “La eficiencia académica es distinta para cada grupo de carrera, siendo más alta para las carreras Sociales, Humanísticas y Medicina, con más de un 70% y más baja para el resto, alrededor del 50%.”(EspíLacomba, N; Cruz González, E; Martín Sabina, E y otros; 2011: 27) (9)

Si tomamos el promedio entre ambos grupos, 70% y 50%, tenemos que la

tasa de graduación universitaria cubana sería del 60% mientras que la estimación argentina es del 6%. Aún sin tener en cuenta las diferencias de rigurosidad estadística, la graduación en Cuba, es diez veces superior que en Argentina.

La graduación de ingenieros en la argentina. Caso FCEIA-UNR

En lugar de tomar las estadísticas en forma general para todas las carreras de Ingeniería del país, seleccionamos a la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) como un caso testigo porque es la unidad académica que viene logrando la mayor cantidad de graduados en Ingeniería de la Argentina. Alcanzando, en el 2014 una tasa del 26% superando la media nacional que se ubica en el 19% (Diario Rosarionet, 03/02/2015: 1) (10).

Sin embargo, para una comparación más acorde con las estadísticas que venimos manejando vamos a considerar el mismo año 2007 que tomamos como referencia. En ese año, en la FCEIA-UNR se graduaron 157 ingenieros mientras que ingresaron 785 (Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR, 20014: 1) (11), lo que da una graduación del 20%. Pero, si uno considera que los aspirantes, por lo general son el doble de los que ratifican el ingreso a primer año, según la cohorte 2009, investigada por la Tutoría de esa Facultad, durante el cursillo hasta la conclusión del primer cuatrimestre del primer año, tenemos que, los aspirantes que se inscribieron en los cursillos de pre-ingreso, totalizaron 1.489, de los cuales ratificaron el ingreso 722. En la hipótesis que maneja la Tutoría, dicha merma responde fundamentalmente a que la mitad decide no ingresar debido a que evalúan el grado de dificultad y las posibilidades escasas de superarlas. Si esto fuese realmente así, tendríamos que la cifra real del 20% de graduación sobre la totalidad de los ingresantes antes mencionada, se reduce al 10%, porque se duplicaría el ingreso.

Considerando que la FCEIA-UNR viene trabajando sobre el problema del ingreso y permanencia desde hace al menos unos veinte años, sin menoscabar el logro alcanzado pero considerando también el resto de las facultades de Ingeniería que presentan un considerable retraso en sus estadísticas respecto de las expectativas del gobierno nacional, existe una distancia importante de todas (las facultades de Ingeniería) con la meta estratégica de la presidencia de la Nación.

Inclusive, hay que tener en cuenta que las estadísticas del año 2007 que se tomaron como referencia, en el caso de Argentina, como se dijo antes, no responden a un estudio de cohorte como lo hace Cuba. Entonces, aunque la metodología empleada por los argentinos es menos precisa y brinda resultados más abultados, la baja graduación en Ingeniería para la República Argentina es una evidencia irrefutable.

En la FCEIA-UNR se ha podido construir una interpretación de la crisis educativa y una posible superación. La misma es producto de la investigación y el trabajo sistemático realizado por la Tutoría con los ingresantes de cada ciclo lectivo, desde el comienzo de las actividades preparatorias hasta la culminación del primer cuatrimestre del primer año de las Ingenierías, desarrollado desde 2003 a la fecha. Dicha hipótesis sobre esa posible superación viene siendo verificada a partir de cambios introducidos por los docentes donde, de manera experimental, se incursiona en el abandono de la concepción del Currículum Técnico y se avanza en el sentido del Currículum Emancipador.

La política curricular en ingeniería y el trabajo docente

Haciendo un breve repaso histórico de las transformaciones del currículum de grado en las carreras de Ingeniería tenemos que, desde sus orígenes de principios de siglo XX a la fecha conserva la estructura curricular disciplinar clásica del sistema educativo. Solo que, en sus inicios existían una veintena de asignaturas y en la actualidad superan las cuarenta, mientras que la duración teórica del plan se redujo de seis a cinco años.

La cantidad de contenidos y el tiempo para desarrollarlos no parecen tener una relación muy racional que digamos porque, mayoritariamente los estudiantes dicen que no les alcanza el tiempo para aprenderlos y los docentes para enseñarlos. Indefectiblemente esta contradicción entre tiempo previsto en los aspectos formales del currículum y el real que tiene lugar en las aulas y laboratorios, se traduce en un alargamiento de la carrera que es otro síntoma de la crisis asociado a la baja tasa de graduación.

La “lenticidad y deserción” es un problema genérico del nivel universitario pero, pareciera que se acentúa en las carreras de Ingeniería. Según información periodística que recoge cifras de un estudio elaborado por el Ministerio de Educación sobre las universidades nacionales entre los años 1986-1996, comparandolos tiempos reales que los estudiantes tardan en graduarse

y los teóricos fijados por los planes de estudio, los primeros, exceden a los segundos en más del 50% promedio pero que es mayor en otras carreras. “Las carreras de ingeniería mecánica, electricista y de sistemas, por ejemplo, requieren un 80 por ciento más de los seis años estimados en la teoría” (Diario La Nación.com, 14/01/1998: 1) (12).

Si bien puede observarse mejoras de dichos índices, los mismos están lejos de la coincidencia entre el tiempo del currículum formal y el que resulta del currículum real.

Estas mejoras se deben seguramente a los recursos invertidos por el PROMEI y el esfuerzo institucional invertido. En el caso de la FCEIA-UNR este esfuerzo se traduce en la dedicación de veinte años de estudio del problema de la baja tasa de graduación, el desarrollo de políticas compensatorias aplicadas particularmente a la población estudiantil ingresante, donde se da la mayor deserción, y el compromiso docente en el apoyo de los estudiantes. Lo cual, explica el logro del 26% de graduación en la FCEIA-UNR.

Sin embargo, a pesar de la inversión de los recursos materiales y el trabajo docente no parece muy probable que se alcancen las metas presidenciales. Según lo investigado y desarrollado por las áreas de Tutoría y de la Formación General Pedagógica de la FCEIA-UNR, el problema radica en la propia política curricular. Porque si bien se puede estar de acuerdo con las concreciones curriculares aplicadas en la última década que desarrollan actividades propias del campo profesional, las mismas deberían incorporarse a través de una síntesis con las abstracciones curriculares contenidas en las disciplinas y no, mediante adición de asignaturas. El problema real de Ingeniería resuelto mediante el dispositivo Taller serían los componentes curriculares fundamentales para posibilitar dicha síntesis.

En tal sentido, el Currículum Emancipador propone concebir la carrera de Ingeniería como un problema principal cuya resolución es equivalente a los saberes que necesita dominar un ingeniero para desempeñarse satisfactoriamente en el primer empleo. El mismo debe posibilitar la desagregación en una serie de problemas secundarios ordenados en complejidad decreciente determinando etapas vinculadas con la duración total del plan de estudios. De tal manera que el problema de acceso a la carrera constituya la menor complejidad posible y posibilite un avance sistemático hacia la mayor (complejidad) subsiguiente hasta alcanzar la necesaria, determinada por el problema

principal. Lo cual propiciaría una racional determinación de las abstracciones curriculares que necesariamente deben aportar las disciplinas correspondientes. En tal sentido, tendría lugar un cambio hegemonía curricular, una transformación cualitativa de la enseñanza y aprendizaje que explicaremos con mayor detalle más adelante.

Pero, la continuidad de la política curricular establecida bajo la concepción del Currículum Técnico, además del recargo de las tareas que, como todos sabemos, perjudica mucho más a los docentes que se desempeñan los cargos inferiores de estructura de cátedra o área y tienen las menores dedicaciones. A lo que se agrega la desmotivación de la tarea docente que se genera por los exiguos resultados obtenidos en lo referente a la cantidad de aprobados ante la magnitud del trabajo invertido.

Estas condiciones de trabajo han hecho emerger una nueva identidad laboral que se auto denomina “docente precarizado”, que se agrega a su similar del CONICET, “joven científico precarizado”, quienes son remunerados no por un sueldo sino por becas, siendo que ellos consideran que su producción científica tiene mucho más que ver con el trabajo que con la formación.

Reforma y revolución en el currículum de ingeniería

Además del incremento notable en cantidad de asignaturas y contenidos que mencionamos antes en el currículum de las carreras de Ingeniería se han incorporado otras determinaciones curriculares concretas a lo largo del tiempo, tales como, el Trabajo Final o Proyecto, los Problemas (reales) de Ingeniería, las Prácticas Profesionales Supervisadas, la Introducción a la Ingeniería. Estas incorporaciones, a excepción de la primera fueron realizadas en la última década por el gobierno de la educación o superestructura educativa.

Mientras que las asignaturas clásicas constituidas por disciplinas son determinaciones curriculares abstractas, las otras referidas al campo profesional son (determinaciones curriculares) concretas. Estas últimas refieren a una totalidad y las primeras, a determinados aspectos o partes que, en mayor o medida se vinculan de alguna manera con el campo profesional.

Si reconocemos que el Currículum de Ingeniería, en su aspecto formal, está compuesto por concreciones y abstracciones curriculares pero, cuyo proceso de desarrollo real está dominado por estas últimas y aplicamos las leyes de la Lógica Dialéctica Materialista para explorar una posible transformación,

tenemos que partir de la base que, contamos con dos tipos de determinaciones curriculares opuestas (abstractas y concretas).

Aplicando una de las leyes de la Dialéctica, la de “Unidad y lucha entre contrarios”, tenemos que, en la realidad, el conjunto de las disciplinas o abstracciones curriculares, por su cantidad, hegemonizan el proceso curricular. Mientras que las concreciones por su escasa cantidad pero principalmente por su desarticulación, poco pueden hacer.

En cambio si las concreciones curriculares se organizan en función de hacer valer la visión del campo profesional que, al tratarse de la profesión, le es inherente la función de dirección del proceso curricular y tiene lugar un cambio de hegemonía, entonces se abre un proceso de transformación cualitativa o revolución curricular y no un mero cambio cuantitativo o reforma curricular.

El cambio de hegemonía complejiza el proceso curricular y es capaz de posibilitar en el mismo acto, la enseñanza, investigación y desarrollo a través de una síntesis que, partiendo siempre de lo concreto como por ejemplo, un problema real o de realidad simulada es interpretado en base a las abstracciones necesarias y se resuelve retornando a lo concreto. Superando el infundado criterio del Currículum Técnico que separa la Teoría de la Práctica. Estas últimas son reconocidas como términos anti-téticos de la Praxis educativa que pueden variar cuantitativamente pero nunca, ninguna de ellas tiene existencia sin la otra, muy por el contrario, conforman una unidad contradictoria, una contradicción dialéctica.

La superestructura se orienta a mejorar el Currículum Técnico existente, la Dialéctica nos orienta hacia una transformación cualitativa designada Currículum Emancipador.

El trabajo docente y el currículum emancipador

Mediante la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el intercambio desarrollado con varios equipos de cátedra, la información relevada por la Tutoría y el trabajo realizado en el Área de la Formación General Pedagógica del profesorado de Matemática de la FCEIA-UNR nos dimos cuenta que existían muchos intentos de praxis curricular orientados de alguna manera hacia el Currículum Emancipador.

Tomamos conocimiento de muchos casos que apelan a lo concreto solo para explicar las abstracciones hasta otras asignaturas del primer cuatrimestre de primer año que se organizan de manera interdisciplinaria alrededor de la

resolución de un problema real del campo profesional (Braccialarghe, Dirce; Introcaso, Beatriz y Rodríguez, Guillermo, 2012: 163)(13) que cubre los contenidos de todas las disciplinas implicadas, pasando por asignaturas correspondientes a las Tecnologías Básicas cuyo desarrollo curricular se ha planteado, a partir de un problema real secuenciado en orden de complejidad creciente.

No es extraño que los docentes manifiesten que, con el Currículum Emancipador, aunque se despliegue solamente en lo metodológico, alcancen la aprobación todos los estudiantes mientras que, de la otra manera, casi nunca completan el 20% de aprobados. Pero no solo destacan el aspecto cuantitativo de los resultados sino que ponen de relieve también las cualidades muy superiores desarrolladas en el proceso curricular. Estas transformaciones curriculares que tienen lugar por iniciativa propia de los docentes y se producen en la propia estructura productiva de la enseñanza y aprendizaje.

La organización docente en torno al currículum emancipador

En la Facultad de Humanidades y Arte de la UNR en el ámbito de la carrera de Ciencias de la Educación, desde hace unos años funciona un centro de estudios e investigaciones inter-claustros que, bajo el nombre de “Simón Rodríguez”, desarrolla actividades regidas por la praxis emancipadora. Este centro considera que el Currículum Emancipador es una construcción social de claras raíces suramericanas y latinoamericanas y en tal sentido reconoce en Simón Rodríguez, vinculado estrechamente a Bolívar, San Martín y Monteagudo, como el fundador del proyecto educativo revolucionario de la independencia de la Patria Grande. Anterior, superior y muy diferente al sistema educativo que creara Sarmiento en la Argentina.

Hace solo meses se ha conformado una lista docente integrada casi en su totalidad por jóvenes docentes precarizados que expresa, entre otras, una posible relación en proceso de construcción, entre la concepción de la precarización docente con la visión transformadora del Currículum Emancipador combinada a su vez, con un criterio de desarrollo de Ciencia y Tecnología, en función de las necesidades del pueblo y no para satisfacer la acumulación de capital de los monopolios. Es decir, en clara contradicción con la mercantilización de la educación, la ciencia y la tecnología.

En el ámbito gremial se ha fundado hace algo más de dos años, la Corriente Docente Emancipadora cuyas intervenciones vienen recogiendo importantes

apoyos de la docencia de la UNR. En su programa político-sindical, además de plantear la lucha por la erradicación de la precariedad laboral de los docentes universitarios se propone, como parte de ello, el desarrollo de una universidad democrática, popular, latinoamericana y emancipadora.

Democrática: no solo porque amplía el cogobierno a la participación de las organizaciones sociales sino que además entiende el proceso educativo desde la concepción dialógica de Paulo Freire, el grupo operativo de Enrique Pichon-Riviere y el trabajo voluntario del Che Guevara como elementos sustantivos del dispositivo educativo del Currículum Emancipador. Entendiendo que la enseñanza se desarrolla siempre a partir de la realidad, desde lo concreto, como lo estipula la Constitución Bolivia, en su carácter reciente de Estado Plurinacional.

Popular: porque reconoce que es el pueblo a través de sus organizaciones quien debe orientar la política académica hacia el bienestar general en lugar de que sean los monopolios quienes se apropien de los logros de la universidad.

Latinoamericana: porque considera que constituye una parte inseparable de esta unidad económica-política y cultural, recuperando la cosmovisión de los pueblos originarios y el trabajo voluntario y la inclusión de los más vulnerables, como concibió la educación emancipadora suramericana Simón Rodríguez.

Emancipadora: porque se plantea una praxis educativa des-alienante para la formación del hombre y la mujer nuevos en la construcción del socialismo del siglo XXI. Entendiendo que es prioritario la construcción de una nueva mayoría social capaz de conquistar una nueva y superior libertad cuyo proceso se basa en una transformación de la conciencia, desde Suramérica y Latinoamérica y hacia el mundo todo.

Lucha de paradigmas

Compartiendo con Fidel Castro la caracterización de la etapa histórica que atraviesa la humanidad definida como “lucha de ideas” en el contexto de una crisis civilizatoria mundial. Si bien todavía es insipiente, quedan en evidencia la lucha de ideas en ámbito educativo a través de la evidencia sobre las diferencias existentes entre las concepciones de la estructura productiva de la enseñanza y el aprendizaje y la de su superestructura.

El gobierno de la educación superior universitaria generando confusión en los docentes, como en la mayoría de las reformas que impulsa, plantea

dos modelos diferentes para los currículum de Ingeniería y Profesorado de Matemática que, en el caso de la FCEIA-UNR se desarrollan en la misma unidad académica y no pocos profesores trabajan en la Formación Básica de la primera y son egresados de la segunda. El primero tiende al Currículum Técnico, el segundo al Currículum Práctico y el trabajo docente transformador tiende al Currículum Emancipador.

El Currículum Emancipadores una síntesis de ambos, el Técnico pone el acento en los objetos, el Práctico en los sujetos y el Emancipador entiende que la enseñanza es una cuestión inherente a los sujetos para comprender la sociedad y transformar los objetos (naturaleza) para satisfacer sus necesidades con una libertad superior, la libertad con los otros. Los currículum Técnico y Práctico “se excluyen mutuamente” (Grundy Shirley, 1987: 139) (14), constituyen una contradicción dialéctica que resuelve el Emancipador.

Constituyendo este proceso la Teoría Curricular se comienza a desarrollarse en 1949 con el Currículum Técnico, consolida su antítesis en el Currículum Práctico hacia 1975 y completa su desarrollo histórico mediante la síntesis dialéctica entre ambos constituyendo el Currículum Emancipador. Siendo este último un sistema planificado pero abierto a los cambios que tienen lugar en la realidad, por el contrario, el Técnico es cerrado.

Conclusiones provisionarias

Si bien las transformaciones curriculares orientadas hacia la concepción educativa emancipadora que se observan son todavía, por lo general, fragmentadas, aisladas e inconexas y la organización docente muy reciente, no es menos cierto que genera una importante expectativa de cambio que se consolida en la medida que docentes y estudiantes participan de dichos procesos. Lo cual merece la consideración del gobierno de la educación universitaria para apoyar con recursos, la investigación y el desarrollo de experiencias curriculares emancipadoras acotadas que posibiliten estudiar una progresiva transformación emancipadora en el currículum de Ingeniería.

Bibliografía

- Pla, A. (2001). *América Latina, mundialización y crisis*. Rosario: Homo Sapiens.
- PNUD (1992). *Informe de Desarrollo Humano 1992*. Recuperado de: [http://ambiental.uaslp.mx/eventos/TallerPerSoc/LMNC-PL-0809-Rioverde-](http://ambiental.uaslp.mx/eventos/TallerPerSoc/LMNC-PL-0809-Rioverde)

[CursoPPACS-SesiC3B3n120V220080919.pdf.](#)

Secretaría de Políticas Universitarias. *Relevamiento Anual 2007 y 2008.*

Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/principales-cifras-del-sistema/>

García de Fanelli, Ana. *La educación superior en Iberoamérica 2011. La*

Educación Superior en Argentina 2005-2009. Recuperado de: <http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2011/10018.pdf>

Veleda, C. y Kisilevsky, M. (2002) *Dos estudios sobre Educación Superior en Argentina.* París: UNESCO – IIPE.

Presidencia de la Nación. *Plan estratégico de formación de ingenieros 2012-2016.* Recuperado de: www.frbb.utn.edu.ar/frbb/images/plan-estrategico2012-2016.doc.

Gutiérrez, S y Francisco López Segrera, F. (2007) Revolución cubana y educación superior. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 29. N° 16.

Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982007000200005&script=sci_arttext

EspíLacomba, N; Cruz González, E Martín Sabina, E y otros *La Educación Superior en Cuba 2005-2009.* *Revista La Educación Superior en Iberoamérica 2011.* Recuperado de: <http://www.universia.net/wp-content/uploads/Cuba.pdf>.

El Ciudadano (3 de febrero de 2015). Ingeniería: la UNR tiene el mejor porcentaje de graduados en el país. *Diario digital Rosarionet.* Recuperado de: <http://www.rosarionet.com.ar/rnetw/nota155877>

Ingresantes por carrera de FCEIA (Dirección General de Estadística Universitaria, 2000-2013). Página web de FCEIA-UNR. Recuperado de: web.fceia.unr.edu.ar/images/PDF/Ingresantes_por_carrera_de_FCEIA.pdf

Lorca, J, (14 de enero de 1998). *La Nación.* Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/85367-los-jovenes-tardan-mas-en-graduarse>

Braccialarghe, D.; Introcaso, B. y Rodríguez, G, (2012) Hacia la construcción de la modalidad de taller como propuesta de integración entre introducción a la ingeniería y las ciencias básicas. *Revista I y II Encuentro de cátedras de Introducción a la Ingeniería* (Pg. 163). Recuperado de: [http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4790/.](http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4790/)

Grundy, Shirley (1991). *Producto o praxis del curriculum.* Madrid: Morata

El relato de los otros/as en el museo... voces y silencios. Una experiencia en la cátedra de planificación didáctica prácticas de la enseñanza de la historia

*Gonzalo de Amézola¹, Carlos Dicroce², María Cristina Garriga³
y Viviana Pappier⁴*

Museos, lugares históricos, alumnos secundarios y prácticas de la enseñanza

Uno de los problemas más criticados de las clases de historia –objeción que se remonta al menos a principios del siglo XX– es que usualmente su enseñanza es muy expositiva y que, por ese motivo, la actividad intelectual y el entusiasmo de los alumnos resultan limitados. La investigación sobre los jóvenes y la política en la Provincia de Buenos Aires nos posibilita analizar el problema planteado⁵. En una de las preguntas de la encuesta utilizada en la investigación se indaga cuáles son las formas de presentación de los contenidos de nuestra asignatura que resultan más atractivas para los alumnos secundarios. En las opciones de la encuesta se incluyen distintos recursos de aprendizaje, desde los más tradicionales –las explicaciones de los profesores y los manuales escolares–, a los recursos audiovisuales –cuyo empleo se vio notablemente facilitado por los adelantos tecnológicos de los últimos años– y también otras actividades que podríamos denominar clásicas –como las visitas

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gonzalodeamezola@gmail.com

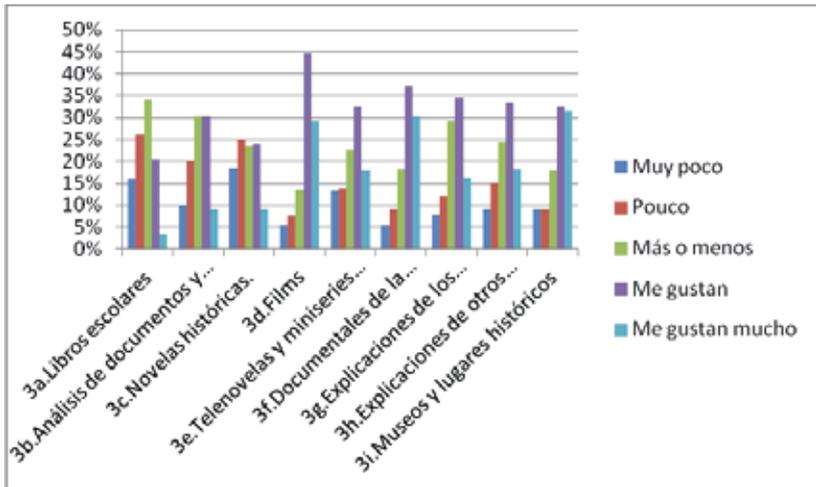
² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. cdicroce@gmail.com

³ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. pinagarriga@yahoo.com.ar

⁴ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. vivianapappier@yahoo.com

⁵ Esta forma parte de proyecto de investigación “Los jóvenes y la historia en el Mercosur”, cuyo objetivo, entre otros, es obtener datos significativos para la reflexión acerca de la enseñanza y aprendizaje de la historia, la conciencia histórica y la cultura política en los jóvenes de Argentina, Brasil, Uruguay y Chile.

a museos— pero que, paradójicamente, se han vuelto más complicados de llevar adelante en buena parte de las escuelas por las características del mundo actual y las limitaciones que impone la burocracia escolar.



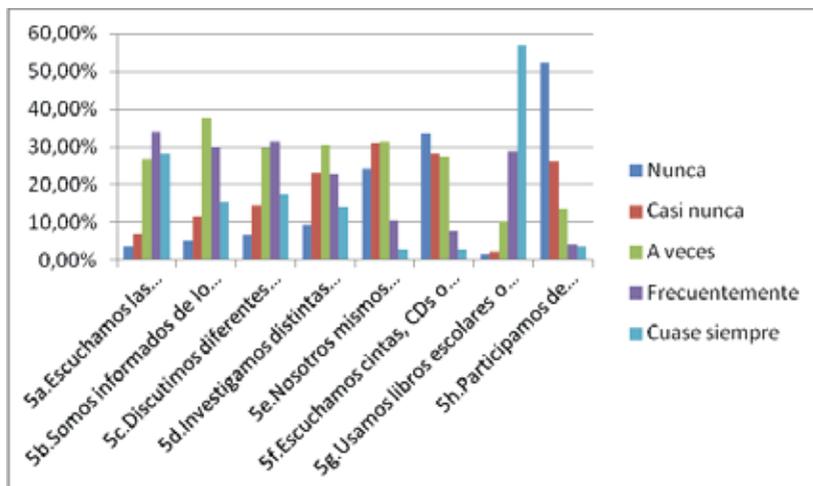
Los datos relevados nos permiten realizar un rudimentario *ranking* de preferencias de los estudiantes, sumando aproximadamente las alternativas de agrado (“me gustan mucho” y “me gustan”, consideradas siempre en este orden en la enumeración), restándoles las de desagrado (“me gustan poco” o “muy poco”) y dejando de lado la alternativa neutra (“más o menos”).

El recurso ampliamente preferido por los jóvenes es la proyección de films, con un índice de +77 (45+34-12). También manifiestan un fuerte agrado por las visitas a museos y lugares históricos: +50 (32+33-15).

Si la respuesta anterior nos brinda pistas sobre con qué recursos y actividades los alumnos prefieren que se les enseñe historia en la escuela, también indagamos acerca de la confiabilidad que le asignan a esas mismas opciones acerca de permitirles acceder a un conocimiento confiable.

Utilizando el mismo método, podemos concluir que los alumnos consideran que los conocimientos más confiables provienen de las visitas a los museos y lugares históricos +73 (42+36-5). Las explicaciones de los profesores son consideradas muy confiables y se ubican en un honroso segundo puesto con +71 (28+48-5). Los films —que ocupan el n°1 en sus preferencias— consiguen, sin embargo, 0 en credibilidad (2+25-27). Esta comprobación nos hace

reflexionar acerca de en qué medida la credibilidad en los recursos (que en ese caso también implica una enseñanza más activa) y las preferencias de los alumnos (donde está implicada la motivación para el estudio de la historia) están vinculadas a la forma de utilizarlos en las aulas. Por ese motivo nos parece conveniente prestar atención a las visitas a museos y lugares históricos porque planificar trabajos más frecuentes que incluyan este tipo de actividad puede promover un mayor entusiasmo por parte de los alumnos.



Ahora bien, si esto es lo que interesa y en lo que confían los jóvenes, ¿qué es lo que ellos perciben que con más frecuencia ocurre en las aulas? Los gráficos de este ítem se refieren al empleo de diferentes metodologías o a las prácticas, actividades y materiales utilizados con mayor o menor frecuencia en las clases. De las respuestas se puede concluir que dos pilares metodológicos de las clases de historia, instituidos en el mismo surgimiento de la disciplina escolar en el siglo XIX, continúan sólidamente establecidos en lo que son las prácticas docentes actuales: la clase expositiva y el uso de manuales escolares o materiales similares. Aunque puedan existir clases expositivas con una participación intensa de los alumnos y un uso activo de los manuales, esto no parece resultar usual y todo hace pensar que lo corriente resulta un proceso unidireccional de la enseñanza, la reconocida “educación bancaria” según Paulo Freire. En los ítems que se refieren a metodologías de aprendizaje activas las respuestas de los alumnos las consideran, en promedio,

menores. Esto incluye a los recursos que consideran sus preferidos: films y visitas a lugares históricos.

El poder educativo de esas visitas todavía está presente en nuestros practicantes, para quienes los recuerdos de su primaria y secundaria aún están próximos. En ese sentido uno de ellos dice en su memoria de la visita que realizó en aquel entonces al Museo de Ciencias Naturales de La Plata:

la primera vez que fui al museo con la escuela de mi pueblo, ... tenía 10 años, ... Más allá de que uno siempre tiende a idealizar su pasado en general y a la niñez en particular, me acuerdo que ,, estaba muy contento. En primer lugar, porque iba a conocer el museo y obviamente otra ciudad, pero también porque ese viaje implicaba salir del ambiente cerrado de la escuela. Situación que se profundizó en los años siguientes de EGB y Polimodal cuando me las rebuscaba para ir de viaje con Ferias de Ciencias, Torneos Bonaerenses y Olimpiadas Matemáticas. Debo reconocer, nobleza obliga, que esos viajes me demostraron, que el aprendizaje no se reduce únicamente al ámbito del edificio de la escuela (E.L.).

Basándonos en los datos consignados podríamos decir que, a pesar de todos los cambios impulsados para modernizar a la enseñanza escolar en las últimas tres décadas, los métodos activos de enseñanza son bastante menos frecuentes que la enseñanza tradicional expositiva y que, por otra parte, las metodologías que resultan las más atractivas en opinión de los alumnos secundarios son poco utilizadas.

Los pueblos originarios en dos museos a partir de las memorias de los practicantes

A partir de esa indagación, la cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia que forma parte del último ciclo de formación del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata se propone, en el marco de la cursada,—entre otras actividades— charlas con diversos especialistas y salidas educativas como actividades didácticas que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Las salidas educativas son una estrategia metodológica sustancial en la enseñanza de la Historia, que no solo ponen en tensión las prácticas instituidas en el aula sino que abren el

debate en torno a otros modos de “habitar” la Universidad y la escuela para promover alternativas pedagógico didácticas que interpelen el formato académico y escolar instituido e inviten a los futuros docentes a proponerlas en sus propias clases, tanto en la residencia como en su futura práctica profesional.

Los museos no son excusa de una salida sino lugares en los que se producen intercambios con guías, especialistas y “se posibilitan encuentros de otra densidad explicativa” (Alderoqui, 2009) que requieren de miradas y preguntas que los transformen en objeto de estudio que abra múltiples sentidos y lecturas. De este modo, los estudiantes practicantes deben identificar en su recorrido los criterios con los cuales están organizadas cada una de sus salas, qué exhiben, cómo lo hacen y por qué razones. Lo que procuramos promover es que tomen en cuenta los enfoques que se presentan en las distintas instituciones o, en otras palabras, cuál es el relato del pasado que en esos museos se construye. Como sostiene Marisa González de Oleaga (2011), los museos son potentes aparatos visuales e ideológicos cuyos mensajes afectan a la acción de los sujetos. Sus relatos no sólo describen el pasado, sino que también operan sobre el presente ordenando, jerarquizando y evaluando una realidad compleja. En los museos –dice la autora- se dicen cosas pero sobre todo se hacen cosas al decir y esta dimensión preformativa del lenguaje es la que corresponde evaluar.

Es por ello que la cátedra organiza un recorrido por distintos espacios, preferentemente en la ciudad de La Plata. El recorrido que proponemos a los estudiantes implica reflexionar sobre las marcas de la memoria en la Ciudad de La Plata, reflexión que supondrá mirar con otros ojos los espacios vividos y transitados cotidianamente. Estas salidas educativas posibilitan abordar cómo los museos y los diferentes espacios urbanos con sus monumentos y sus marcas son vehículos de la memoria en el sentido planteado por Elizabeth Jelin (2000). Sin embargo, es necesario subrayar que las visitas a lugares históricos son una condición necesaria pero no suficiente. Las salidas no aseguran por sí solas los contenidos a transmitir ni lo sentidos con los que serán interpretados, ya que estos dependen de los destinatarios, de las lecturas y apropiaciones que realicen y de la propuesta didáctica en la cual esté enmarcada.

El recorrido por la Ciudad de La Plata proponemos observar su trazado, las calles, las plazas y el relato del pasado que los mismos proponen. En ese caminar la ciudad nos detenemos, también, en los espacios físicos y lugares

públicos que territorializan las memorias de la represión de la última dictadura.

Pensar el relato del pasado implica, también, dialogar con esos “lugares” (museos, monumentos, archivos, etc.) que son interpelados por la experiencia inscrita en el presente de los propios estudiantes/practicantes, a través de preguntas que ponen en juego sus propias representaciones y recorridos biográficos.

Del recorrido urbano que realizamos conjuntamente con nuestros practicantes desarrollaremos en el presente trabajo las experiencias compartidas en el Museo de Ciencias Naturales de la Ciudad de La Plata⁶ –con el que se inicia el recorrido por la ciudad– y en el Museo Etnográfico de la Ciudad de Buenos Aires⁷, a partir de las voces de los docentes de la cátedra y de los propios estudiantes y centrando nuestra atención en cómo cada una de estas instituciones narran la vida de los pueblos originarios de nuestro actual territorio.

Los museos históricos fueron una creación del siglo XIX con el propósito de recopilar, clasificar, conservar, estudiar y exponer vestigios del pasado que permitieran en momentos de grandes cambios –en nuestro país, la organización del Estado moderno– educar y adoctrinar a los nuevos ciudadanos. Esta organización y recreación de la memoria contribuyó a naturalizar la idea de Nación. Pero este panorama comenzó a impugnarse alrededor de 1950 y las críticas se han intensificado en las últimas décadas. Desde entonces, tanto los especialistas, por un lado, como minorías nacionales y grupos subalternos excluidos de estas instituciones, por el otro, reclamaron que los museos dejaran de ser lugares de adoctrinamiento y se transformaran en espacios donde todos pudieran verse incluidos en un relato. El acceso a la historia y a la memoria se considera desde esta perspectiva como un derecho fundamental que afecta a la identidad y la capacidad de acción de los sujetos involucrados. La invisibilización histórica y la valoración negativa de ciertos grupos refuerzan, en definitiva, las estructuras de dominación establecidas en la sociedad. En América Latina se cuestionan especialmente las políticas de representación tradicionales sobre los colectivos indígenas y en muchos museos esas objeciones han sido tomadas en cuenta para cambiar las imágenes estereotipadas que hasta hace poco transmitían de los aborígenes.⁸ Sin embargo, algo de esas visiones tradi-

⁶ Para obtener información sobre las colecciones y actividades del museo ver: <http://www.museo.fcnym.unlp.edu.ar/>

⁷ Para obtener información sobre las colecciones y actividades del museo ver: <http://museo.filo.uba.ar/>

⁸ Cfr. González de Oleaga, M. Op. Cit.

cionales debe ser considerado a priori en nuestro trabajo con los practicantes: cuando queremos ocuparnos de los indios no podemos recurrir a un museo histórico sino a uno de ciencias naturales y otro de etnografía. Raúl Mandrini sostiene que los historiadores argentinos –ya sea por razones ideológicas o historiográficas– no se ocuparon de su estudio hasta hace muy poco y delegaron esa preocupación en los arqueólogos y los antropólogos. Este desapego lo atribuye sobre todo al prejuicio acerca de que los aborígenes constituían sociedades “estáticas” y que su organización económica, social y política era simple. Contrariamente a esas creencias estos pueblos presentaron una gran diversidad, constituyendo sociedades y culturas complejas que presentaron a lo largo del tiempo grandes cambios. (2008:12)

Estas discusiones y tensiones no siempre están presentes en los recorridos por los museos. Sin embargo, como sostiene Marta Dujovne “Aunque a muchas instituciones todavía les cueste admitirlo, no hay lugar en esta época para las verdades absolutas. Ellas están atravesadas por las discusiones que se dan en cada disciplina y por el reclamo de todos los que tienen que lidiar con el tema del patrimonio. (2007) ¿Cuál será el lugar de la memoria y cuál el de la historia? ¿Cómo entretener los discursos de los antropólogos con los de las sociedades que estudian? ¿Qué hacer con las memorias en conflicto? Nuestras salidas educativas proponen a los practicantes trabajar con estas cuestiones, problematizando los relatos presentes en los museos y analizando las posibilidades de trabajar de este modo con sus futuros alumnos.

Para ello, en cada una de las visitas a los museos se solicitaron memorias⁹, a modo de registro y reflexión de la experiencia realizada. Esas memorias no se inscriben en una mera descripción sino que constituyen una recuperación a través de la narración en el sentido que plantea Larrosa donde lo significativo pasa por cómo cada sujeto vive y atraviesa dicha experiencia. Estas memorias recorren a anécdotas y hechos cotidianos de la salida, rememorándose sentimientos, pensamientos y deseos acerca de cómo enseñar como futuros docentes. Ese narrar a su vez da cuenta de que la memoria implica selección de qué recordar y qué olvidar aunque no siempre los sujetos sean conscientes de ello y en nuestro trabajo como docentes tratamos de rescatarlo y de evidenciarlo, reflexionando sobre el doble sentido de estas salidas: una experiencia que les

⁹ En este trabajo se citan las memorias de los estudiantes practicantes consignándose las iniciales de sus nombres.

deje huellas como practicantes y que les permita al mismo tiempo proponer alternativas pedagógicas en su práctica profesional como docentes.

Iniciamos la visita en la puerta del Museo frente a los Esmilodontes en que el pasado se acerca a través de la voz de Gabino ¿quién es Gabino? Leemos el relato denominado “El fantasma que llegó de la Patagonia” (Tarruella, 2006).

... ese fantasma del museo que, evocando el misterio, la curiosidad, e invitando a que entren en juego los sentidos para percibir toda la realidad que vemos y no vemos del museo, permitió ingresar al edificio pensando en los pueblos originarios, en esos otros sujetos que fueron convertidos en objetos a ser estudiados minuciosamente y mecánicamente, despojándolos de su identidad... creyendo que sería posible comprenderlos arrancándolos de su cotidianidad. Me pareció muy interesante este recurso didáctico de comenzar la visita con esta leyenda, que nos hizo tener una mirada crítica desde que pusimos el primer pie en las galerías exteriores del edificio, con lo que solo la literatura puede lograr: comprometer toda la persona, desde la imaginación hasta su completa afectividad (B.S.).

Subimos al primer piso para visitar la sala XXI Arqueología Latinoamericana. Esta sala cuenta con una réplica de la Puerta del Sol monumento de piedra que se encuentra en Tiahuanaco, Bolivia, la representación de la Cueva de los Toldos, en Santa Cruz y se exhiben colecciones de arqueología peruana (Moche, Nazca, Ica, Chancay y Chimú).

Frente a los objetos que atraviesan el tiempo como parte de una memoria, de un proceso de construcción de identidades solicitamos a los estudiantes que se detengan en los lugares que consideren más significativos, seleccionen un objeto y le formulen preguntas, atendiendo a cómo el mundo cotidiano habla de nosotros. Esta actividad los desconcierta porque según ellos manifiestan están más acostumbrados a que les hagan preguntas que a formularlas y mucho más si se trata de “hablarle” a un objeto.

Pensar la identidad como ese proceso que se despliega en el día a día. Esa era la idea de la consigna a partir de la cual debíamos recorrer la sala: elegir uno de los diversos objetos que se encontraban en las vitrinas de la primera sala y, haciéndole preguntas, reparar en su cotidianidad. (L.Z.)

... me detuve frente a una especie de jarrón de cerámica... El objeto estaba casi todo dibujado, como decorado, al igual que la mayoría de los objetos de la sala. Era bastante llamativo. Me pregunté: ¿quién te hizo? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Para qué te usaban? ¿Los dibujos tienen algún significado o son decorativos? Me pongo a pensar a ese objeto en otra época, en otro contexto totalmente diferente, en su época, en el contexto de su creación y uso. Me faltan elementos para completar el relato (M.B.).

... las piezas eran eso, piezas carentes de vida, oscuras, sin una descripción que les hiciera justicia. Las fotos escaseaban, y los objetos imponentes como la Puerta del Sol y unas estatuas de personas no tenían nada que las identificara. ... todos discutimos acerca cómo nos disgustaba la sala ... por su falta de vida, de humanidad, de información, y también de errores referidos a teorías sobre la llegada de la población a América que se reflejaban en fechas y mapas. También charlamos que no era algo muy estimulante para llevar a las, los estudiantes, ya que sin la intervención del/la docente la visita no sería muy enriquecedora, porque el recorrido no tiene coherencia ni un guión muy armónico, sino que está plagado de fechas, cronologías que no están conectadas, y muchas veces las colecciones son de zonas y temporalidades muy cercanas que seguro interactuaron pero que aquí aparecen atrapados en un momento del tiempo y espacio, y el vidrio (G.B.).

En estas salas no existen los rastros sobre qué pasó con aquellas culturas, se invisibiliza el genocidio, se remarca sólo lo pintoresco: sus creaciones. Un objeto en sí mismo no dice nada, y la invisibilización de sus sentidos por parte del museo no es casual, por el contrario, detrás de algo no dicho está alguien no queriendo decir. En este sentido es fundamental el papel del docente para que esto no pase desapercibido, estimulando la mirada crítica de los estudiantes (R.M.).

Finalizado el recorrido por la sala XXI nos dirigimos al hall del primer piso en que se presenta una colección de tallas, mobiliario y ornamentos jesuitas de Misiones y Paraguay.

En la imponente sala central que comunica los dos pisos del museo y por la que ingresa la luz desde lo alto, los objetos expuestos cambian. Ángeles, estatuas rescatadas de templos, enormes pinturas en las paredes

de paisajes imponentes y pequeños hombres, y pequeños barcos que llegan del este. Los objetos expuestos, pueden reconocerse como elementos simbólicos también, religiosos. Todo hace suponer que al avanzar a esa sala, se avanza en la historia y la conquista española en el continente se hace presente. Un cartel que ubica en el tiempo a estas piezas confirma la sospecha “las misiones jesuíticas en América”. ... Me resulta interesante detenerme a pensar que la diferencia con los otros objetos religiosos de la sala anterior radica en la contemplación que éstos suponen. Figuras aladas (ángeles) que no representan seres terrenales ni cotidianos y que no se manipulan en esa cotidianeidad. Algo que nos permiten esbozar de forma simple y muy esquemática, algunas diferencias de las culturas originarias con aquellas por las que fueron avasalladas (L.Z.).

Por último ingresamos a la Sala XX, Etnografía, denominada “Espejos Culturales” Los materiales que en esta sala se exhiben pertenecen al actual territorio argentino a grupos onas, tehuelches, mapuches, tobas, chanes guaraníes entre otros.

En esta sala se utilizaban términos como multiculturalismo, pluralidad, multivocidad y de alguna forma, dejan entrever que lo que se intenta poner en consideración es un proceso histórico en el que intervienen múltiples actores, especialmente los diferentes pueblos originarios que habitaron y siguen habitando estas tierras. Esto último es importante porque pone en tensión el pasado y el presente, algo que muchos creemos relevante a la hora de abordar la enseñanza de la Historia en las escuelas (E.L.).

Si bien en esta sala se pueden identificar cambios también se evidencian numerosas tensiones al querer superar el relato “tradicional” sobre los pueblos originarios. Así lo expresaba una de las practicantes:

Y aquí la cosa cambiaba, era algo así como un mea culpa que el museo realizaba por hacernos recorrer la historia de nuestros hermanos y hermanas en clave de muerte, estática, dominación, y construcción del otro inferior, exhibido, despojado de sus restos, de sus pertenencias y despojado de poder refutar esta exhibición (aunque esto con el tiempo,

y reclamos de las comunidades va mutando esta situación, por suerte, en realidad por organización y lucha política). Esta sala nos mostraba la vida de la comunidad, nos mostraba imágenes, y nos mostraba objetos enmarcados en un contexto de acción, de actividades, de supervivencia, de personajes y de sujetos en definitiva. Hacía menciones algo acotadas a la existencia de una resistencia de los pueblos originarios. Y también incluía algunos elementos de pueblos no sólo latinoamericanos. Las cosmovisiones aparecían y también las tradiciones y ritos. Sin embargo un video que se reproduce en una televisión en la sala me dejó algo incómoda, ya que narra la historia de los pueblos originarios de una forma bastante “correcta” en el tiempo, pero que al llegar a la actualidad cerraba el relato diciendo que éstos estaban ya incorporados a nuestro Estado y vivían integrados de diferentes formas. Esta narración me hacía pensar en ¿por qué entonces se realizó una marcha por el buen vivir de las mujeres originarias recientemente? ¿por qué hay un acampe Qom? ¿por qué una escuela bilingüe habla inglés y castellano y no inglés y alguna lengua que nos represente más y que habite más a nuestros sujetos? (G.B.).

... el imaginario de Argentina como un territorio sin indígenas cala fuerte, incluso cuando se reconocen las comunidades que todavía habitan el territorio como en el museo. Lo indígena pasa a ser lo extraño y que todavía exista es casi como algo exótico, algo viejo que quedó en el tiempo, como una pieza de museo. Esta última sala, creo, refuerza un poco esa idea, más allá de hacer algunas pequeñas referencias al marco legal del 94 en Argentina en relación al reconocimiento indígena o a la mención, casi al pasar, del conflicto actual por las tierras pertenecientes a estas comunidades. El relato de la interculturalidad que se quiere plasmar en esta sala arroja una imagen de convivencia bastante pacífica entre las distintas culturas, silenciando las relaciones conflictivas que suponen. (L.Z.)

¿Qué imagen de los pueblos originarios se puede construir a partir del exhibicionismo de sus restos como si fueran parte de un jardín zoológico? (P.L.F.) Cuando llegué al museo creí que sabía con qué me iba a encontrar, los animales, restos arqueológicos, eras geológicas, etc. Ya había ido un par de veces, con la escuela, con un curso de fotografía, a dibujar, ya era algo conocido. Estamos un poco formateados con la idea de que en el museo está lo antiguo, lo histórico, lo viejo, lo que ya no se ve. Sin embargo la

propuesta con la que realizamos el recorrido, me hizo corroborar una vez más la idea sobre las distintas formas que existen de recorrer y conocer un mismo espacio. Mirar no es lo mismo que ver. Las distintas formas de mirar nos hacen ver, focalizar en cosas particulares para entenderlas de otra manera, como el recorrido por la “Plaza Malvinas” (L.Z.).

La visita al Museo Etnográfico en la Ciudad de Buenos Aires según sus palabras es “una institución dedicada a la investigación, difusión y conservación del patrimonio histórico y antropológico, desde la perspectiva de los procesos sociales y el respeto por la pluralidad cultural”, cuya política “consiste en entender la educación no como un agregado sino como parte constitutiva de la tarea de exhibición”(Magnani, 2011) comienza con una novedad: no hay charla introductoria, ni recorrido vitrina por vitrina, ya que los antropólogos del Museo proponen a los estudiantes la realización de una actividad denominada “Nos vamos de caravana”.

El guía indaga los preconceptos de los estudiantes sobre los pueblos originarios y adelanta que la actividad a desarrollar intenta tensionar el imaginario de igualdad de los pueblos originarios al que hacen referencia los estudiantes. El grupo de practicantes se divide en 4 subgrupos: 1) curacas, 2) artesanos, 3) campesinos 4) caravaneros. Cada grupo debe recorrer las vitrinas seleccionado aquellos objetos relativos a la actividad que desempeña dentro de la comunidad y que contribuyen a la organización de la caravana. Una vez que todos cumplen con la actividad se reúnen y comentan el por qué de sus elecciones.

Transcribimos a continuación fragmentos de memorias de los estudiantes que recuperan la actividad descrita:

La actividad llamada “Nos vamos de caravana”, se definía como una visita a las formas de vida de las poblaciones andinas de hace mil años. El guía también nos explicó que la actividad tenía como uno de sus objetivos más importantes, poner en cuestión ese imaginario comúnmente aceptado, que habla de la igualdad social en las comunidades aborígenes del NOA. Un imaginario que es muy fuerte y persiste en la actualidad (L.Z.).

Fue llamativo y gracioso que en esta especie de juego de roles, en un

principio, la mayoría de nosotr@s queríamos ser curacas, quizás, para experimentar, aunque sea en el plano lúdico la sensación de poder sobre las demás personas de la comunidad... Para finalizar hicimos una puesta en común entre los cuatro grupos, en la cual, más allá de algunas bromas referidas a anacronismos como por ejemplo la exigencia de un gremio que represente a los labradores y pastores ... nos tomamos muy en serio el papel que se nos había asignado. En lo personal me gustó mucho la actividad porque nos permitió penetrar en la vida cotidiana de las comunidades aborígenes de esa etapa histórica y poner en juego ese pasado con el presente encontrando continuidades, pero también rupturas. También me pareció interesante, ya desde mi posición como futuro docente, las características interactivas del juego, que podrían permitir a los alumnos un actitud bastante más activa en el aprendizaje de lo que ofrecen otros tipos de museos (E.L.).

La actividad de la caravana es una excelente propuesta didáctica para comprender que las jerarquías y las relaciones/vínculos sociales también atraviesan a los pueblos originarios. De esta manera se derrumba la imagen idílica de estos pueblos, dejamos de romantizar a estas comunidades y las dotamos de humanidad, visibilizamos las relaciones de poder que a ellos también los atraviesa. Dicha actividad nos invita a pensar la complejidad desde adentro de aquellas comunidades. Centrarnos en el eje de la vida cotidiana de estos pueblos nos ayuda a pensarlos desde un modo más humano, más cercano a nosotros; nos permite interactuar con esta otredad... (B.M.).

De ese modo, no miramos azarosamente o desordenadamente todas las vitrinas, sino que buscábamos cosas puntuales orientadas por el tallerista, como quien lee un texto académico con una guía de lectura dada por un docente, pero poniendo el cuerpo, y disponiéndonos al juego, aprendiendo un montón de cosas como sin darnos cuenta. Gracias a la situación de juego que nos hacía poner, en nuestro caso, en el lugar de los trabajadores de la comunidad, se nos generaron muchos interrogantes, que de otro modo no hubiesen surgido. Creo que el juego logró su objetivo: generarnos preguntas. Algunas fueron: ¿quién hace las herramientas para producir? ¿De quiénes son? ¿Es necesario contar con saberes especializados para hacer morteros, arcos, pipas, platos, bolsos, sandalias, vasijas,

canastas, sogas, puntas de flecha, o bien hay al respecto un saber popular? ¿Será tarea de mujeres fabricar algunos de estos artefactos domésticos, o compartirían el trabajo? ¿Estos hombres "rasos", toman algún tipo de decisiones? El sentimiento que me surgía al ponerme en la piel de estos agricultores, cazadores y pastores, era mirar objetos elaborados con deseo (vasijas, ornamentos), ganas de saber hacerlos, ganas de tenerlos, eran obras de arte hermosísimas. ¿Sentirían lo mismo estos trabajadores? Finalmente "armamos la expedición", una forma muy entretenida de hacer la puesta en común. Con objetos tangibles simbolizamos lo que cada grupo aportaría a la travesía, terminando de armar el rompecabezas con la información que cada grupo tenía, generando el cuadro completo de la organización social de estos pueblos (B.S.).

Una de las cuestiones centrales que guía la mirada/s es el relato que cada museo construye sobre los "otros", haciéndonos eco de una de las preguntas inscriptas en la sala Etnográfica del Museo de Ciencias Naturales de La Plata "*¿Quiénes son exactamente los otros cercanos, en apariencia familiares pero que en ciertos momentos sus rostros, creencias, conductas y expresiones se revelan extraños?*".

En la sala XX aparece la idea de los "otros", de la alteridad. Se intentan mostrar las voces mismas de las culturas originarias; aunque no recuerdo que aparezca alguna individualidad. Pero por lo menos se intenta hacer hablar a los sujetos, se intenta hacer pensar en las relaciones de poder y en la "otredad". Si en la primera sala America fue descubierta por los Europeos, en la segunda sala, America ya existía. ¿Porque es, que algo o algunos comienzan existir cuando Europa los descubre? Ahora bien, a pesar de este cambio de mirada la muestra etnografía sigue expresando cierta estaticidad; una falta de relación mas directa y dinámica con lo que se quiere dar a conocer (B.M.).

En esas visitas los objetos expuestos en las vitrinas atraviesan el tiempo como parte de una memoria siempre cambiante, de un proceso inacabado e inacabable de construcción de identidades ¿Aparece esto en los relatos que se construyen en los museos? ¿Qué voces se subrayan? ¿Cuáles se silencian? ¿A

qué identidad/es hacen referencia? ¿Qué sentido/s guían la mirada en ellas?

En el análisis que realizamos no está ausente la rememoración de sus propios recorridos autobiográficos vinculados escuela primaria y/o secundaria en los que seguramente pueden identificar formas particulares en que se fueron construyendo los “otros” en la vida cotidiana escolar y en los actos escolares, rituales que sin duda construyen identidades.

Intentamos con el recorrido no quedarnos en el pasado, contemplando los objetos sino las pulsaciones que de ese objeto se perciben en el presente.

Me retiré pensando en eso (las resistencias de estos pueblos hoy), y pensando también en una parte de la exposición que confundí con un espejo. Yo creí que iba a encontrar una intervención sobre cómo mirarnos, para pensar en cómo percibimos e interactuamos con “los otros”. (Esto porque en un centro clandestino de detención en Córdoba que quedaba ubicado al lado de una catedral, estaba presente en una parte del lugar, y era una intervención hermosa que te hacía mirarte a través del tiempo, como un sujeto perseguido según la época. Te interpelaba y hacía temblar). Es tan raro tener que pensar en esa categoría, la siento fría, distante, carente de diálogo, jerarquizada, diferencial y despectiva. Sin embargo, la igualdad a veces esconde y naturaliza todas las disidencias por injusticia, y por ello, quizás pensar en “los otros” nos haga acercarnos un poco más, para comenzar a reflexionar y actuar para que en nuestras realidades haya más nosotras/nosotros y menos otros/as tan lejos. La diferencia no es el error, la disidencia enriquece y dispara ideales, pero la mirada desde la distancia y el no involucramiento sólo genera más otredad. A veces reconocer que hay otros que están lejos, nos permite averiguar por qué eso sucede, y cómo podemos hacer para que dejen de estar “allá” (G.B.).

Al mismo tiempo las propuestas invitan a que ellos puedan pensarse como futuros profesores: “... estamos empezando a reflexionar como los futuros docentes que queremos ser”. (E.L.) Por lo tanto finalizadas las visitas invitamos a los estudiantes/practicantes a reflexionar sobre porqué llevar a sus futuros alumnos a los museos, intentando que propongan alternativas a partir de diferentes preguntas ¿Qué diálogo, discusión, silencio puede establecerse

entre los propios supuestos, los recorridos escolares y las salas visitadas? ¿Cómo transmitir proceso y superar la estaticidad de las muestras? ¿Cómo permitir el juego del tiempo?

Uno de los desafíos de la cátedra es la enseñanza del tiempo histórico variable ligada en la escuela, y en los estudiantes practicantes a un formato lineal, que avanza hacia el progreso, la intención es por lo tanto s construir otra relación con el pasado, y en esa construcción el recorrido por el espacio urbano y los museos nos permite acercarnos a otra forma de pensar la memoria. Los estudiantes/practicantes experimenten otro vínculo con el tiempo a partir de pensar los objetos vestigios del pasado en relación dialéctica con el presente en que es mirado y desde allí comienzan a reflexionar sobre su futura práctica docente.

Después de la actividad de empatía, intenté ponerme en el lugar de un estudiante de colegio secundario: ¿se sentiría atraído por este tipo de actividad? ¿A mí, en mi etapa de estudiante, me hubiera resultado interesante? La respuesta no es sencilla, ni puede plantearse en el sentido general, ya que no existe el estudiante, sino los estudiantes. Pero creo que situaciones didácticas como las que se nos planteó en el museo pueden posibilitar que las salidas educativas sean, valga la redundancia, más educativas que el tradicional recorrido por un museo en el que el/ la docente o el / la guía hablan, cuentan, relatan, y los alumnos/ as solo escuchan o realizan apuntes. Si el alumno es impulsado a colocarse en una posición diferente, más activa, en la que deba hacer algo, posiblemente su interés en la visita educativa aumente, ya que se lo interpela desde otro ángulo: no como objeto, sino como sujeto (E.B.).

El interrogante aquí planteado por el estudiante/practicante nos remite a la encuesta que inicia este trabajo en la que los estudiantes de la escuela secundaria asignan más veracidad al relato de los museos. Al mismo tiempo resalta la posibilidad de que los alumnos sean interpelados como sujetos que son, del mismo modo que ellos como practicantes se sintieron y reconocieron con esta propuesta educativa.

A manera de cierre provisorio

La observación en las escuelas asignadas para las prácticas y las visitas a

los Museos fortalecen la formación docente en tanto problematizan el relato del pasado que circula en ambas instituciones comparando cómo se posicionan en la transmisión de la “herencia cultural” y promueven el diseño de estrategias de articulación para el trabajo conjunto y crítico con los alumnos.

En sus notas para docentes, el equipo de especialistas del Museo Etnográfico sostiene: “Vamos al museo a mirar. Y a pensar. Y a emocionarnos. A disfrutar. A conocer. A hacernos preguntas. A hacer preguntas a otra gente. A interrogar los objetos. A cuestionar. A participar de actividades. A tomar contacto de muy diferentes maneras con un patrimonio que es nuestro.” (Dujovne, Calvo, Srafora, 2007). Pero al mismo tiempo, la actitud lúdica e inquisidora frente a los objetos en los Museos visitados no nos debe hacer perder de vista que están “allí las huellas de nuestro paso por la tierra, de una lucha colectiva y tenaz contra la caducidad, contra la desdicha y la injusticia” (Burrucua en Dujovne, 1995).

De este modo consideramos que las visitas a los Museos, en diálogo con los datos consignados más arriba, contribuyen a fortalecer la formación docente abriendo espacios para la reflexión en un doble sentido: como experiencia que deja huellas a los estudiantes/practicantes y al mismo tiempo los anima a proponer alternativas para recorrerlos y discutirlos con sus alumnos en su futura práctica profesional.

Bibliografía

- Alderoqui S. (2009) Pensar el patrimonio en la escuela. Recuperado de http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1388.pdf
- Burrucua E. (1995) Prólogo. En: Dujovne M. *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*, Buenos Aires: FCE.
- Dujovne M (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Buenos Aires: FCE.
- Dujovne M. (2007) Museos Hoy. Revista *Todavía*. Recuperado de www.revistatodavia.com.ar
- González de Oleaga, Marisa (2011). Mirar desde arriba. Hacer y decir en los museos históricos de América Latina. En: Boholavsky, E.; Geoghegan, E. y González, M. P. (coords.) *Los desafíos reinvestigar, enseñar y divulgar sobre América Latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*. Los Polvorines: UNGS.

- Jelin, Elizabeth (2000) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI
- Magnani, Ilaria (2011) Conversando con Marta Dujovne. *Otras Modernidades*.
Universidad de Milán. Entrevista. Número 5. Recuperado de <https://www.google.com.ar/search?q=conversando+con+Marta+Dujovne&rls=com.microsoft.es:%7Breferrer:source?%7D&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=117GG>
- Mandrini, Raúl (2008). *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XXI, P. 12.
- Tarruella R.D. (2006) *Mitos y leyendas de La Plata. Breves Historias Urbanas*. La Comuna. La Plata.

La evaluación diagnóstica como puente y como decisión de política institucional en un espacio de formación docente

Mariana Olmedo¹

Introducción

La evaluación, en general, y el diagnóstico, en particular, constituyen conceptos que han sido parte de nuestra formación docente desde múltiples abordajes.

Cuando, como y para qué realizarla son cuestiones susceptibles de volver a ser pensadas.

Este tema se renueva cada año al momento del ingreso de los estudiantes al Instituto de Formación docente n° 129 en la ciudad de Junín (provincia de Buenos Aires). Las carreras en las que nos desempeñamos como docentes del primer año son los Profesorados de Educación Inicial, Ciencias Sociales (Historia y Geografía), Lengua y Literatura.

Referirnos a esta experiencia de trabajo en el aula habla de algunas ausencias y también de ciertas proyecciones.

En ausencia de un trabajo sistematizado que nos aporte datos acerca de las trayectorias socio-educativas y recorridos de los estudiantes que ingresan a la institución², nos planteamos un interrogante inicial que esta asociado a decisiones relativas a como comenzar la relación pedagógica y esclarecer que información sería relevante que se ponga en juego en los primeros encuentros. Un modo que encontramos clásico de iniciar los espacios curriculares nos ubica a los docentes relatando características de la propuesta pedagógica planificada,

¹ ISFD 129, Junín, Argentina. molmedo@argentina.com

² En diferentes Jornadas institucionales se ha explicitado la necesidad de sistematizar información, se han propuesto docentes para llevarlo adelante, sin embargo, por diversas razones que deberíamos profundizar, dicho trabajo no se realiza. Por otra parte, consideramos que esta problemática se encuadra en una más amplia relativa a los acompañamientos de las trayectorias educativas de los estudiantes, los motivos en los altos niveles de deserción, la definición de nuestro rol (formación de formadores) y de las instituciones de formación.

aspectos formales de la cursada, exponiendo ciertos conceptos, entre otros.

En el recorrido por dar respuesta a esos interrogantes es que la evaluación diagnóstica se presenta como posibilidad. Es un puente de comunicación, en la medida que permite reducir los prejuicios y estereotipos respecto “del estudiante” de la formación docente. Pero, claramente también, como una forma de garantizar el acceso al conocimiento a partir de reconocer parte del bagaje con el que venimos al encuentro pedagógico.³

El objetivo de esta presentación es poder socializar no solo la estructura de la propuesta de intervención docente, sino dar cuenta de las finalidades y supuestos que orientaron nuestras decisiones, así como, dar a conocer resultados del análisis y proyectar líneas de acción. También abrimos a otras dinámicas que estén pensando la necesidad de indagar y conocer para decidir y acompañar a los estudiantes en su formación.

Elaboración del instrumento de evaluación

La indagación estuvo asentada sobre una serie de finalidades y supuestos y el instrumento elaborado debía intentar reflejarlos.

Partimos de no dar por obvio quienes son ni por que están allí, reconocer posibles distancias entre nuestras expectativas (relativas a los estudiantes que llegan a la institución) y sus realidades, pero a su vez dar lugar de relevancia a sus expectativas, indagar representaciones construidas especialmente como sentido común acerca de la docencia y de la escuela, aportar desde nuestra intervención a la socialización de información que les permita reconocerse en el ámbito de ese grupo particular y visibilice la diversidad de modos de decir y pensar al interior del propio grupo.

En términos metodológicos, optamos por una encuesta de respuesta abierta que no predetermine categorías. Estructuramos los interrogantes en tres secciones según focalizaran aspectos subjetivos, dinámicas de trabajo y conocimientos relativos al espacio curricular que compartíamos. A los fines de posteriores análisis comparativos, aplicamos el mismo instrumento en los tres grupos⁴.

³ La evaluación diagnóstica, como sostiene Vidal Gonzalez (2012: 12/13) suele definirse como una instancia inicial que debiera brindarle al profesor información sobre los conocimientos de los alumnos, en un proceso continuo que incluye, según la clasificación de M. Scriven (1967) evaluaciones de carácter formativo y sumativo.

⁴ El total de encuestas según el Profesorado es: 32 en el profesorado en Ciencias Sociales, 16 en el Profesorado de Lengua y Literatura y 55 en el Profesorado de Ciencias Sociales.

La primera de las secciones consultaba por las *razones de elección de la carrera y las expectativas con las que llegaban a ella*. La segunda refería a *las técnicas o estrategias utilizadas a la hora de estudiar y al reconocimiento de las principales dificultades que se les presentan relativas al estudio*; la última indagaba representaciones relativas a *los problemas o temas que abordan los espacios curriculares* (que en nuestro caso son Perspectiva Pedagógico-didáctica / Filosófico-pedagógica y Pedagogía) y *por que motivos consideran que están incluidos en su formación*.

Desarrollo e implementación

La implementación de nuestra propuesta puede dividirse en una serie de intervenciones.

- Primer encuentro presencial:

- a- recuperación de saberes previos relativos a una evaluación diagnóstica

- b- explicitación de las finalidades de la evaluación diagnóstica: recuperación del sentido de la actividad

- c- aplicación de la encuesta: de manera individual y escrita.

Partimos de aquellas ideas previas que los estudiantes tenían respecto de la evaluación diagnóstica, encontrando que un reducido número podía dar cuenta de ello. Quienes referían a esta práctica sostienen que *“es para saber cuanto sabes de algo”*. Respecto a como conciben la evaluación y a qué conceptos la asocian, se menciona *“nota”, “examen”, “pruebas”, “pasar de año”*.

Esto nos permitió, de un lado, recuperar el concepto **evaluación** en toda su riqueza y no dejarla reducida a acreditación y cuantificación: retomamos las formas de evaluar que llevamos adelante en la vida cotidiana cada vez que necesitamos tomar decisiones ejemplificando con aquella que este grupo comparte, que es la decisión de iniciar una carrera de nivel terciario.

De esta manera el concepto aparece asociado a la posibilidad de valorar para decidir, más a tono con una lógica cualitativa que cuantitativa

Respecto de la noción previa de evaluación diagnóstica pudimos desmitificar que solo *“sirve para ver el nivel que tenemos”* y en su lugar, instalar la posibilidad de que se transforme en una instancia para indagar toda aquella información relevante para repensar una propuesta de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estas redefiniciones explicitamos las finalidades de la evaluación diagnóstica con el fin de reconocer el sentido de la actividad que estaba

siendo propuesta y a continuación se explicaron cada uno de los interrogantes que la componían.

- Elaboración de un informe con los resultados del análisis para ser entregado a cada grupo.
- Segundo encuentro presencial: Socialización de los resultados.

El análisis cualitativo de las encuestas permitió elaborar un Informe por Profesorado que fue entregado a los estudiantes como material de trabajo. Durante el siguiente encuentro presencial se propuso trabajar con los resultados e intervenir para reflexionar acerca de ellos.

A continuación compartimos algunos resultados⁵ y consideraciones trabajadas en el aula:

Respecto a **las razones de la elección de la carrera**, en el profesorado en Ciencias Sociales encontramos que el 59% de respuestas refieren al *placer/gusto/pasión por la disciplina* (Historia / Geografía) mientras que el 28% refiere a la docencia (*ganas de ser profesor-a/ enseñar a los demás / transmitir a otros*)⁶

Estos datos invitan a pensar en el contexto de la oferta académica de la ciudad: Junín posee a nivel terciario los Institutos de Formación docente y la Universidad Nacional del Noroeste (UNNOBA). En este último ámbito se ofrecen una serie de carreras (Contador Público, Abogacía, Lic. En Enfermería, Tecnicaturas) pero está ausente la oferta de carreras en Ciencias Sociales como Licenciaturas en Historia o Geografía. De manera que quienes tuviesen intereses en lo disciplinar pero no necesariamente en la docencia, deberían pensar en otra plaza de altos estudios. No todos los estudiantes pueden costear estudios en otras ciudades (como Rosario, La Plata o Buenos Aires) de manera que la opción es el Instituto.

Nos resulta relevante saber en que medida los alumnos que se incorporan a nuestra carrera están orientados en una perspectiva pedagógica, en cuanto a sus intereses, y cuantos de ellos están focalizando la formación o profundización de lo disciplinar. En particular es de importancia si nuestras materias son parte de la Fundamentación Pedagógica.

Algo similar ocurre en Lengua y Literatura frente a la carencia de una

⁵ Estas consideraciones siguen el orden de las preguntas de la encuesta. A los fines de este trabajo nos centramos en la presentación de las primeras dos secciones de dicho instrumento.

⁶ Se mencionan porcentajes de aquellas categorías con mayor frecuencia, de allí que en este relato no necesariamente se expliciten el 100% de las respuestas.

propuesta universitaria alternativa de Licenciatura en Letras (en este caso los porcentajes son: 53% son razones asociadas a lo disciplinar y el 23% a la docencia, mientras para el 18% fue una segunda opción de otras carreras).

En el caso de Inicial, nos permitieron saber que de una larga lista de razones tres aparecen con peso cuantitativo: *querer enseñar/formar/educar* (28%), *la afinidad con los niños- buen vínculo con ellos* (42%) y *por cuestiones económicas/por tener rápida salida laboral* (10%).

Esta última categoría, que no es relevante en los otros profesados, aparece con presencia en Inicial. Permite recuperar la dimensión laboral del rol docente, pero además, dar cuenta de un dato que afecta a parte del colectivo docente en la ciudad: frente a la falta de docentes suelen emplearse aún cursando su carrera. Debiera indagarse de forma sistemática como impacta en la trayectoria de los estudiantes de la formación este ingreso anticipado a la docencia. Pero nos parece interesante compartir la inquietud para que puedan reflexionar acerca de condiciones del contexto y como decidirán transitar su formación.

En relación a las **expectativas con las que se acercan a la carrera** intentamos distinguir las de deseos o aspiraciones.

Las aspiraciones, los anhelos, sueños, son las representaciones que se hacen los individuos y los grupos acerca del estado de cosas, personales o sociales, que desean para el futuro y que caracterizan como ‘lo mejor’. Las aspiraciones son distintas de las expectativas, porque éstas refieren a lo que se cree que ocurrirá en el futuro dadas las tendencias actuales, no lo que se desea que ocurra ni lo que se está dispuesto a hacer con ello (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2007:72).

Encontramos coincidencias en los tres Profesorados acerca de expectativas asociadas a *recibir herramientas para desenvolverse en la docencia/formarse como docente/ser buen-a docente/enfrentar un salón de clases/ saber como plantarse en una clase*. Esta categoría representa el 21% en Sociales, 33% en Inicial, 47% en Lengua y Literatura.

Retomamos estos datos en la clase, en dos sentidos: el primero de ellos, nos permite analizar los modos de expresar que dan cuenta de como visualizan el rol docente y el salón de clases. Términos como “plantarse” o “enfrentar” refieren a formas de establecer vínculos y la finalidad es entender que tramas

del recorrido escolar vivido pueden llevarlos a decir, entre tantos otros modos de decir, que lo que sucede en el salón es un “enfrentamiento” o que hay que estar “plantado” (con la inevitable analogía orgánica que, además, supone).

El segundo sentido en el que estos datos nos permiten intervenir es en relación a como definen los estudiantes que es ser un “buen-a docente”. Este ejercicio se realiza a partir de la participación espontánea en la clase.

Ser buen-a docente aparece en los tres grupos como una combinación de “*saber sobre lo que va a enseñar- saber transmitir-saber explicar*” y una serie de actitudes tales como “*ser responsable / comprometido/poder escuchar/contener/motivar/ ser abierto*” entre otros. Si bien el énfasis cada grupo lo ubicó en un atributo diferente coincidieron en una cantidad importante de rasgos que definen al buen docente.

Entendemos esta construcción como parte de las certezas que traen a la institución y que se conforman en tanto saberes implícitos que consolidan sus esquemas de percepción y de valoración. Expresaron ideas relativas al docente como “modelo” o “referente” mostrando una amplia gama de opiniones: quienes consideraban que el docente resulta un modelo que los jóvenes podrían seguir a partir de ser portador de ciertos valores que ellos consideran legítimos, otros afirmaron que no pretendían ni consideraban deseable ser tomados como modelo, otros aludían a que en épocas de falta de referentes los docentes deberían ocupar ese lugar.

Nos resultó muy interesante dejar explicitadas posturas diferentes, no pretendimos dar respuestas certeras sobre este punto y solo explicamos que entendemos por un “modelo” en tanto construcción metodológica para pensar o aproximarse a la realidad (en el sentido de los tipos ideales de Weber). Distinguimos dimensiones de análisis que consideramos relevantes, entre un plano ideal y el plano de lo real.

Si bien no estaba previsto incluir bibliografía sobre este punto en los programas de las asignaturas, el diagnóstico presenta una problemática que, entendemos, requiere de fundamentos teóricos y por lo tanto, de su inclusión.

Permitió, también, poner en tensión significados que no parecían ser interrogados: en Inicial, invitamos a que definan que entienden por “ser responsable” cualidad que asociaron a un buen ejercicio de la docencia. Los relatos iban dirigidos a “*hacerte cargo de tu función*”, “*cumplir con las normas de la institución*”, “*cumplir con lo que te piden en la institución*”, “*hacer bien*”

lo que tenés que hacer". Otras estudiantes⁷ entendieron que aparecía allí, en las propias definiciones del grupo, un sentido de la responsabilidad en tanto obediencia o acatamiento. Nos parece fundamental mostrar, por un lado, los sentidos y significados que nuestro tránsito por el sistema ayudó a conformar, pero, por otro, problematizar esos sentidos e interrogarlos.

Invitamos a pensar la posibilidad de la responsabilidad como un aprendizaje que se dirige a tomar decisiones y a asumir reflexiva y críticamente las consecuencias de las decisiones tomadas, no como una capacidad con la que nacemos sino que puede ser enseñada. Y eso interpela a la escuela y al rol de los docentes. En este sentido, partimos de la hipótesis que los docentes suelen referirse a los estudiantes como irresponsables porque no traen tareas o no leen, y no siempre nos planteamos cual debiera ser nuestra intervención en la enseñanza de procesos que no son ni espontáneos ni naturales, como la responsabilidad o la autonomía.

La cuarta categoría de respuesta respecto a su impacto cuantitativo en los profesorados de Ciencias Sociales y de Inicial refiere a expectativas de superación personal: *superarme / crecer como persona / proyecto de realización personal / evolución personal* (13% en Sociales, 7% en Inicial).

Asociamos estas referencias más con anhelos que con expectativas. Da cuenta de un deseo, de una aspiración. Pero en la medida que nos interesa recuperar una dimensión subjetiva ubicamos estas proyecciones en ese marco.

Hay una asociación entre el tránsito por el sistema educativo, la adquisición de un título profesional y la idea de la superación del actual estado de cosas.

Lamentablemente no contamos con datos sociodemográficos del grupo como para establecer correlaciones entre el nivel educativo de sus padres y los estudiantes. Esto permitiría confirmar si son estrategias de reconversión de sectores sociales que no han tenido acceso a la educación terciaria y que optaban por el trabajo como dinámica de posicionamiento social.⁸

Ante esta carencia, decidimos indagar que significado ellos atribuyen a

⁷ El grupo está formado exclusivamente por mujeres (66).

⁸ Dávila, Ghiardo y Medrano (2007: 86) retomando conceptos de P. Bourdieu, definen como **trayectoria** a las posiciones que los sujetos ocupan en la estructura social y las disposiciones subjetivas internalizadas. Las posiciones no son definitivas, pueden producirse **reconversiones**, entendidas como nuevas estrategias que los jóvenes implementan respecto de los adultos de la familia, que solo garantiza la conservación de la posición en el espacio social. Por ejemplo, el acceso a distintos niveles de educación.

estos conceptos e invitar a repensar el sentido de la superación. Entienden la educación en una doble dimensión: como posibilidad de adquirir conocimientos, aprender y posicionarse mejor (en un debate, como ciudadanos) y porque habilita a trabajar de manera profesional.

Nuestra intervención parte del supuesto que el progreso entendido como evolución es una noción que habría que ubicar en el marco del proyecto de la modernidad.

Sobre conceptos de la Antropología cultural y la Sociología, retomamos estos términos y los ubicamos en el contexto del proceso de colonización europea de fines del siglo XIX, el traspaso mecánico de la lógica evolucionista de la Biología al ámbito de lo cultural, la construcción de la alteridad leída en grados de evolución y su consecuente valoración: en esta dinámica evolucionar es ser civilizado y la escuela argentina nace desde estos fundamentos.

Transitar lo escolar hoy puede remitir todavía, a esa idea preconcebida que sostiene que la educación quita lo salvaje, lo no civilizado.

La intencionalidad de acercarlos estos aportes es evidenciar que no existe obviedad en los modos de percibir el progreso y la superación.

Nos permitió retomar la pregunta respecto de qué entienden por progreso, por qué razones el acceso al sistema educativo es percibido como signo de superación y si necesariamente todo desarrollo tecnológico supone avance / progreso.

La segunda parte de la encuesta remite a las **dinámicas de trabajo intelectual** a la hora de estudiar.

De acuerdo a las respuestas, elaboramos dos categorías que presentan distinciones a su interior: aquellos que hicieron referencia a secuencias o procesos de trabajo intelectual y quienes no reconocieron secuencia, explicitando solo un momento de dicho trabajo o solo condiciones del ambiente.

En Ciencias Sociales: 47% presenta secuencia / 53% sin secuencia

En Lengua y Literatura: 56% presenta secuencia/ 44% sin secuencia

En Inicial: 40% presenta secuencia / 60% sin secuencia.

Las secuencias presentan en su composición una diversidad de formas:

- dinámicas combinadas de lectura y escritura. Allí donde especifican, las lecturas se definen como comprensivas / completas / para analizar / en cantidades necesarias. La escritura también adopta formas diversas: resúmenes/ en los márgenes / pasaje con propias palabras / términos desconocidos. Algunas

secuencias refieren a re-lecturas y re-escrituras

- dinámicas que inician desde la lectura y otras desde el resumen y subrayado
- dinámicas que explicitan un momento de memorización y otras que refieren a explicar con propias palabras
- dinámicas que recurren a gráficos / cuadros / redes.
- dinámicas que remarcan el trabajo individual y otras la necesidad de trabajo con otros.

Las respuestas que no refieren a secuencia hablan de:

- condiciones del ambiente: entre otros: en silencio / en soledad / en orden /en lugares determinados
- condiciones personales: descansado-a / relajado-a / concentrado-a
- uso de cierta técnica: lectura / lectura comprensiva / ideas principales / resúmenes / de memoria / con mapas conceptuales / grabar la lectura.

En dos grupos hay un porcentaje de alumnos que no puede explicitar como estudian. (11% en Sociales, 12% en Inicial).

Ninguna de las referencias sobre el estudio incluye la intervención docente, la clase, los apuntes o cualquier otra dinámica institucional.

Acerca de **las dificultades que reconocen a la hora de estudiar** se mencionan:

- distracción / falta de concentración (39% Sociales, 52% en Lengua, 48% Inicial)

Algunas respuestas explicitan que es por no entender o por no tener interés en lo que leen.

Otros lo asocian a ruidos – la presencia de personas o de tecnologías.

Otros por situaciones / problemáticas familiares.

- de comprensión / (5% Sociales, 11% Lengua, 17% Inicial)
- estudiar de memoria (3% Sociales, 24% Lengua, 19% Inicial)
- no saber estudiar (15% Sociales, 3% Inicial- sin presencia en Lengua)
- tiempo disponible (7% Sociales, 2% Inicial – sin presencia en Lengua y Literatura)

Estos datos interpelan, por un lado, los aprendizajes efectivamente producidos en su tránsito por el sistema educativo anterior y la preparación para estudios superiores (función clásica del nivel secundario), y por otro a la institución terciaria, en relación a la selección de bibliografía para el primer año, el tiempo de su abordaje, las estrategias de trabajo intelectual propuestas

para favorecer aprendizajes y los criterios de acreditación.

Reaparece, un antiguo pero entendemos no resuelto problema, acerca de los niveles de articulación - desarticulación al interior del sistema.

Incluir esos interrogantes sobre como estudian y que dificultades reconocen, tiene la finalidad de definir un problema muy complejo. Nuestra hipótesis es que el nivel terciario los espera “resueltos”, ya preparados para seguir esquemas homogéneos de enseñanza, abordar bibliografía específica de altos niveles de complejidad, desarrollar diversas estrategias para estudiar. Consideramos que una parte importante de las expectativas docentes van en esta dirección y desde allí plantean sus intervenciones.

Sin embargo preguntar acerca de cómo estudian para poder trabajar sobre esas dinámicas, no implica de ningún modo, responsabilizar exclusivamente a los estudiantes de los índices de fracaso escolar.⁹

Nos interesa ponerlos en conocimiento de que si hay dificultades, necesitamos explicitarlas, conocerlas para poder trabajar sobre ellas. La intención es “poner el problema sobre la mesa” y construir colectivamente las dinámicas alternativas que nos permitan aprender, y comprometer en la necesidad de revisar algunas de las maneras en las que vienen habituados a estudiar.

El diagnóstico nos aporta información que nos aproxima a una mirada más cercana de los estudiantes, y por lo tanto, nos obliga a tomar decisiones relativas a nuestra intervención. Por ello en la devolución que realizamos en el aula no solo ponemos en consideración estos datos, sino que presentamos tareas de enseñanza que elaboramos a los fines de favorecer procesos de aprendizaje.¹⁰

Mencionar algunas de estas tareas tiene la finalidad de incluir nuestra in-

⁹ Retomamos la pregunta que pretende complejizar Gimeno Sacristán, (2004: 1) cuando plantea ¿quien fracasa cuando hay fracaso escolar?

¹⁰ Ellas son: Construcción de fichas de cátedra para la presentación de los conceptos iniciales de los espacios (que, en general, suelen ser de fundamentos histórico-epistemológicos de las disciplinas); Planteo de interrogantes que permitan recuperar categorías centrales para poder explicar, ampliar en clase. Selección de conceptos que permitan análisis descriptivos y comparativos; Propuesta de confección de apuntes de clase y escritura de dichos apuntes de manera narrativa. Exposición de al menos dos de dichos relatos para articular la secuencia de trabajo y evaluar colectivamente el contenido. Socialización del material; Proponer la clase como momento de lectura. Sobre la base de las explicaciones trabajar con la bibliografía e invitar a ubicar párrafos/referencias de autor que sean pertinentes a lo que se está desarrollando en la clase. Actividad de lectura compartida a la totalidad del grupo; Dinámicas que combinen explicaciones por parte del docente y exposiciones de los alumnos (para el estudiante supone retomar las explicaciones, lectura de material bibliográfica, decisiones sobre su presentación); Producciones escritas a partir de interrogantes sobre el material analizado. Devoluciones individuales de textos escritos.

intervención como parte de sus dinámicas de estudio, considerar la clase como momento analítico, para posteriores síntesis, y dar pautas de trabajo para que no sea la memoria la única capacidad que se pone en juego.

Consideraciones finales

Nuestro trabajo en el ámbito de la formación docente nos ha permitido observar que el momento de transición entre los niveles medio y terciario, y el ingreso a las instituciones de formación docente son un territorio relativamente desconocido: no contamos con datos y con lecturas analíticas de quienes son los estudiantes que aspiran a la formación docente. En este sentido, la ausencia de información atenta contra la posibilidad de garantizar que nuestro trabajo contemple el “quien” de la enseñanza. O peor aún, que se trabaje para un estudiante tipo que se construye en el imaginario. Cuando esa construcción se devela falaz los argumentos van contra el sistema anterior (escuela secundaria) o contra la responsabilidad, interés, de los propios estudiantes.

Sostenemos que los esquemas de percepción de los docentes juegan un papel fundamental a la hora de decidir qué, cómo, para qué enseñar.

Creemos que los altos niveles de deserción que muestran estas instituciones hablan, entre otras muchas cosas, de lo que decidimos hacer en ese primer año. Por eso entendemos estas intervenciones del inicio como una decisión de política institucional que garantice el derecho no solo a acceder sino a permanecer y egresar.

Consideramos que en ocasiones el espacio de formación “borra con el codo lo que escribe con la mano”: sostenemos un discurso sobre la enseñanza que contradecemos en nuestras decisiones pedagógicas. No trabajar en los *modos de recepción* de los estudiantes que ingresan es, no solo, contradecir principios pedagógicos sino, en un importante número, invitar a que salgan por donde entraron.

Esta experiencia que relatamos tiene todas las características de una propuesta aislada e insuficiente, ya que claramente esto requiere de un trabajo compartido, sistematizado y propositivo.

Para finalizar quisiéramos compartir algunas posibles líneas de acción.

Por un lado, construir bases de datos sociodemográficos que habiliten un análisis estadístico.

Por un lado, construir bases de datos sociodemográficos que habiliten un

análisis estadístico. En este sentido sería relevante conocer: nivel de educación de la familia, ocupación de los padres, barrio, escuela de procedencia, año de ingreso/egreso del nivel medio, paso por otras instituciones sociales, ocupación del aspirante, horas de trabajo. Resultan variables fundamentales para acompañar las futuras trayectorias formativas de los estudiantes de la formación docente ya que permite conocer parte de los itinerarios recorridos, no solo la trayectoria escolar real sino los puntos de partida en la estructura de clases.

Por otro lado, un trabajo inicial con los alumnos ingresantes con fines diagnósticos para aproximarnos a modos de sentir y pensar que resulten relevantes conocer según decisiones de los equipos docentes. La pregunta sería ¿*Quiénes son los estudiantes que ingresan?*

Asociado a los gestos de hospitalidad a los que refiere Laurence Cornu, poder preparar la recepción.

La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el hostis en hospes, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos, en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones (2007: 63).

Ese espacio podría contemplar, también, una construcción colectiva por parte de los docentes acerca de que esperan ellos de los alumnos. Construcción que podría analizarse, luego, con aquellas expresiones y percepciones de los alumnos.

En nuestras experiencias de encuentros docentes hemos encontrado (y estos debieran ser datos sistematizados) que se responsabiliza a los individuos como un problema de sus talentos naturales o de su “vagancia” (no quieren estudiar, son vagos, la quieren fácil). De manera que el diagnóstico, visibilizando puntos de partida, podría poner el foco en desigualdades de inicio que la trayectoria posterior (en la institución) debiera poder modificar.

Consideramos que constituye una dinámica que permite llevar a la práctica aquellos postulados de teoría pedagógica que refieren a pensar la diversidad

y reconocerla como un dato objetivo. Un intento de coherencia entre postulados y realidad que le permita al futuro docente comprender, por haberlo vivenciado, que lo diverso es un hecho y que trabajar sobre ello requiere de decisiones docentes.

Bibliografía

- Cornú, Lawrence (2007). Lugares y compañías. En: Larrosa, Jorge (ed.). *Sobre la convivencia entre generaciones*. Barcelona: Colección Entre nosotros.
- Dávila León, Oscar, Ghiardo Soto, Felipe y Medrano Soto, Carlos (2007). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Chile: Ediciones CIDPA.
- Gimeno Sacristán (2004). *¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar?* Recuperado de www.fracasoescolar.com/conclusiones2004/gimeno/pdf
- Scriven, Michael (1967). *The Methodology of Evaluation in perspectives on currículo evaluation*. Chicago: Aera.
- Vidal Gonzalez, F. (2012). Evaluación continua. Revista *Supervisión* 21, n° 25. Recuperado de <http://usie.es/SUPERVISION21/JULIO2012/EvaluaContinua.pdf>

Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia

*Gonzalo de Amézola¹, Carlos Dicroce²,
Cecilia Linare³ y Virginia Cuesta⁴*

Introducción

La heterogeneidad de la formación docente inicial ha reabierto desde hace un tiempo un debate acerca de cómo deben reformularse la preparación de los profesores de Historia, sobre todo en esta etapa. En las últimas décadas, tanto los diferentes procesos de cambio social producidos en el mundo como las políticas de transformación educativa que se realizaron en distintas regiones han hecho que los requerimientos para el desempeño de los profesores sean más complejos. Los docentes están llamados hoy a ejercer su trabajo con mayores niveles de autonomía, mayor capacidad de trabajar en equipo, un dominio disciplinar que los habilite para no tener respuestas únicas y un fuerte compromiso ético, social y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Es en este contexto que muchos países iniciaron modificaciones en la formación inicial de sus educadores. Nosotros queremos presentar aquí una propuesta que contempla la primera parte del recorrido de nuestros estudiantes en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia de la carrera del Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Desde nuestra cátedra entendemos las prácticas de la enseñanza como la

¹ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gonzalodeamezola@gmail.com

² FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gonzalodeamezola@gmail.com

³ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. cecilialinare@gmail.com

⁴ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. virginia.cuesta@gmail.com

instancia de especialización en la que los estudiantes deben anudar dos tipos de conocimientos: los pedagógicos generales que adquieren en las asignaturas previas de esta área y los saberes específicos de la disciplina que han incorporado a lo largo de la carrera de Historia.

“Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia” se propone trabajar fundamentalmente sobre dos cuestiones. La primera de ellas es instalar el trabajo en el aula como un problema donde la enseñanza debe encararse a partir de la consideración de una amplia gama de cuestiones a tener en cuenta, que incluye los aspectos disciplinares, didácticos y psicológicos pero que no elude otras temáticas también significativas. Dentro de estas cuestiones, reflexionar sobre qué es para cada uno de nosotros la Historia consideramos que resulta fundamental porque este concepto influye en casi todas las decisiones del docente. La segunda es que esta materia debe servir para que los alumnos reflexionen, ensayen y comiencen a llevar a la acción su proyecto personal sobre el perfil con el que pretenden ser profesores en el futuro. En este último sentido, las “prácticas” tienen la aspiración de ser un inicio crítico de lo que será un largo trayecto.

En este marco nos proponemos evaluar los resultados de tres actividades de aprendizaje con la intencionalidad de conocer las representaciones que los estudiantes del Profesorado de Historia tienen respecto del oficio de enseñar Historia en la escuela secundaria. Básicamente analizaremos sus producciones iniciales: la redacción de la propia biografía escolar, una semblanza de un profesor y un ejercicio que procuró hallar respuesta a la pregunta, ¿por qué y para qué voy a enseñar Historia? Dichas actividades fueron desarrolladas durante el presente ciclo lectivo aunque recopila experiencia de años pasados. Respecto a la primera de las actividades – biografía escolar– el propósito fue evocar el pasado escolar para revelar las huellas de la experiencia vivida como estudiantes, mientras que con la segunda actividad –la semblanza– el propósito fue recuperar las formas en que recuerdan haber aprendido historia en la escuela secundaria, finalmente con el tercer ejercicio de escritura intentamos poner en discusión posicionamientos historiográficos con los que se encontraron en su trayecto de formación.

Consideramos que las actividades propuestas a los estudiantes constituyen un punto de partida para el inicio de la indagación y revisión de tradiciones escolares de la enseñanza de la historia, a la vez que su estudio nos ha

permitido reconocer los supuestos epistemológicos, tanto disciplinares como pedagógicos que prevalecen en nuestros alumnos. La propuesta de compartir e intercambiar las distintas producciones de los alumnos en el “campus virtual” de la Facultad nos ha permitido plantear algunas problemáticas referidas a la experiencia de trabajos mediados por el uso de las TIC. Dichos problemas se refieren a la comunicación de experiencias e ideas con diversidad de recursos mediales y su impacto en la construcción del conocimiento.

En síntesis, procuraremos en primer término destacar las notas comunes de las biografías escolares y las semblanzas de un profesor para desde allí intentar reconocer modelos de intervención didáctica que enlacen experiencias y cuestiones teóricas; luego, analizaremos las diferentes posiciones frente a la Historia y los recursos seleccionados para comunicarlos y finalmente caracterizaremos aquellas cuestiones específicas referidas a la relación entre conocimiento y uso de las TIC. Pensamos que de esta manera podremos llegar a provocar nuevas preguntas acerca de la problemática de la formación de un profesor.

La decisión de pensar nuestra práctica y la de los estudiantes a través de la construcción de un texto colectivo es el recorrido que haremos con la intención de generar una memoria de esta instancia de formación: un primer semestre en que se cursan los prácticos y se esboza la propuesta pedagógica, un segundo semestre de observación y prácticas en la que se escribe y se pone en práctica la propuesta pedagógica. En este trabajo hacemos referencia a la práctica de la enseñanza como un texto que puede ser leído y reconstruido y como tal expresa y construye la identidad de los sujetos no solo implicados en la acción sino que recupera otros actores sociales y sus voces que posibilitan más adelante reflexionar sobre los lugares que cada uno ocupa en la sociedad y como se han ido constituyendo y modificando a lo largo del tiempo.

Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia

A continuación presentamos tres actividades de aprendizaje desarrolladas en el primer semestre de la materia anual “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia” con la intencionalidad de conocer las representaciones que los estudiantes del Profesorado de Historia de la FAHCE – UNLP tienen respecto del oficio de enseñar Historia en la escuela secundaria.

Básicamente analizaremos tres tipos de producciones iniciales: la redacción de la propia biografía escolar, de una semblanza de un profesor y un ejercicio de escritura que procuró hallar respuesta a la pregunta ¿por qué y para qué voy a enseñar Historia?

Respecto al peso de la biografía escolar en la formación inicial del profesorado muchos son los autores que destacan su importancia como “fondo de saber [que] orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (Davini, 1995 [2015]: 80). María Cristina Davini advierte que ha sido mayor la preocupación por reconocer saberes disciplinares que indagar acerca de “‘modelos’ de práctica docente que el alumno ya trae incorporados en el momento de iniciar sus estudios formales” (p. 80).

Respecto a la semblanza, esta propuesta de escritura apunta a que los estudiantes rememoren las características físicas, psicológicas, sociales, políticas, pedagógicas, en otras palabras, las cualidades personales y profesionales de uno de sus profesores de educación secundaria con el fin de reconstruir arquetipos docentes que dejaron marcas en la biografía escolar.

Y por último, la actividad tendiente a revisar qué Historia enseñar y para qué, que permite articular esas formas de asumir un estilo docente en relación a las características de la enseñanza de la disciplina. Esta actividad permite tensionar esos modelos de acción pedagógica construidos en el tramo educativo previo porque proponen re-pensar las prácticas de enseñanza de la Historia conocidas en relación a las planificadas como deseables.

De este modo, estos ejercicios nos permiten indagar supuestos y representaciones sobre la práctica docente pero también comenzar a desestructurarlos desde una posición más reflexiva tendiente a analizar el estudio de las intenciones prácticas e intereses de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Historia (Bergman, 1990) como paso previo a la residencia.

Las biografías

El camino se inicia con la escritura por parte de los estudiantes de su propia biografía escolar. La configuración de este recorrido escolar en sus diferentes dimensiones es una forma de acercarse al pasado, rememorarlo y hacer consciente el contexto en el que cursaron los diferentes niveles educativos para descubrir las marcas que han dejado los maestros y profesores, las lecturas que más los conmovieron, las razones de la elección de su carrera, entre otros.

Las autobiografías presentan la singularidad de la experiencia vivida, la continuidad temporal en tanto evocan desde el presente el pasado y la historicidad, que dan cuenta de un clima de época. Llevan las marcas de otras historias y en el eco de otras ficciones encierran su evidencia” (Speranza G., 1995:17). Son textos que se caracterizan por incorporar olvidos, memorias selectivas y emotivas, que pueden jugar con los tiempos del relato lineal y la imaginación y que permiten y al mismo tiempo limitan la creación de significados y la orientación hacia la acción.

En las consignas del trabajo para la escritura de la propia biografía les proponemos a los estudiantes indagar acerca de aquello que vivieron y sintieron en el recorrido por distintas instituciones educativas. Les sugerimos preguntarse no sólo sobre lo que les pasó en su trayectoria como alumnos sino también cómo lo vivieron, enfocando especialmente los recuerdos en los “estilos de enseñanza”, los libros de texto/manuales escolares y las expectativas como alumnos, como así también los acontecimientos nacionales o internacionales que enmarcan o dialogan con esas vivencias. Luego de ese ejercicio de la memoria escriben un relato autobiográfico con la forma y estilo que cada uno considere más conveniente.

En el conjunto de biografías analizadas para este trabajo, que rondan las treinta, los relatos establecen una cronología que se inicia con el nacimiento de los estudiantes y finaliza en la experiencia de las prácticas de la enseñanza. El análisis de esas biografías posibilita identificar los acontecimientos más significativos seleccionados, los motivos de la elección de la carrera, los estilos docentes, la enseñanza de la Historia y cómo recuerdan haber aprendido como alumnos.

Las biografías de los estudiantes señalan haber cursado la escuela secundaria en el marco de la Reforma de 1993, hacen especial mención a la crisis del 2001 por el impacto que la misma supuso en su vida cotidiana familiar y escolar, al deterioro de la escuela pública y al inicio de su militancia, por ejemplo, dice Mauricio⁵ en su biografía: “los profesores hacen paro y movilizaciones. El presente llega a las aulas por profesores que traen artículos periodísticos y cuentan sus experiencias de vida en ese contexto de crisis”.

Otro estudiante, Gerardo, señala:

Fui testigo desde dentro del colegio de la muerte y resurrección de la escuela pública. “Pasé los paros, pasé las huelgas, pasé las marchas, las aulas

⁵ Hemos decidido utilizar nombres ficticios para respetar la identidad de los estudiantes.

frías en invierno, los baños rotos, las sillas destrozadas... Viví, así, desde adentro, a maestros dando clases por dos mangos. Maestros que se paraban adelante del aula y la sentían su trinchera. Que eran los primeros en convocar a marchas a la dirección de educación y los últimos en irse.

Isabela cuenta en su relato:

Mi primer año en el Liceo fue el 2001, año de experiencias inéditas y maravillosas de movilización y protesta social, que en la Universidad tuvieron un capítulo especial. Nos tocó participar de las marchas de antorchas contra el ajuste y el arancelamiento, los piquetes, las masivas asambleas interclaus-tros, tomas, talleres, etc. Y en particular, en el movimiento de secundarios, la refundación de la Coordinadora de Estudiantes Secundarios a partir del camino abierto por Intercolegiales.

Marianela, a su vez, relata:

En agosto de 2001 hubo un paro docente que duró más de 40 días, la profesora de historia que teníamos ese año charló con nosotros sobre que pensábamos sobre la huelga. Desde los 15 años me empecé a involucrar más en el centro de estudiantes y en la militancia política en general. Esto marcó mucho mi paso por el colegio entre marchas, reuniones del centro y discusiones con directivos.

Las citas transcritas ejemplifican como el contexto social de crecimiento de la pobreza, desocupación y protesta social se hace presente en las trayectorias educativas de los estudiantes. Podemos preguntarnos si este contexto social ha generado otro ideal de profesor y de estudiante y que tipo de contrato social aparece.

Por otro lado, los motivos por los que los estudiantes eligen la carrera pueden sintetizarse en las siguientes frases extraídas de las biografías: “es una salida laboral”, “elegí firmemente la docencia secundaria aunque está muy denostada en la carrera”, “para hacer pensar a los chicos críticamente”, “es una opción más social que la investigación”, “entendí la función histórico ideológica de la escuela en la facultad”, “la práctica militante me hace pensar la enseñanza de la Historia desde otro lugar”. Respuestas todas ellas vinculadas al contexto social signado por la crisis, en el que la docencia aparece como militancia, no solo por la adhesión al paro y la protesta callejera frente a la pauperización de la sociedad y de la escuela, sino también en la enseñanza de la Historia, que es caracterizada en las biografías como una “herramienta fundamental para

comprender el presente”, “comprender las estructuras humanas y despojarme de prejuicios”, “la enseñanza de la historia para enseñar a pensar”.

Algunos de los estudiantes tienen experiencia docente como preceptores, docentes en escuelas de la Provincia de Buenos Aires (de gestión privada y estatal), y en Bachilleratos populares y en programas de terminalidad de los estudios secundarios. Dichas experiencias se convierten en objetos de reflexión y de puntos de anclaje para pensar su propia trayectoria y comenzar a resignificar estas prácticas.

La semblanza

En esta instancia de la secuencia hemos intentado recuperar el trabajo realizado por los estudiantes para combinarlo con las semblanzas. El Profesor las recopiló, armó un documento y las distribuyó entre sus alumnos conjuntamente con una devolución en donde se destacaron los aportes de cada uno de ellos y señalando las problemáticas de la enseñanza de la Historia que aparecieron de manera explícita e implícita en los diferentes relatos.

La devolución giró en torno a los contenidos más mencionados, a las metodologías (uso de manuales escolares, trabajos prácticos, exposiciones) que se narraron y a los vínculos socio-afectivos que los alumnos comentaron en sus trabajos. También se destacaron los gestos, voz y tipo de discursos y la influencia que ejercieron estos profesores en aquellos momentos de sus vidas.

Al finalizar esta fase de la devolución quedaron formuladas las siguientes preguntas:

- ¿Qué Historia me enseñaron?
- ¿Cómo me la enseñaron?
- ¿Qué representaciones o imágenes pude construir sobre un Profesor de Historia?

La primera característica que hemos marcado es la ausencia en los relatos de temas o contenidos históricos, excepto aquellos enunciados que despertaban curiosidad – sólo esto - como los de la Revolución Francesa, la Revolución Industrial o la Revolución Rusa. Tampoco aparecen en las rememoraciones el nombre de algún historiador o escuela historiográfica que merezca ser destacado o lecturas de textos históricos que hayan sido significativas o perduren en sus memorias. Este primer análisis nos permitió formular el problema del contexto del conocimiento y de los diferentes significados que puede llegar

a tener el saber sobre el pasado según sea el dispositivo institucional en donde se realice. Permitted distinguir diferencias y establecer comparaciones entre la “historia escolar” y la “historia investigada” (Maestro González, 1997). De esta manera llegamos a un problema central en la formación de un profesor de Historia y es aquel que sostiene que hay como dos historias, una para los historiadores y adultos y otra, para los profesores y jóvenes o niños. (Amézola – Barletta, 1992; Zabala, A, 2006: 88) Problema que parece manifestarse en el testimonio que nos da Fabiana:

Nos tuvo las dos horas en silencio, explicando en el pizarrón, con un planisferio en la mano, todo el proceso. No voló una mosca, seguramente porque la mitad estaba durmiendo. Cuando terminó nos miró y se disculpó ‘ya sé que es pesado y aburrido, pero es necesario explicar esto de esta manera, tienen que aprender a prestar atención, es como se enseña en la facultad...⁶

En estos trabajos se realizan permanentes referencias sobre cuestiones metodológicas. Si bien no hay desarrollos discursivos de orden teórico, se alude a un conjunto de experiencias educativas que permiten discernir modos diferentes de enseñar historia. Están aquellos profesores que exponen, según el relato de Marianela: “...y hablaba, con una expresión muy seria, desde que entraba hasta que se iba. Y era muy gracioso. No hacía preguntas, ni daba trabajos prácticos...” Pero también están los profesores, que según Débora eran los que solo daban como tarea leer manuales. Finalmente están los que usan fotocopias pero, nos advierte daban como tarea leer manuales. Finalmente están los que usan fotocopias pero, nos advierte Carolina:

...Me gustaban sus clases porque eran de ‘pensar’. No nos hacía poner lo que decía la fotocopia. Sus clases eran desorganizadas, solo algunos hacíamos las actividades, el resto dormía o hacía otras cosas. Por eso era criticada por otros profesores y por algunos padres...

Los diferentes testimonios que hemos seleccionado nos muestran a docentes que han optado por diferentes estrategias o acciones programadas para que sus alumnos adquieran determinados conocimientos o desarrollen habilidades o actitudes. Los recursos puestos en juego son la voz, con todo lo que ello implica, los manuales y las actividades. La línea de tiempo, los mapas, los documentos, los museos, el cine, los testimonios, el análisis de imágenes, la televisión, los periódicos, las revistas, los juegos de simulación y las TIC

⁶ El subrayado es nuestro.

son recursos que han quedado en el olvido y que quizás sea necesario traer al presente para poder recrear situaciones de aprendizaje que sean atractivas para los alumnos. Si bien es fundamental aclarar que cualquiera de estos recursos debe ser dotado de un sentido educativo o pedagógico para convertirse en una herramienta al servicio del aprendizaje.

El análisis de esta segunda parte de las semblanzas nos permitió reabrir el debate en torno a estrategias de enseñanza, categoría difícil de precisar pero que requiere de un docente que otorgue significación ética, política y pedagógica al tipo de historia a enseñar. De esta manera, la semblanza se transformó en un dispositivo que promovió la búsqueda de rupturas y/o continuidades en la regulación del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Otro aspecto no menos importante a considerar son los vínculos socio-afectivos que nuestros alumnos describen o presentan en sus relatos y que experimentaron en su trayectoria escolar. Su lectura nos permitió introducirnos en el debate acerca de la especificidad de la profesión docente. Sin duda, la dificultad radica en reconocer que el acto de enseñar ya no puede analizarse únicamente en términos de tarea de transmisión de contenidos y de métodos definidos con antelación sino que la enseñanza y, sobre todo la de la Historia, pueden concebirse desde una dimensión relacional en donde las situaciones vividas con el Profesor en un determinado contexto pueden ser tan o más importantes como el área del conocimiento que se pretende impartir. De esta manera los expresan los alumnos en sus memorias, por ejemplo, dice Adrián:

... Siempre me acuerdo de los consejos que nos daba, no solo para aprobar su materia sino para la vida... En una reunión de padres le dijo a mi mamá: a su hijo no lo veo como técnico, está más para una carrera humanística...

... una compañera le pidió un espacio de la clase de él para hablar con el resto, no solo por tenerle confianza, sino por tener la seguridad de que podría ser contenida por un docente con una preocupación genuina si era necesario, dice Débora.

Y señala Marianela:

Nos dijo muchas cosas afectuosas y donde se notaba que nos conocía, que no había observado bien durante esos años. Nos dijo que disfrutemos la vida como podamos, y con la menor cantidad de prejuicios posibles. Porque después, había solo tierra y gusanos.

Estos testimonios ponen en evidencia “la doble agenda del maestro” (Altet,

M, 2005: 40) en su práctica en clase, es decir, cómo cumple estas dos funciones relacionadas y complementarias, por un lado, la función didáctica de estructuración y gestión de contenidos y por el otro, una función pedagógica de gestión, de control interactivo de los hechos de la clase. En tal sentido, el rol del profesor combina conocimientos, habilidades profesionales plurales de tipo diferentes, de las cuales debemos identificar su naturaleza para intentar restituir su funcionamiento. La pregunta pendiente sería ¿cómo se conectan conocimientos, acciones y emociones en el futuro trabajo docente? Los relatos de nuestros alumnos traen al centro de la mesa el núcleo del problema en la formación inicial de un profesor que reside precisamente en la necesidad de comprender cómo se forman, desarrollan y modifican estas dimensiones y los recursos personales y profesionales que definen modos de actuar en la práctica cotidiana de la enseñanza. El aprendizaje abstracto de contenidos teóricos tanto de la historia como el de las disciplinas que indagan el qué, cómo, por qué y cuándo enseñar y evaluar no garantiza ni una planificación, ni una intervención adecuada a las exigencias complejas y cambiantes del trabajo docente.

¿Por qué y para qué enseñar Historia?

En este apartado haremos referencia a los trabajos presentados por los alumnos en el espacio virtual que la Cátedra dispone en el campus de la Facultad consistente en un breve escrito ensayístico. En él debieron contestar las preguntas del por qué y para qué enseñar Historia en la escuela a partir de la selección de imágenes, historietas, escenas filmicas, textos, artículos periodísticos, pinturas, música que a juicio de cada uno de los participantes invitara a pensar sobre cómo resolver este interrogante, en diálogo con los recuerdos compartidos, la biografía escolar y la bibliografía leída. De esta manera, se habilitó un foro en el cual los alumnos de las diversas comisiones debían publicar sus trabajos y a su vez, se les pidió que a partir de esto, pudieran leer y comentar alguna de las producciones de otro compañero a modo de enriquecer la mirada sobre el problema planteado.

Se publicaron en tiempos diversos 32 textos de los cuales fue posible concluir que la consigna posibilitó: relacionar la bibliografía leída hasta el momento en este y otros espacios de formación. Los estudiantes pudieron hacer dialogar diferentes autores y literatura con sus propias reflexiones, y

en aquellas voces revisitadas, sostuvieron parte de sus argumentaciones. Al reflexionar sobre *qué Historia enseñar* partieron de algunos casos, de la referencia a la Historia como disciplina escolar volviendo a dar cuenta del peso de la propia biografía escolar. Hicieron hincapié en los sujetos y los tiempos de la Historia como objeto de estudio, haciendo referencia a algunos de los problemas de la enseñanza de la Historia, tales como la periodización, la explicación histórica, la elección de los sujetos de la Historia enseñada, los problemas de escala, y la crítica al eurocentrismo entre otros.

Además, se localiza en dichos textos la preocupación por la formación de una conciencia histórica y un pensamiento crítico tendiente a desnaturalizar los “lugares comunes”.

Asimismo, fue posible advertir preocupaciones en torno al *rol docente* y a *la función de la escuela* en la sociedad. Sobre la primera cuestión, muchos de los estudiantes pudieron posicionarse y hablar desde ese lugar para comenzar a pensar el *cómo enseñar en diálogo* con los Diseños Curriculares del nivel. Otros estudiantes retomaron el análisis de tales documentos curriculares para pensar y analizar su enfoque epistemológico y la congruencia que pudiera existir con la Historia Investigada, problematizando y poniendo en discusión aspectos relacionados con la selección y organización de sus contenidos. En este sentido, se hizo mención al carácter político de esas decisiones pedagógicas y didácticas.

Muchos de los estudiantes parecieron interpelados a partir de sus preguntas y reflexiones sobre la legitimidad de las ciencias sociales como conocimiento práctico, la divulgación histórica y el papel de los medios masivos de comunicación en los procesos de transmisión de la Historia, los usos públicos y políticos de la misma, los desafíos y contradicciones de enseñar ciencia en la era tecnológica, entre otros tópicos.

En los trabajos presentados se seleccionaron diversos recursos y textos de diferentes autores, historietas, notas periodísticas, un programa de enseñanza sobre Artes Marciales y recursos fílmicos, entre ellos, documentales, televisivos, ficcionales y audiovisuales animados.

La lista de autores mencionados es amplia y heterogénea, entre los que se pude contar tanto a historiadores como a personajes de la cultura.

Asimismo, se han recuperado las voces e ideales de personalidades de la Historia Latinoamericana y también de personajes ficcionales como Don

Quijote de la Mancha o la elocuente Mafalda.

Podemos destacar en algunas producciones de los estudiantes una gran creatividad expresada en títulos polémicos o en la mención de anécdotas e historias inventadas, por ejemplo, la historia de Juan Quiñonez, un negro esclavo que vivió en el Río de La Plata a principios del siglo XIX, y que sirvió a su autor para relacionar la Historia con el presente.

Consideraciones para tener presentes en el momento de “la práctica”

Es importante subrayar que el análisis realizado hasta aquí es el de un pequeño fragmento de una experiencia pedagógica en marcha y quienes escribimos estamos insertos en ella como protagonistas. No obstante esta cercanía y compromiso asumido con el proceso nos ha permitido compartir algunas consideraciones finales que por las características enunciadas tienen el carácter de provisorias, a la manera de hipótesis.

En primer término, las fuentes usadas parecen estar diciendo que uno de los problemas de la enseñanza de la historia –en la formación inicial de un profesor– se define a partir de referencias personales y de climas de época que tienen consecuencias tan importantes como las estrictamente científicas o pedagógicas. Y que torna fundamental la construcción de narrativas sobre sus propias historias de vida personal y profesional. Este registro escrito, tanto de las vivencias personales como de las prácticas profesionales es un recurso esencial para la adquisición de una mayor consciencia de su trabajo y de su identidad como profesor. Recuperando algunas propuestas, en este sentido, sostenemos “la necesidad de elaborar un conocimiento personal (un auto-conocimiento) en el interior del conocimiento profesional y de captar (de capturar) el sentido de una profesión que no cabe tan solo en una matriz técnica o científica.” Estaríamos de este modo, en la problemática de la construcción de “una teoría de la personalidad en el interior de una teoría de la profesionalidad” (Nóvoa, A: 2009:212). La experiencia con nuestros alumnos nos dice que estamos ante algo indefinible, pero que reconocemos que está en la esencia de la identidad profesional docente como es el entrecruzamiento entre las dimensiones profesionales y las personales y que hacen necesario construir una mirada de la “persona-profesor” y “el profesor-persona”.

Los aspectos recuperados en esta primera parte nos ubican en otro eje

del debate como es el de atender a las maneras en que las nuevas generaciones pueden acercarse a las experiencias y sujetos del pasado. Esta cuestión central – que no solamente se refiere a los contenidos – plantea otra problemática de la formación “pedagógica” y que tiene que ver con los mecanismos de la transmisión misma. La distinción entre contenidos informativos y prácticas “formativas”, constitutivos de los procesos de transmisión, nos servirán para constatar que no sólo basta con dar o pasar la información sino que debemos prestar más atención a los procesos más complejos de la identificación y apropiación de los sentidos del pasado. (Jelín, E. 2002:126). En este sentido, vale como ejemplo el trabajo realizado por nuestros alumnos en el campus virtual en donde no sólo conocen la producción de historiadores sino que también se han animado al uso de otros lenguajes para comunicar sus ideas.

En cuanto a la participación en el foro de los estudiantes como comentaristas de las producciones de otros compañeros, es posible decir que los aportes se caracterizaron por un tono respetuoso que enriqueció el intercambio, no exento de disensos, a partir de expresiones tales como: “me pareció interesante cuando rescatás...”, “me gusta el énfasis que ponés en...”, “otro punto interesante es...”, “tu trabajo es muy claro y concuerdo con...”, “me encantó que el recurso sea un...”, modalidad de participación proactiva que permitió la sumatoria de ideas dando cuenta de todas las voces y no únicamente de la de los docentes.

Desde nuestro punto de vista, este ejercicio nos interpela acerca de las relaciones de nuestra materia con la pedagogía y la historia. A primera vista, el papel mismo de la disciplina no sería el más importante en el proceso educativo ya que, por una parte, en las autobiografías y semblanzas de docentes los valores que aparecen más exaltados son más bien autónomos de ella, como la militancia o los vínculos afectivos y, por otra, porque los practicantes no recuerdan temas, autores o escuelas historiográficas que los hayan impresionado vivamente cuando cursaban sus estudios secundarios. Sin embargo, podríamos preguntarnos por qué esos recuerdos están ligados a las clases de nuestra materia y en qué medida, a su vez, se relacionan con la Historia. Jörn Rüsen considera que son cinco los factores determinantes de la matriz disciplinar de la ciencia histórica:

- Las necesidades de orientación para entender los cambios a lo largo de la vida de la humanidad.

- Las perspectivas de interpretación que permiten comprender al pasado como historia.

- La metodología de investigación.

- Las formas de presentación de los resultados y, finalmente,

- Las funciones de la orientación cultural.

Según este autor, tres de esos factores corresponden en forma genuina a las cuestiones didácticas:

- El factor de las necesidades de orientación (o de los intereses cognitivos).

- El factor de las formas historiográficas de orientación en las cuales se estructura la relación del conocimiento histórico con sus destinatarios, y finalmente.

- El factor de las funciones de orientación existencial, por el cual el saber histórico influye en la vida práctica de los seres humanos; una de cuyas funciones más importante es la formación de la identidad histórica.

Teniendo en cuenta estos tres factores fundamentales del conocimiento histórico especializado, Rösen afirma que no tiene sentido alguno hablar de una relación extrínseca entre ciencia histórica y didáctica de la historia y que queda en claro cuán problemático es atribuir a la didáctica de la historia la función de mera transmisora del saber histórico. (Rösen, 2012: 16-18)

La Historia escolar debería enfocarse, en definitiva, desde la perspectiva de posibilitar que niños y jóvenes puedan orientar las decisiones individuales y colectivas de su vida práctica mediante la utilización de las herramientas que brinda nuestra disciplina. Esta finalidad implica un posicionamiento diferente frente al pasado y a su enseñanza porque se procura desarrollar una actitud crítica basada en no aceptar ideas, informaciones o datos sin tener en cuenta el contexto –social, político, cultural y temporal– en que fueron producidos, analizar los argumentos empleados por sus autores, examinar las pruebas ofrecidas para sostener esos argumentos, etc. El propósito central de la enseñanza de la Historia no debería ser sólo transmitir saberes sino que los contenidos históricos permitieran interpretar el pasado para orientar nuestras decisiones en el presente con las herramientas que brinda la ciencia histórica. O, en otras palabras, su principal propósito debería ser –como parece haber ocurrido con nuestros practicantes– enseñar a pensar históricamente.

Bibliografía

Altet, M. (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia

- de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México: FCE. Pp. 33-53
- Amézola, G. de y Barletta, A. M. (1992) Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y de vuelta al secundario. *Entrepassados* N° 2.
- Bergmann, K. (1990) A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, San Pablo, vol. 9, nro. 19, pp. 29 – 42.
- Bullough, R. V. (2000) Convertirse en Profesor: La persona y la localización social de la formación del Profesorado. En: Biddle, B, Good, T y Goodson I. *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*, Buenos Aires: Paidós, Tomo I, pp. 99-165
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S.; Barba, F. y otros (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Gimeno Sacristán, J. (1992.) Profesionalización docente y cambio educativo. En: Alliaud, A y Duschatzky, L. *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Maestro González, P. (1997) Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 2, UNL, pp. 9 – 34.
- Nóvoa, A (2009) Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, N°350, Sep-Diciembre.
- Rüsen, Jörn. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba, W. A. Editores.
- Terigi, F. (2009) La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, Madrid, N° 350, Sep.-Diciembre.
- Zavala, A. (2006) Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza. *Revista Praxis Educativa*, Ponta Grossa, PR. V1,Nº2, pp 87-106, Jul.-diz. Disponible en <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/289> Consulta 23 de Abril de 2014.

Speranza G. (1995) *Primera Persona. Conversaciones con quince narradores argentinos*. Buenos Aires: Edit. Norma.

La evaluación en el nivel superior. Estrategias y problemáticas para la implementación de un proceso de co-evaluación

Martín Scarnatto¹

Introducción

Con la intención de establecer una relación lo más estrecha posible entre los argumentos teóricos que se emplean como parte del discurso didáctico sostenido por los docentes de la cátedra Didáctica Especial 2 y las estrategias utilizadas en el transcurso de las clases con los estudiantes del Profesorado en Educación Física, se viene implementando una actividad de coevaluación en la que los estudiantes asumen la tarea de evaluar las producciones de sus compañeros. Este texto representa una síntesis como relato de la experiencia.

En pocas palabras, este trabajo refleja algunos aspectos destacados –características, problemáticas, tareas, debates y acuerdos– de la experiencia de implementación de un proceso evaluativo en el que los y las estudiantes del Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Ciudad de La Plata, no solo fueron solicitados en la producción y presentación de un texto breve en el que debían relacionar categorías teóricas y planteos conceptuales recuperados de los autores que forman parte de la bibliografía obligatoria de la asignatura², sino que también tuvieron que participar activa, crítica, reflexiva y colaborativamente en el diseño de los criterios de evaluación con el que serían posteriormente valoradas y calificadas las producciones escritas como así también en la realización de

¹ FaHCE –Universidad Nacional de La Plata, Argentina. scarnatto@gmail.com

² Particularmente en esta ocasión, de la unidad temática número uno referida a la conceptualización de la Didáctica y su devenir histórico (Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8382/pp.8382.pdf>)

un ejercicio de evaluación del trabajo escrito por algún compañero o compañera de su cursada.

La experiencia se inició con la propuesta docente a partir de la cual se les comunicaba a los estudiantes la oportunidad y la importancia de participar como coevaluadores de las producciones escritas³ de sus compañeros. Específicamente se les anunció que además del texto que deberían producir como parte de la primera evaluación parcial escrita y obligatoria para la aprobación de la cursada, iban a tener que formar parte de una experiencia de coevaluación de los trabajos de sus compañeros. Si bien, para garantizar la experiencia de todos, se estipuló como una actividad obligatoria en dos comisiones de trabajos prácticos del primer cuatrimestre de los ciclos lectivos 2014 y 2015⁴, se anticipó que no formaba parte de los requisitos estipulados como obligatorios en el programa académico de la materia para la acreditación de la misma y se hizo explícita la posibilidad de excusarse de la tarea contra argumentación de las razones por las cuáles se tomaría esa decisión. No como una sanción para persuadir y/o exponer al estudiante, sino como una forma más de propiciar la constitución de sujetos críticos y reflexivos que puedan justificar sus decisiones⁵.

La experiencia continuó con una actividad áulica en la que los integrantes de cada comisión tendrían el tiempo y el espacio para analizar y debatir qué implica un proceso de evaluación y cuáles son los aspectos relevantes que debe tener en cuenta un evaluador, como así también para consensuar las características y los criterios que dicho proceso adoptaría en la experiencia de coevaluación propia de ese grupo en particular. En el desarrollo del presente texto se describe una apretada síntesis de los aspectos debatidos y consensuados. Luego, atendiendo a los acuerdos establecidos por cada grupo, la experiencia implicó un tiempo durante el cual cada estudiante recibía a su cuenta de correo electrónico uno de los trabajos elaborado por sus compañeros, analizaba la relación del trabajo con los criterios estipulados y elaboraba

³ Como parte de la metodología de trabajo y sistema de evaluación establecido para la acreditación de la asignatura los estudiantes se ven en la obligación de elaborar un texto con carácter de artículo de revista en el que analicen alguna de las problemáticas que caracterizan y/o han caracterizado a la Didáctica como disciplina y como campo.

⁴ Particularmente en las comisiones de trabajos prácticos coordinadas por el autor.

⁵ Cabe destacar que tanto en el ciclo lectivo 2014 como en el 2015, todos los estudiantes participaron interesada y comprometidamente de la experiencia de coevaluación propuesta.

un breve informe a modo de devolución cualitativa sobre los aspectos fuertes y los aspectos débiles que observaba en el trabajo; finalmente enviaba nuevamente al docente el trabajo evaluado con el informe cualitativo.

Por último, el docente una vez recibidos todos los trabajos coevaluados, incluía su propia evaluación en cada uno de los textos y completaba el proceso evaluativo enviando cada trabajo – con sus correspondientes evaluación y coevaluaciones– a los autores. Asimismo, como una instancia más del proceso se estipuló un espacio de clase a posteriori de la experiencia coevaluativa para que los estudiantes puedan expresar sus sensaciones y posiciones respecto de lo que dicha experiencia les representó tanto en su proceso de aprendizaje como en términos de experiencia subjetiva.

Consideramos importante el relato de esta experiencia porque, en tanto dimensión constitutiva del proceso de enseñanza pero también del proceso de aprendizaje, la evaluación ha sido y es la dimensión del proceso educativo menos democratizada (incluso en las prácticas más innovadoras). Los docentes en general no suelen pensar, dentro de sus procesos de enseñanza, estrategias a partir de las cuáles los estudiantes tengan la posibilidad y la responsabilidad de asumir el rol de evaluadores, construyendo colaborativamente aprendizajes relativos a los contenidos específicos de cada asignatura pero también referidos a las posibilidades y estrategias para la evaluación de sus propios procesos y producciones (autoevaluación) y de los procesos y producciones de sus compañeros y compañeras (coevaluación). Son muy pocas las oportunidades que los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo poseen para actuar como protagonistas de los procesos de evaluación de sus propios desempeños y menos aun del desempeño de los docentes, de los directivos, y de las propuestas educativas con las que son “enseñandos”. Si bien la evaluación puede y debe seguir aportando a la valoración docente de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, resulta importante – y urgente- que se convierta en un proceso de reflexión formativo y que exprese crecientes avances en torno a la democratización de su práctica.

Desarrollo

La evaluación, un concepto polisémico para una práctica compleja

Desde el punto de vista semántico, el concepto evaluación presenta una gran pluralidad de significados. Se la emparenta con nociones tales como

medir, juzgar, estimar, recolectar información, comparar, emitir un juicio de valor, entre otros. Además de ser un concepto polisémico, entendemos que la evaluación es una práctica compleja (Sacristán, J.; 1994:343) que no puede reducirse a una mera aplicación de instrumentos específicamente diseñados para su implementación. Actualmente existen muchos enfoques y perspectivas –con mayor o menor grado de legitimidad y difusión– enfocadas en la evaluación educativa, que la conceptualizan de formas diferentes e incluso adoptando posiciones contrapuestas. Nos interesa subrayar la condición de complejidad que representa este fenómeno en tanto que resulta una actividad que conjuga multiplicidad de elementos y de actores, pero fundamentalmente también poner énfasis en la idea de la evaluación como *práctica* que nos propone Sacristán. Pensar a la evaluación como una práctica significa entenderla como una actividad configurada en torno a los marcos epistémicos, teóricos, ideológicos y sociales desde los que se la conceptualiza, se la diagrama y se la implementa. Es decir, lejos de ser un proceso neutro representa un fenómeno “cargado” de sentidos, significados, valores e intereses y que adopta distintas modalidades y funciones de acuerdo al enfoque que la configure. En este sentido, la evaluación puede focalizarse en la medición y la cuantificación, o puede establecerse como procedimiento para la recolección de información y la posterior toma de decisiones, también puede organizarse como forma de corroboración de la eficacia de los medios educativos empleados y de la consecución por parte de los alumnos de los objetivos curriculares previstos (tal como lo propuso el modelo Tyleriano de la pedagogía por objetivos y toda la perspectiva de la tecnológica educativa durante gran parte del siglo XX), incluso puede adoptar un carácter de análisis y reflexión sobre la propia práctica como la propone la perspectiva de la investigación acción⁶.

En un sentido general podemos afirmar que

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben atención del que evalúa, se analizan y se valoran las características y condiciones en función de unos criterios o puntos

⁶ Profundizar en el análisis de las distintas perspectivas que influenciaron la práctica de la evaluación en el campo de las Ciencias de la Educación excede largamente las pretensiones de este texto.

de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Sacristán, J.; 1994:338).

Sin embargo la modalidad más aplicada todavía hoy en el campo educativo es la evaluación del alumno –fundamentalmente de sus capacidades en tanto que sujeto individual–, realizada por el docente hacia el final de cada proceso educativo y primordialmente focalizada en la medición y la cuantificación para la ulterior calificación. A pesar de la extensa bibliografía que exhorta a los docentes a hacer de la evaluación una parte indispensable del transcurso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la actualidad sigue confinada a ser un apéndice (Celman de Romero, S.; 1998:37) que se implementa al final del proceso, generalmente con un carácter estandarizado y artificial que poco aporta al aprendizaje de los evaluados.

Establecer una única modalidad de evaluación, con instrumentos y situaciones estandarizadas, diseñadas exclusivamente por el docente a través de un proceso de diagramación e implementación de criterios para la medición y la calificación, confinando a los estudiantes en el lugar del destinatario que debe cumplir con las exigencias de la tarea de evaluación propuesta, al solo efecto de ser calificado por el docente y con la expectativa de acreditar determinado saber para cumplimentar con una instancia del trayecto educativo formal, significa condenar la evaluación a una práctica rígida, críptica, misteriosa, angustiante, reproduciendo mecanismos de dominación que nada pueden aportar a la conformación de sujetos críticos y el desarrollo de un proyecto educativo democrático, inclusivo y emancipador.

En este sentido es que compartimos la idea de la evaluación entendida como

proceso sistemático de recolección y análisis de información cuya contribución es múltiple: aporta elementos y criterios a partir de los cuales es posible una discusión abierta e informada, contribuye a facilitar la comprensión de lo analizado y presenta información relevante para la toma de decisiones. Se trata de un proceso reflexivo, sistemático, riguroso de indagación de la realidad educativa; además se contemplan acciones que lleven a la implicación progresiva de los distintos actores educativos (supervisores, directivos, maestros) en los procesos de evaluación, con vistas a la generación progresiva de una cultura evaluativa (Tenutto Soldevilla, M.; 2012:62).

Si bien en las prácticas educativas actuales todavía tiene una importante vigencia la perspectiva tradicional de la evaluación en la que es entendida como una instancia utilizada para medir y corroborar la incidencia de un proceso de enseñanza en las conductas de los aprendices. Desde la cual es pensada como procedimiento para medir y/o valorar los aprendizajes alcanzados por los alumnos pero nunca como un proceso intrínseco a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esta perspectiva, la evaluación ha adoptado una fuerte preocupación por medir y corroborar progresos de los aprendices como así también constatar la eficacia de los métodos empleados en la enseñanza, mostrando una clara dependencia de los procesos evaluativos a los contenidos educativos y a los propósitos curriculares; No obstante, los planteos teóricos actuales sobre la evaluación, proponen pensarla como un proceso intrínseco a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, concibiéndola como una manera de (re)construir y organizar información para la valoración y la toma de decisiones. La evaluación educativa viene lenta pero progresivamente desmarcándose de su tradición cuantitativa focalizada en la medición y la corroboración de objetivos alcanzados, para acercarse –al menos en el plano discursivo– a la idea de proceso a través del cual los sujetos que forman parte del proceso educativo –particularmente docentes y alumnos– asumen la tarea de vincularse reflexivamente con los aprendizajes alcanzados pero también con los procedimientos empleados y las características del proceso en sí. La evaluación desde estos enfoques no recusa el valor del proceso evaluativo como forma de comprobación de los progresos alcanzados pero pone de relieve la necesidad y la importancia de que el proceso de evaluación se convierta en sí mismo también en un proceso formativo. No se trata de emplear la evaluación como instrumento para corroborar la adquisición de saberes educativos de tal o cual área curricular sino también para la constitución de sujetos críticos y reflexivos que adquieran paulatinamente la capacidad de participar y generar prácticas educativas democráticas, inclusivas y emancipadoras.

En función de lo mencionado, cobra una importancia significativa el hecho de comprender y proponer a la evaluación como un proceso complejo, continuo, dinámico, abierto y flexible que propicie la identificación, la comprensión, la organización y el análisis de la información relativa a los distintos elementos y procesos del fenómeno educativo, haciendo lugar no solo a los aspectos de índole curricular sino también a cuestiones relativas

a las prácticas de interacción y comunicación humana que caracterizan a las prácticas educativas.

La Coevaluación. Evaluados evaluando.

Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los alumnos, debe incluir prácticas que, en conjunto con otras formas de evaluación, den lugar a la participación activa de los alumnos en acciones de autoevaluación y coevaluación.

Diseño Curricular para la escuela secundaria.

Capítulo Educación Física, 3° año Ciclo Básico. DGCyE.

A pesar de los planteos críticos en el campo de la evaluación educativa y la profusa bibliografía referida a la importancia de que la evaluación sea entendida como proceso complejo, continuo, pensada y diagramada no como un apéndice sino como una parte constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es real que en la mayoría de las prácticas de la enseñanza actuales aún sigue siendo uno de los aspectos más rígidos, tradicionales y menos democráticos del fenómeno educativo. Permanece como una instancia que a pesar de algunas pocas experiencias innovadoras, no evidencia cambios sustantivos a favor de la democratización de su diagramación e implementación. Se la sigue utilizando como un momento diferente al proceso de enseñanza y configurándose con modalidades y criterios de la tradición más arraigada en el paradigma positivista.

Tal como afirmábamos en las páginas anteriores, en la perspectiva tradicional la evaluación resulta sinónimo de medición y cuantificación. Adopta una tendencia a la búsqueda de las falencias, del “error”, de la conducta desviada con el afán de normalizar(la). A su vez, con la emergencia de la perspectiva eficientista se vinculó a la corroboración de los objetivos alcanzados en relación con los objetivos estipulados en el currículum, convirtiéndose en un proceso al servicio de la tecnología curricular, lejos de todo interés por la promoción de aprendizajes significativos. No solo que se ha preocupado en forma desmedida sobre la identificación de errores y/o falencias sino que además ha desestimado o subestimado la importancia de enfatizar aciertos, progresos y conductas relevantes en general. De la única forma en la que estos aspectos eran y son puestos de relieve a partir del proceso evaluativo

es –fundamentalmente en la cultura escolar– en la difusión del listado de mejores promedios y su relación con roles específicos en determinados rituales escolares (como por ejemplo el de abanderado/a).

Actualmente la evaluación, en el sistema educativo formal – incluso en el nivel superior y en carreras de formación docente– sigue siendo una instancia organizada fuertemente en torno a una estructura jerárquica, característica distintiva también de este mismo sistema, que ha difundido y reforzado a la evaluación como proceso de corroboración de desempeño, específicamente caracterizado por un tipo de evaluación asimétrica en la que un actor de un escalafón superior evalúa a los miembros del escalafón inferior en base a una modalidad clasificada como heteroevaluación. Aún hoy sigue siendo utilizada principalmente para identificar “errores o desvíos” en relación a un estandarizado, para clasificar y calificar a los sujetos. Lejos estamos todavía de identificar en las prácticas reales una marcada reorientación de la evaluación hacia una práctica democrática y formadora de sujetos críticos. Modalidades como la autoevaluación y la coevaluación brillan por su ausencia o tienen una presencia muy excepcional, independientemente de los argumentos en su favor que esgrimen los planteos teóricos respecto de la evaluación educativa en la actualidad.

Tanto la evaluación del propio desempeño definida como autoevaluación, como el proceso a través del cual uno o varios sujetos analizan, reflexionan y emiten juicios de valor sobre el desempeño de alguno/s de sus pares a lo que se denomina coevaluación, representan dos modalidades que pueden ampliar las potencialidades formativas de un proceso de evaluación tradicional promoviendo y profundizando procesos de aprendizaje. El papel protagónico que implica para los propios estudiantes asumir procesos de auto y coevaluación propicia la ampliación y consolidación de saberes y capacidades tanto en los aspectos más disciplinares de los contenidos educativos como en la dimensión social de la interacción humana que implican las prácticas educativas.

Aprender y comprender qué se evalúa pero también cómo y por qué se evalúa, del mismo modo que aprender a evaluar a otros y a evaluarse a uno mismo constituyen un proceso complejo de reflexión, análisis, valoración y decisión que es en sí mismo una parte significativa del fenómeno educativo. Incluir a los estudiantes en la diagramación de los criterios y los procedimientos de evaluación representa un desafío que reclama sujetos comprometidos, críticos y reflexivos y fundamentalmente capaces de asumir con

responsabilidad, dedicación y respeto esta dimensión de las prácticas educativas. Los planteos críticos en el campo de la evaluación nos instan a diseñar procesos evaluativos en los que los aprendices no solo sean destinatarios sino también y fundamentalmente protagonistas del mismo proceso. Protagonistas que se vean desafiados a asumir con capacidad reflexiva procesos de análisis y valoración de los aprendizajes propios, de los de sus compañeros y también de todas las características del proceso educativo en general.

Es muy importante destacar que para implementar un proceso de coevaluación resultará indispensable establecer un clima de respeto y trabajo colaborativo en el que los miembros del grupo se sientan convocados a participar aportando al crecimiento de todos con ideas, reflexiones y propuestas que se expresen con actitudes constructivas, responsables y partiendo de la idea de que la señalización de algún aspecto positivo o negativo –propio o ajeno– no representa un acto de aprobación o reprobación de la/s persona/s sino un aporte al proceso educativo de todos.

Definiendo criterios y modalidades para la implementación.

La democratización del proceso de evaluación implica un desafío complejo y es necesario reconocer que la mayoría de las instituciones y los programas educativos de los distintos niveles de enseñanza mantienen características que presentan más barreras que puentes para la transformación de estas prácticas. Muchas de las prácticas educativas formales están fuertemente atravesadas por los sentidos y significados que caracterizan a la perspectiva tradicional y no hacen demasiado lugar a propuestas de autoevaluación y coevaluación. La naturalización de la evaluación como una práctica esencialmente a cargo del docente y con una función exclusivamente orientada a calificar, hace que de forma más o menos consciente las instituciones y los actores (incluidos los mismos alumnos) tengan resistencias a estas transformaciones.

Particularmente en la experiencia que aquí se narra, el desafío se afrontó en todas sus dimensiones. Si bien el trabajo sobre el cual se aplicaría el proceso evaluativo figuraba estipulado por la cátedra, la apuesta significó debatir y consensuar todos los aspectos del proceso. Se establecieron análisis, reflexiones y acuerdos respecto de los criterios que serían empleados para la valoración de las producciones pero también se discutió y se consensuó los alcances y modalidades que adoptaría el rol de los coevaluadores. Las posiciones y

las problemáticas que fueron emergiendo en los debates sobre aspectos vinculados a la identidad de los autores y de los evaluadores, sobre la capacidad de los alumnos para desempeñar el rol de evaluador, sobre la necesidad/dificultad de consignar una nota numérica al trabajo del compañero/a, entre otras, significaron a nuestro criterio momentos sumamente formativos para los estudiantes. Los intentos reflexivos y críticos para sostener una posición y al mismo tiempo las actitudes de respeto y apertura por la opinión de los otros fueron configurando un clima de interés, compromiso y responsabilidad que imprimieron un rumbo particular a toda la cursada a lo largo del cuatrimestre. Los estudiantes manifestaban verbal pero también corporalmente un interés particular por la propuesta, tanto por su carácter novedoso como por el rol protagónico al que eran convidados. Mismo en las instancias previas del proceso, durante las que se debatieron los criterios y las modalidades, como así también en los momentos de reflexión grupal y en los relatos de autoevaluación a posteriori de la experiencia, los estudiantes subrayaron la importancia de haber formado parte de esta práctica poniendo un énfasis marcado en que su futura profesión les demandará, en tanto que docentes, de herramientas y habilidades para llevar adelante procesos evaluativos.

Un momento destacado de la experiencia resultó ser el de la discusión y el consenso de los criterios para la evaluación. Los estudiantes además de verse sorprendidos por esta práctica de poner a consideración de ellos mismos los criterios con los cuales sus propios trabajos serían evaluados se mostraron muy movilizados por analizar, discutir y establecer acuerdos respecto de las variables de análisis para la valoración de los trabajos.

En general, los estudiantes tienen pocas oportunidades de conocer (y mucho menos de aprender) algunos aspectos básicos relativos a estos criterios [*refiriéndose a los criterios de evaluación*] antes de elaborar sus producciones (un trabajo práctico, un ensayo, un “parcial domiciliario”, un proyecto, entre otras opciones) o de ofrecer distintas actuaciones (una exposición oral sobre un tema que hay investigado, por ejemplo) (Larripa, S.; 2012:130).

No obstante el poder movilizador que la discusión respecto de los criterios de evaluación representaron a los estudiantes, existieron otros aspectos

que también fueron debatidos y consensuados. A modo de síntesis, podemos destacar algunos ejes problemáticos a partir de los cuáles los estudiantes participaron colaborativamente para la implementación del proceso:

a) **Criterios de evaluación:** en este eje, tal como explicábamos anteriormente, se debatieron y acordaron los aspectos fundamentales y las características formales y conceptuales que los autores de las producciones escritas – y obviamente los estudiantes en el rol de evaluadores- deberían considerar para la elaboración y la valoración de cada trabajo. Algunos criterios principales que se explicitaron, producto del consenso, fueron:

→ Coherencia: Articulación conceptual con la consigna solicitada. Desarrollo conceptual en referencia a las categorías teóricas fundamentales y las referencias bibliográficas empleadas. Correspondencia entre los títulos y el desarrollo de cada apartado. Coherencia con las características de los futuros –posibles- lectores, en relación con la publicación en la que se va a incluir el trabajo. Coherencia organizada en torno a las distintas partes del texto: introducción, desarrollo, cierre.

→ Ajuste a la consigna formal: formato y diseño de página, cantidad de caracteres, estructura y componentes solicitados (título, resumen, palabras clave, bibliografía). Uso de citas bibliográficas correspondientes.

→ Contenidos de Didáctica Especial 2: que se utilicen a lo largo del texto aspectos conceptuales trabajados como contenidos de cursada (sin que esto signifique la obligación de considerar a todos y cada uno de los conceptos trabajados). No obstante, esto no limita la posibilidad de emplear categorías y/o bibliografías complementarias.

→ Creatividad y propuesta personal: valorar positivamente los planteos originales. Considerar en forma positiva los textos trabajados que presentan fundamentos, argumentos y planteos de una forma original y poniendo en juego también argumentos propios. No obstante el valor positivo otorgado a la originalidad, no significará considerar de forma negativa aquellos trabajos que puedan considerar como poco originales.

→ Utilización de imágenes y/o gráficos: se podrán utilizar diferentes ilustraciones, dibujos o cuadros como estrategia en la elaboración del trabajo, siempre y cuando estas aporten a la capacidad comunicativa del texto. Será importante a la hora de seleccionar imágenes para ser incluidas en el artículo, que estas no resientan la claridad y la coherencia del mismo. Asimismo, las

imágenes incluidas deberán ajustarse en tamaño al formato establecido para esta ocasión y no se podrá exceder un total de 2 (dos) imágenes en cada trabajo. Además deberán estar identificadas con un nombre u oración breve que permita su identificación.

b) **Identidad de autores y evaluadores:** particularmente en lo que refiere a este eje de análisis y debate, los estudiantes discutieron y acordaron –votación mediante– que a la hora de la coevaluación, tanto la identidad de los autores como la del evaluador de cada trabajo, sea preservada (aunque una de las dos comisiones en la que fue implementada la estrategia de coevaluación, acordó que luego de completado todo el proceso, ambas identidades puedan ser comunicadas a fin de favorecer intercambios constructivos entre autor y evaluador). Particularmente el debate rondó en torno a las dificultades que imaginaban experimentar frente a la tarea de coevaluar el texto de un compañero o compañera con el cual tienen determinada relación o una opinión –positiva o negativa– formada de antemano. Si bien excede las posibilidades de este texto resulta una dimensión muy interesante para analizar aspectos vinculados a la ética y a las relaciones de poder en estos procesos evaluativos.

c) **Objetividad del Evaluador:** en este eje se debatieron las posibilidades y dificultades con las que se enfrenta un evaluador a la hora de valorar un determinado trabajo. Se analizaron opiniones y posiciones frente al debate en relación con la objetividad y la subjetividad del evaluador. En estrecha relación con el eje anterior, se discutió sobre la responsabilidad que cada evaluador tendría de no dejarse condicionar por sus propios sentimientos e intentar hacer una evaluación honesta y fundamentada del texto en cuestión. Se remarcó la importancia de tomar en cuenta como guía fundamental los criterios de evaluación acordados.

d) **Modalidad de Calificación:** en relación a este eje se discutió con los estudiantes sobre las características que debía adoptar la intervención y valoración que cada evaluador debía hacerle al trabajo analizado. Se discutió sobre la necesidad/dificultad de consignar una nota numérica al trabajo o si resultaría suficiente con una breve devolución escrita, de carácter cualitativo, relativa a los aspectos fuertes y aspectos débiles del trabajo evaluado.

A modo de cierre

Pese a que la experiencia sobre la implementación de un proceso de

coevaluación representó para nosotros un esfuerzo importante a la hora de diagramar, intervenir, coordinar, e incluso de evaluar tanto los trabajos escritos como los informes de coevaluación que cada alumno/a produjo, sin lugar a dudas ha significado un aprendizaje muy importante, y una experiencia sumamente valiosa, para comprender el impacto que tiene en el compromiso y la disposición a la tarea en los estudiantes, cuando se les ofrece espacios reales y democráticos de participación y se les otorga la posibilidad de inscribirse en el proceso educativo asumiendo un rol diferente al que tradicionalmente ha caracterizado la noción de alumno.

Estamos convencidos que en relación con nuestro tema de análisis

respecto al sistema educativo, las escuelas y las aulas, la evaluación puede convertirse en un instrumento para la mejora de la calidad y la equidad si es sometida a un análisis contextualizado en el currículo visible e invisible que, más allá de las leyes, políticas y prescripciones, aborde las prácticas pedagógicas y la construcción de ciudadanía. (Cambours de Donini, A.; 2012:152).

Si bien en esta síntesis nos referimos específicamente a la experiencia de evaluación, por ser a nuestro criterio una de las prácticas más resistida a la transformación y democratización, será muy importante que los procesos educativos –tanto en el nivel superior como también en los niveles precedentes del sistema- adopten una característica participativa y colaborativa de los distintos actores pero fundamentalmente de los estudiantes, en la diagramación e implementación de los distintos aspectos que constituyen los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje; dado que la democratización de la educación representa un proceso profundo a través del cual se revisen y transformen las prácticas educativas y con ellas los roles docente y alumno.

Bibliografía

- Apel, J. (2000). *Evaluar e Informar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*.

- Buenos Aires: Paidós.
- Cambours de Donini, A. (2012). Evaluación y educación superior: interrogantes y desafíos. En: Fioriti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós Educador.
- Celman de Romero, S. (1998). Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento. En: Camilioni y otras *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina. Diseño curricular para la educación secundaria. Resolución N° 2495/07- 3233/07. Capítulo Educación Física.
- Fioriti, G. y Cuesta, C. (2012). *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Larripa, S. (2012). Los criterios de evaluación como objeto de reflexión y tratamiento en el aula: un imperativo para la construcción de la autonomía de los estudiantes en los procesos de formación. En: Fioriti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Tenutto Soldevilla, M. (2012). Propuesta de evaluación en la Ciudad de Buenos Aires. Un debate pendiente. En: Fioriti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (1994). La evaluación en la enseñanza. En: Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa

Nancy Strack¹ y Silvia Zanabria²

Introducción

En este artículo compartimos la propuesta de enseñanza del espacio curricular “Seminario Introducción al Trabajo Docente y a la Realidad Educativa”, correspondiente al primer año de la formación docente de Nivel Primario. Para ello, en primer lugar haremos una breve contextualización de la experiencia, luego trataremos de responder en qué consiste el seminario, quiénes son los destinatarios, qué contenidos proponemos abordar, cómo organizamos la enseñanza y dentro de ésta la evaluación y acreditación. Finalmente expresaremos algunas reflexiones y conclusiones en torno a nudos conflictivos desde nuestra experiencia y los aportes de la propuesta al proceso de formación docente de los estudiantes.

Breve contextualización

Nuestra experiencia se desarrolla en el IFDC de Bariloche, una institución pública creada en 1975. Como organismo estatal educativo depende del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro. El IFDC cumple funciones de Formación inicial y Permanente, Investigación y Extensión. La planta funcional actual es de ciento veinte profesores. La forma de ingreso al cuerpo docente es mediante concursos de antecedentes y oposición en cargos de treinta, veinte ó doce horas. A excepción de quienes están designados en cargos de doce horas,

¹ (IFDC Bche - Río Negro, Argentina) nancystrack@gmail.com

² (IFDC Bche - Río Negro, Argentina) silvia.zanabria@gmail.com

los demás profesores realizamos tareas en las funciones antes mencionadas.

En nuestra institución se dictan cuatro carreras: Profesorados de Nivel Primario, de Nivel Inicial y de Educación Especial y la carrera de Formación Pedagógica para profesionales y técnicos en convenio con el INET. La matrícula actual es de mil estudiantes que cursan en forma presencial y aproximadamente ochocientos estudiantes de postítulos que cursan en forma virtual.

El gobierno del Instituto se conforma a través del Consejo Directivo y el Equipo Directivo que está integrado por la directora y los coordinadores de Formación Inicial, de Formación Permanente, de Investigación y Extensión.

En este contexto, en el Diseño Curricular³ para la formación docente en Río Negro vigente a partir del 2009, se dicta el Seminario “Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa”. Desde el 2010 en adelante asumimos como equipo, la co-coordinación del mismo.

¿En qué consiste el espacio curricular?

El seminario es un espacio cuatrimestral ubicado, como dijimos anteriormente, en el primer cuatrimestre del primer año para estudiantes que ingresan al profesorado de Nivel Primario.

Los Seminarios son, según el Diseño Curricular, espacios curriculares que se estructuran en torno a análisis de casos, problemáticas, temas o líneas de pensamiento que demandan de la contrastación de enfoques, posiciones y debate. El estudio de estos problemas relevantes debe partir de las ideas previas o supuestos con que los estudiantes inician su formación profesional como producto de sus experiencias, profundizando su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación.

Para su dictado se conformó un equipo integrado por el área de Prácticas Docentes y el área de Educación (Orientación Pedagogía).

¿Quiénes son los destinatarios de la propuesta?

Los estudiantes que cursan el seminario conforman un grupo de aproximadamente cien jóvenes de entre 18 y 30 años. En su gran mayoría son de Bariloche, aunque algunos han venido de otras localidades cercanas, especialmente

³ Actualmente en revisión.

de la “Línea Sur”⁴ de la provincia. Un gran número de estudiantes vive con su familia, de la cual recibe ayuda económica para solventar los estudios. Algunos viven solos o con amigos. La mayoría no tiene hijos y menos de la mitad del grupo tiene actividad laboral. Los que trabajan, en general, poseen independencia económica para afrontar sus gastos. Aproximadamente la mitad de los estudiantes ha solicitado algún tipo de beca. Todos hacen uso de diferentes redes sociales, algunos cuentan con netbooks del programa conectar igualdad. Casi la totalidad del grupo culminó recientemente la escuela media.

La expresión oral y escrita y la comprensión de textos académicos son habilidades cognitivas y comunicacionales que para los estudiantes en general representan un gran desafío y no todos se sienten instrumentados para desempeñarse en el nivel superior. Otro desafío importante para ellos es el trabajo grupal, que se aborda reflexivamente desde el inicio de la carrera.

¿Cómo organizamos la enseñanza? Nuestro marco teórico - metodológico.

Desde el 2013 procuramos encuadrar la propuesta en el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión⁵. Dicho enfoque plantea que el aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular; y que la comprensión es el proceso mediante el cual cada sujeto puede pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que aprende, de lo que sabe (Perkins, 1999). Estas concepciones asumen que no todos aprendemos todo del mismo modo, sino que podemos acceder al conocimiento a partir de distintos puntos de entrada y/o recorridos.

La propuesta de la Enseñanza para la Comprensión (Pogré, Perkins, Gardner, Perrone) plantea organizar la enseñanza a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que realmente queremos que los estudiantes comprendan? ¿Cómo sabemos que comprenden? ¿Cómo saben ellos que comprenden?

Estas preguntas orientan la propuesta de enseñanza, proponiendo los siguientes componentes para la elaboración del programa:

⁴ Ingeniero Jacobacci, Comallo, Pilcaniyeu, entre otras.

⁵ En 2012 tuvimos la oportunidad de realizar la capacitación “Enseñar para la comprensión en la Universidad”, dictada por la Dra. Paula Pogré en la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. En el marco de la misma se nos propuso trabajar con los programas de los espacios curriculares en los que nos desempeñamos, como parte de una revisión más amplia de nuestra práctica docente y una reflexión sobre cómo enseñamos en el nivel superior.

- Hilos Conductores: Son los interrogantes que organizan las tareas en el Seminario.

- Tópicos Generativos: Son los temas centrales que se abordan.

- Metas de Comprensión: son los saberes, actitudes y habilidades que queremos que los estudiantes desarrollen en este seminario.

- Desempeños de Comprensión: Son actividades que requieren uso del conocimiento en nuevas formas y situaciones, como ser: reconfigurar cada nuevo conocimiento, expandir las comprensiones que van teniendo, aplicar el conocimiento en situaciones nuevas.

Desde este marco pensamos la propuesta, atendiendo a la diversidad de estudiantes que ingresan a la carrera de nivel primario y a su vez, a las trayectorias y motivaciones e intereses con los que ingresan.

¿Qué contenidos abordamos?

El Diseño Curricular de Río Negro plantea para este seminario, un eje conceptual y dos ideas básicas:

- Eje Conceptual: *“La construcción histórica y subjetiva de identidades y representaciones sobre prácticas docentes”*.

- Ideas Básicas: *“El proceso de formación de prácticas educativas reflexionadas se configura a partir de: reconocer el pasado escolar; revisar matrices de aprendizaje y analizar las representaciones sociales acerca del ser docente y del ser alumno”*.

“La reconstrucción de la biografía escolar como proceso privado, permite reconocer el atravesamiento de lo público y socio histórico como parte de sus aspectos constitutivos”.

Para seleccionar los contenidos a desarrollar en este seminario, nuestras primeras preguntas fueron ¿qué necesitan saber los estudiantes que ingresan a la formación docente? ¿Qué consideramos relevante que comprendan? ¿Cómo generar en ellos una reflexión acerca de las implicancias del trabajo docente? ¿Por qué es un trabajo? ¿Qué dimensiones abarca?, entre otras. A partir de las mismas y en función del DC empezamos a diseñar nuestra propuesta de contenidos, planteando los siguientes hilos conductores y tópicos.

Hilos conductores:

- ¿Qué es para mí ser docente a partir de la experiencia escolar que tuve?
- ¿Qué mitos existen sobre los docentes? ¿De qué manera se relacionan con mi biografía escolar?
- ¿En qué consiste el trabajo docente en la actualidad? ¿Qué discursos y debates hay en torno a esto?
- ¿Cuáles son los desafíos que se presentan a los docentes en la actualidad? ¿De qué manera nos convocan estos desafíos como estudiantes en la formación?

Tópicos:

- Representaciones del ser docente.
- Mitos sobre los docentes.
- Biografía escolar.
- Trabajo docente: Discursos oficiales. Debates teóricos. Dimensiones del trabajo docente.
- Desafíos actuales para los docentes y los estudiantes en la formación docente.

Optamos por centrarnos en la categoría, como verán, “trabajo docente” ya que “práctica docente” como figura en el Eje e Ideas Básicas del DC, es objeto de abordaje en los talleres de Práctica Docente I, II, III y IV.

Esta decisión se relaciona con recuperar las ideas que tienen los estudiantes con respecto al trabajo docente y su reflexión sobre la elección de la carrera; asumiendo un abordaje desde lo histórico, político, cultural, social acerca de la configuración del trabajo docente en Argentina.

Este recorrido nos permite pensar cuáles son las demandas, como sostiene Birgin (2007) para la formación docente del S.XXI y para el trabajo docente en sí mismo.

Ahora bien, **¿Qué esperamos nosotras que comprendan los estudiantes, a partir de los hilos conductores y tópicos propuestos?**

Esperamos que **comprendan**:

- La importancia de problematizar las representaciones acerca del ser docente, construidas en la propia biografía escolar.
- Los argumentos que dan sustento a los mitos que circulan sobre los docentes.
- Las múltiples dimensiones del trabajo docente en la actualidad a partir del análisis de los discursos oficiales y teóricos.

- Los desafíos que nos convocan como estudiantes de la formación docente.

¿Cómo es nuestra metodología de trabajo?

Organizados en tres comisiones, iniciamos la cursada trabajando dos aspectos que consideramos importantes: la conformación del grupo y el análisis del programa.

Consideramos al programa como el primer texto de lectura para que pueda constituirse en una herramienta organizadora del estudio para los estudiantes.

Para aproximarse a las metas de comprensión ya expresadas proponemos que a lo largo del recorrido del seminario los estudiantes vayan desarrollando los siguientes **desempeños** de comprensión:

- Escribir relatos sobre los docentes que participaron en la propia biografía escolar.
- Leer y analizar material de estudio sobre biografía escolar y mitos docentes.
- Relacionar los relatos y mitos con aspectos del contexto socio-histórico.
- Socializar las lecturas y estrategias de estudio puestas en juego.
- Participar activamente en rondas de exposición oral y debates grupales sobre el material analizado.
- Elaborar preguntas que interroguen los mitos sobre los docentes y las propias representaciones.
- Explorar y analizar portales educativos oficiales. Tomar registro escrito. Elaborar síntesis y comunicar en forma oral y/o escrita.
- Observar material audiovisual. Seleccionar un soporte gráfico para comunicar las ideas centrales que se expresan.
- Leer y analizar textos oficiales y teóricos sobre las distintas dimensiones del trabajo docente. Comunicar el análisis de los mismos.
- Elaborar respuestas fundamentadas a los hilos conductores.
- Autoevaluar el proceso de aprendizaje en función de los desempeños propuestos.

Recuperar aspectos de la propia biografía escolar y analizar ciertos mitos que circulan sobre los docentes nos abre la puerta a la problematización de las representaciones acerca del trabajo docente con las que los estudiantes inician la carrera. Este es el eje que atraviesa y da sentido y direccionalidad al seminario.

Con representaciones sociales e individuales hacemos referencia a imágenes, conceptos, explicaciones o teorías que construimos durante nuestra

historia personal. Son prácticas y discursos predominantes –explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes– y que pasan a formar parte del bagaje con que “miramos”, comprendemos y analizamos la realidad. Nos permiten ver algunas cosas y relaciones y nos ocultan otras (Sanjurjo, L. 2003:21).

En este sentido, consideramos valioso recuperar, a partir de sus relatos autobiográficos escolares, los docentes que tuvieron y las cualidades o características por las que los recuerdan, aquellos docentes que les dejaron alguna marca, alguna huella significativa, a fin de que puedan identificar qué representación construyeron sobre el “ser docente” y problematizarla, haciéndole preguntas, confrontarlas con aportes teóricos, dudar e inaugurar debates sobre lo que creían verdades absolutas.

Esas verdades absolutas son parte de los mitos que hay sobre los docentes, y es ahí también donde los invitamos a reflexionar críticamente, a modo de construir una nueva mirada, más ponderada, menos certera quizá, pero también más humana, más acorde con la diversidad y complejidad de lo que es y lo que implica el trabajo docente.

Consideramos, de este modo, importante someter a análisis los mitos que circulan socialmente sobre la docencia.

En un sentido socio antropológico, un mito es un relato compartido por un número significativo de personas que explica una dimensión del mundo. Puede ser el fundamento, por lo tanto, de una práctica determinada. También se ha asociado la idea de mito a las creencias erróneas o no fundamentadas. A los mitos se los asume como reales, no se los discute. (Grimson, Fanfani; 2014:20).

Un segundo eje que abordamos es el trabajo docente en sí mismo, preguntándonos qué es el trabajo, como concepto general recuperando aportes del materialismo histórico y luego reconstruyendo el significado y sentido de trabajo docente, del trabajo en educación. Este eje, como el anterior, les genera mucho movimiento interno, pues plantean que desconocían lo que implica y significa la docencia, y esta idea de que es un trabajo que durante mucho tiempo fue encubierto por sentidos como “vocación”, “profesión”, “rol”, según los proyectos políticos y contextos socio-históricos.

En función de ello procuramos hacer una mirada histórica sobre la docencia,

su formación y función social, política, cultural y pedagógica. Dadas las características del grupo de estudiantes y la complejidad de la temática, hemos buscado diferentes materiales y ensayado variadas estrategias didácticas a fin de que puedan ir comprendiendo y construyendo una mirada propia sobre el trabajo docente y la realidad educativa. Trabajo que abordamos desde los discursos oficiales y desde sus dimensiones humana, laboral, profesional, política. Aquí les planteamos los debates y discursos que hay acerca del trabajo docente, haciendo hincapié en que se trata de un trabajo colectivo, donde deben construirse proyectos no sólo áulicos, institucionales sino también inter institucionales.

Esta diversidad de debates y discursos que continúan en pugna son los que nos permiten, precisamente, invitarlos/as a reconocer la complejidad que tiene y la importancia de asumir una posición político-pedagógica sobre el trabajo docente, pues eso es lo que de alguna manera empiezan a construir en este seminario, y que no termina siquiera, cuando culminan la carrera.

El último eje que planteamos es sobre los desafíos actuales para los docentes y los estudiantes en formación. Aquí nos parece importante incluir algunos aspectos de las políticas educativas actuales a nivel nacional y provincial, a fin de proporcionarles en el tiempo que tenemos para el dictado del seminario (un cuatrimestre), que es un trabajo regulado por el Estado, que se deben conocer las políticas educativas que se le plantean al mismo y que a partir de ahí, es necesario empezar a construir un posicionamiento político-pedagógico para llevarlas adelante, implementarlas pero con una identidad y sentido que es necesario construir, no sólo en la formación inicial, sino también en la socialización laboral y trayectoria profesional.

Como está planteado en los desempeños que deben poner en acto a lo largo de la cursada, proponemos el análisis de portales educativos, materiales bibliográficos y audiovisuales. Utilizamos también fotografías, canciones, cartas, poemas, documentos históricos. Implementamos distintas propuestas de trabajos grupales e individuales, para favorecer la comunicación, análisis y debate sobre las representaciones, los mitos y discursos sobre el trabajo docente. Las profesoras realizamos explicaciones teóricas, redes de contenidos, proponemos exposiciones orales y producciones escritas a cargo de los estudiantes en forma individual, en parejas o en grupos.

Mediante los desempeños propuestos en el programa, buscamos que los estudiantes participen activamente y aprendan a elaborar preguntas para

problematizar las representaciones, los mitos y discursos que circulan en torno al trabajo docente.

Consideramos a este seminario como una experiencia pedagógica donde se problematizan los diversos y significativos procesos de producción de conocimientos “sobre” el trabajo docente en la formación.

¿Cómo evaluamos y cómo acreditan el seminario los estudiantes?

Entendemos que evaluar implica recolectar información sobre los procesos de aprendizaje y sobre los de enseñanza para poder tomar decisiones fundamentadas sobre las trayectorias de los/as estudiantes a fin de ir acompañándolos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de la cursada de este seminario.

Asimismo y en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, adoptamos la Evaluación Diagnóstica continua, la cual exige desempeños guiados por criterios de evaluación claros, públicos relacionados con las metas y desempeños de comprensión. Los criterios de evaluación sirven como guía para que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos. Por esto, en cada trabajo que se les solicita, se explicitan dichos criterios y se trabajan con ellos/as. Este aspecto es muy importante al igual que las devoluciones que realizamos en cada trabajo presentado, en función de los criterios de evaluación.

Para aprobar el espacio, se les solicita la entrega obligatoria de tres trabajos escritos y/u orales, grupales e individuales acorde a las pautas que se brindan en las fechas estipuladas por el equipo docente. Por esta razón, cada trabajo, se centra en el desarrollo de los hilos conductores y en función de los desempeños de comprensión; considerando los materiales bibliográficos, audiovisuales y demás recursos seleccionados.

El seminario puede **acreditarse** por promoción o con presentación de trabajo escrito final. Para esta instancia consideramos como **lineamientos de acreditación**:

- La Identificación y problematización de las representaciones acerca del ser docente construidas en la propia biografía escolar.
- La búsqueda y confrontación de argumentos de distintas fuentes sobre los mitos que circulan acerca de los docentes.
- El análisis de los discursos oficiales y teóricos en torno a las múltiples

dimensiones del trabajo docente en la actualidad.

- La participación en acciones de compromiso como estudiantes de formación docente en función de los desafíos actuales.
- El desarrollo de actitudes reflexivas que permitan ir construyendo la propia identidad docente.
- El desarrollo de actitudes de análisis y reflexión a partir de la apropiación crítica de los tópicos e hilos conductores.

Algunos nudos a seguir desatando

A lo largo de estos años a cargo del Seminario hemos identificado aquellos aspectos que más nos interpelan como formadoras de futuros docentes y nos movilizan en la búsqueda de nuevas o distintas formas de abordar la enseñanza acerca del trabajo docente.

En lo conceptual, es recurrente la dificultad para anclar el proceso histórico de configuración del trabajo docente en los procesos históricos más amplios. Esto nos desafía permanentemente y nos convoca a buscar modos más adecuados de transmisión de los procesos sociales e históricos.

Otro aspecto complejo para el estudiante de primer año, al trabajar con la biografía escolar, es poder establecer relaciones entre su propia historia personal-escolar y la historia social-colectiva. A pesar de “lo difícil” que les resulta, observamos que cuando logran dar saltos cualitativos en este sentido las posibilidades de comprensión se enriquecen y es muy gratificante para ellos.

En lo metodológico suele reiterarse como dificultoso el aprendizaje del trabajo grupal. Entendemos que se trata de un aspecto importante de la formación pensando justamente en el carácter colectivo del trabajo docente, que se construye desde los inicios de la formación. Es un nudo conflictivo porque se relaciona con aspectos actitudinales como la construcción del sentido de responsabilidad, la escucha, el respeto, los prejuicios, el trabajo con lo diferente, entre otros...

Lo anterior se entrecruza también con las características de los inicios de la formación. A los estudiantes les cuesta organizarse con los materiales y entender las lógicas del nivel superior, las que entran en tensión con las lógicas y prácticas del nivel medio. Ya no se trata de “estudiar para aprobar”, de “hacer para el profesor”... ahora se trata de “estudiar para comprender, para formarse, para intervenir, para desempeñarse luego profesionalmente”.

Las voces de los/as estudiantes sobre este seminario

En cada cierre de cursada pedimos a los estudiantes que evalúen el desarrollo del seminario. Expresan que les cuesta problematizar, interrogarse y desnaturalizar ideas que ya tenían construidas. Esto es algo que con los materiales utilizados y explicaciones pueden ir logrando pero sostienen que requiere de otros tiempos.

Con respecto a los facilitadores de la cursada expresan que las clases, los materiales, la forma de evaluar resultan una instancia de aprendizaje y comprensión de los temas propuestos.

Algunas de sus evaluaciones dicen que “Fue oportuno cursar el seminario ya que ahora tenemos una visión más apropiada sobre el trabajo docente y la realidad que viven. El recordar lo que nos dejaron nuestros maestros y las experiencias vividas nos prepara para ser docentes en el futuro y no reproducir las prácticas de educación que no nos favorecieron”.

A modo de cierre

Para nosotras sigue siendo un desafío planificar y proyectar este seminario, si bien venimos trabajando en el mismo desde el 2010; año tras año y considerando las evaluaciones de cada cursada vamos haciendo ajustes y revisando la bibliografía. Pues este también es un punto a considerar, ya que la bibliografía para un primer año requiere ser elegida en función de la escritura, del lenguaje y contexto de producción de la misma para poder comprender y abordar cada tema propuesto.

Es un espacio que nos convoca con mucho entusiasmo para seguir armando desde lo colectivo y recuperando voces de otros espacios y sujetos, como ser charlas con referentes del gremio, docentes jubiladas, docentes noveles, voces que interpelan al trabajo docente desde sus respectivos lugares y contextos. Esto consideramos potente realizar al cierre del seminario, a fin de favorecer la construcción, o el inicio en realidad de la construcción de la propia identidad docente, donde aparezca la pregunta sobre ¿qué docente quiero ser?

Sabemos que no hay una única respuesta y eso es lo que nos permite abordar las dimensiones que conlleva el trabajo docente y que vayan, a partir de una actitud curiosa, como sostiene Freire (2008), indagando con los diferentes materiales propuestos sobre el trabajo docente, los desafíos, demandas, etc.

Sostenemos que este seminario aporta al estudiante que ingresa un

conocimiento introductorio sobre el ser docente y los posicionamientos que pueden asumir, según él o las perspectivas que adopten, asuman y lleven a cabo en sus futuras prácticas, que seguramente será algo que se inicia aquí y continúa incluso en la socialización laboral.

Materiales de estudio - para estudiantes que cursan el seminario-

Ficha de cátedra (2015) El proceso histórico de la formación y el trabajo

Docente en Argentina. Elaborado por la prof. Carla Di Vito

Grimson Alejandro y Tenti Fanfani Emilio (2014) Introducción. Cap. 3: Mitos sobre los docentes en: Mitomanías de la educación argentina. Siglo XXI editores. Bs. As. (pág. 15 a 23 - 67 a 96).

González Héctor (2007) Transformar el trabajo docente para transformar la escuela en Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Ediciones de CTERA- MV. (pág 19 a 62).

Sanjurjo Liliana (2012) La narrativa y las biografías escolares, en Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. HomoSapiens, Rosario (pág. 113-114-115)

Southwell Myriam (s/r) Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes. Serie Pedagogía Explora, Ministerio de Educación de la Nación.

Documentos de referencia

Diseño Curricular para el Nivel Primario de la Provincia de Río Negro. (2011) Concepción de sujeto de la enseñanza. Pág. 20 y 21.

Diseño Curricular de la Formación Docente de la Provincia de Río Negro (2008) Acerca del futuro maestro. Pág. 13 a 16.

Ley Orgánica de Educación Provincia de Río Negro (2013).

Ley de Educación Nacional (2006).

Materiales audiovisuales

Obras Maestras. Sección Escuela de maestros. Disponible en: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=100226
Consultado el 30 de marzo de 2015.

Maestros y Profesores. Sección Explora Argentina. Disponible en: http://www.encuentro.gob.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=101780
Consultado el 30 de marzo de 2015.

Portales educativos (sitios web oficiales)

Ministerio de Educación de la Nación. <http://portal.educacion.gov.ar/>

Ministerio de Educación de Río Negro. <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/>

INFD (Instituto Nacional de Formación Docente). <http://portales.educacion.gov.ar/infd/>

Bibliografía-consultada por las profesoras para elaborar esta propuesta

Birgin Alejandra (2008). La configuración del trabajo de enseñar, de profesión libre a profesión de estado en El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: Las nuevas reglas del juego. Bs.As. Troquel.

Davini M.C. (1995). Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales, en: La formación docente en cuestión: Política y pedagogía, (Cap. 1), Paidós, Bs.As.

Terigi Flavia (2009) Documento: Las trayectorias escolares. Bs. As. Edición Fernanda Benítez Liberali.

Pogré P. y Lombardi G. (2004) Escuelas que enseñan a pensar. Buenos Aires: Papers Editores.

Puiggrós Adriana (2003) ¿Qué pasó en la educación argentina? Bs. As. Galerna.

Documento de referencia

Diseño Curricular para la formación docente de Nivel Primario (2008). Provincia de Río Negro.

Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa

Autora: Natalia Medina¹

Colaboración: Mónica Di Natale², Silvina Krupitzky³ y Nilda Villaverde⁴

Introducción

La experiencia se desarrolla en el Instituto de Formación Docente de Saladillo, Provincia de Buenos Aires. Esta institución forma docentes en el distrito y recibe estudiantes de ciudades vecinas. El periodo que se analiza corresponde a los últimos 24 años de gestión entre 1990 y 2014, en los cuales la dirección del instituto estuvo a cargo de una misma persona de manera ininterrumpida. La conducción en ese período presentó prácticas anti democráticas que reprodujeron simbólicamente algunas metodologías similares a las vividas en las décadas del 70' y de los 90'.

Desde el 2008 a la fecha se implementaron en la formación docente de educación inicial, primaria y educación especial; diseños curriculares que habilitaron un espacio de encuentro entre docentes formadores y estudiantes denominado taller integrador interdisciplinario. Parte del grupo de docentes que se encontraron en ese espacio, se propusieron iniciar un proceso de revisión de prácticas formativas y de construcción de pensamiento colaborativo, que movilizó un modo diferente de pensar el gobierno institucional. La participación estudiantil, las relaciones pedagógicas y la autorización de la palabra de formadores y de estudiantes, oscilan buscando coherencia entre la teoría y la práctica y las comunicaciones interinstitucionales en redes colaborativas

¹ ISFD N°16 Juana Paula Manso. natalia.medina@fibertel.com.ar

² ISFD N°16 Juana Paula Manso. monica.dinatale@hotmail.com

³ ISFD N°16 Juana Paula Manso. ksilvina@hotmail.com

⁴ ISFD N°16 Juana Paula Manso. chichitav@hotmail.com

a través del uso de redes sociales compartiendo las producciones del taller.

Se inicia la sistematización de experiencia, se registran lazos entre la formación en instituciones de educación formal e instituciones comunitarias que reposiciona a la institución formativa y a sus actores. Se instalan procesos “inaugurales” de conversaciones que fueron derivando en potenciación de la autoridad pedagógica de los formadores.

Todo cuanto se produjo en ese tiempo, significó un “riesgo” para el modelo de gestión vigente, que generó finalmente crisis institucional y ruptura del status quo, en busca de otras formas de “existencia” y cultura institucional. El impacto del trabajo desde la resistencia de docentes y estudiantes frente a las lógicas antidemocráticas, tuvieron relativo y diferencial efecto.

Se considera que el ISFD es un soporte físico y simbólico de un entramado de relaciones que apela a la historia y revisa el presente. En este relato se piensa en las relaciones interpersonales y las múltiples aristas de trabajo, para volver a analizar la práctica docente de los formadores y de quienes, formados en esta institución; continúan su ejercicio profesional en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo local y regional. En referencia a los 24 años de aquella gestión, los actores institucionales fueron partícipes de diferentes situaciones que marcaron un modo de relacionarse al interior de la vida institucional y que delinearón también modos de actuación, reproduciendo operatorias o sufriendo a nivel personal y profesional. En un grupo de estudiantes, se produjeron rupturas y confrontaciones que derivaron en la renuncia de la totalidad de los integrantes del centro de estudiantes y el llamado a elecciones, con un fuerte posicionamiento de estudiantes contra la violencia institucional. Esto sucedía al mismo tiempo que los docentes caminaron los procesos de institucionalización entre denuncias ante autoridades educativas, organismos gremiales y legales. Todas las consultas llevadas adelante por este grupo de formadores, era un pedido de acompañamiento, de búsqueda de colaboración, de posibles andamiajes para repensar el trabajo como formadores, coherente en su praxis, reveladora de la posición de enseñantes ante el Estado, donde aún no se encontraba el eje generador y/o articulador de cambios. La búsqueda de otros organismos por fuera y también por dentro del sistema educativo formal, permitiría el amparo y la protección de las fuentes de trabajo. Con la angustia de asumir riesgos, temer mucho y discutir tanto más; sin perder el objetivo de que la

acción racional y comunicativa que se proponían, redundaría en mejoras en la formación pedagógica y del propio sistema educativo y formador local. ¿Cómo invitar a que el propio sistema formador y la comunidad, observe el modelo de la gestión sin tomar las calles o los medios masivos de comunicación, como opción de época? ¿Cómo comprender los distintos grados de intervención de la gestión ministerial dentro del sistema formativo, en tensión entre los discursos democráticos inaugurados en las políticas educativas y de educación superior en particular; y la actuación de los órganos de supervisión frente a la cultura consolidada en los 90' de las instituciones formadoras en la jurisdicción? ¿Cómo favorecer a que esas intervenciones construyan compromiso y participación de los actores institucionales y los supervisores para garantizar que el gobierno central no delegue responsabilidades en las instituciones y/o sus actores en pos de la autonomía en la gestión? Estas y otras preguntas atravesaban el proceso de reconfiguraciones del gobierno institucional generadas.

Entonces, ¿por qué sistematizar estos procesos? La sistematización cobra sentido entre el grupo de profesores formadores al considerarla como un “*relato de sentido*”, de construcción colectiva, como posibilidad de describir para luego interpretar secuencias lógicas temporales que permiten una propuesta de reconstrucción de lo que fue y que está siendo como más relevante de la experiencia democratizadora en lo institucional, en la voz de los mismos actores. Esos profesores formadores en este Instituto, en clave de encontrar continuidades en una propuesta política pedagógica, revisan aspectos que resultan más significativos en prácticas de formación que comienzan a hacerse visibles y que no necesariamente implica que sean las mejores.

Continuar la sistematización promueve la identificación e interpretación de las prácticas de formación, que al ser institucionales, reasignan valor al gobierno institucional. También resignifican la *sistematización para producir saber*, uniendo la investigación en la confluencia de un mismo proceso de conocimiento sobre las prácticas formativas de la docencia y para el ejercicio del trabajo profesional docente.

En el proceso iniciado, se trabaja conceptualizando a partir de las prácticas, los modos de intervenir y de actuar reconociendo situaciones de práctica y de interpretación crítica de la enseñanza en condiciones institucionales democráticas de producción. Se busca contribuir al campo de la didáctica

de la formación docente en el que se inscriben, tomando experiencias en el profesorado de educación primaria, a través registros de ateneos del 4º año de formación, evaluando la residencia de practicantes (2013, 2014), de los viajes como experiencia pedagógica intercultural y de educación rural (Salta, 2014), prácticas en el ámbito rural articulando escuelas rurales y Jardines de infantes rurales con matrícula mínima (2013), que como consecuencia de la anterior gestión, no fue posible desarrollar y se re-articulan para 2015. Las mesas de conversación (2014) en encuentros entre profesores y estudiantes con docentes co-formadores e inspectores del distrito; el sostenimiento del Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN) como taller de conversación e intercambio, volviendo a articular saberes entre profesores de disciplinas diferentes junto a estudiantes, profesorados de inicial y de primaria, en coordinación compartida de profesores del campo de la práctica.

Dos acciones concretas sacaron a la luz lo que sucedía en la institución como orientadores de la acción: la participación en el Congreso de Formación Continua, en la ciudad de Mar del Plata presentando la experiencia de TAIN; y la participación en el Encuentro de la Red Estrado en Paraná, Entre Ríos (septiembre 2013). Esos recorridos que trascendieron lo local, ayudaron a posicionar el trabajo participativo y solidario, como opción político pedagógica con otros formadores e investigadores de educación superior.

Relato de la experiencia

Los hombres no están en el mundo para entre destruirse sino para entre ayudarse.

Simón Rodríguez

Se inicia este relato revisando el peso de la historia en la formación docente y de la constitución del sistema formador. Se considera una conceptualización inicial de la educación superior como “sistema residual” (Giovine, Martignoni; 2010), sosteniendo que éste debería ser revisado y jerarquizado efectivamente en el marco de las políticas educativas actuales, integradoras del nivel superior como parte del sistema educativo en general. En este abordaje se recuperan los procesos institucionales locales del nivel superior de formación docente, encarados como acción colectiva por un grupo de formadores, donde la experiencia revisa ciertos estados de abandono, de soledad por parte de las miradas de la gestión política educativa, lo que confirmaría

ciertas continuidades como sistema residual que es necesario revisar para modificar y superar. Desde sus orígenes en el siglo XIX, en su decreto de creación (1870) se define a la formación docente como un sistema de “vías menores de educación superior”, a las que accedían sectores sociales de menor poder adquisitivo y con menor prestigio social, que no podían ingresar a las universidades. (Giovine, Martignoni: 2010: 203 y 204).

El normalismo en tanto discurso pedagógico, logró cumplir con sus objetivos de fijar y estandarizar los requisitos para ejercer la profesión docente, logrando además controlar a través de mecanismos específicos la acción política y científica que definieran la misión del maestro y vigilar su ejecución; mecanismos implementados en conflicto y con contradicciones. (Diker y Terigi, 2008). En los años 1970 La docencia como profesión de Estado (Pineau, Birgin, 2006.), fue replicando sus funciones pedagógicas y políticas como garante del saber oficial y como normalizador social en la formación de nivel primario e inicial que fueron alejando, separando, detectando elementos peligrosos, sospechosos, en un proceso de negación de las diferencias sociales, culturales e ideológicas concordantes con las políticas de estado oficiales. En los cambios de las décadas subsiguientes y en especial en los 90’, las instituciones formadoras a veces reaccionaron ante discursos deslegitimadores y amenazantes y en otros casos, mediante el cuestionamiento, desde el capital cultural de los nuevos jóvenes ingresantes que se incorporaron a la docencia, “terminaron alimentando un discurso de desvalorización de los docentes, en general” (Birgin, 2000). Para los modelos de gestión, ello significó trabajar entre la legitimidad/deslegitimidad de los docentes formadores y la acción focalizada en la mayor autonomía institucional y responsabilizaron a directivos y docentes por los éxitos/fracasos obtenidos en la gestión institucional, definiéndose competitivamente a instituciones categorizadas de mayor o menor calidad educativa.

Esta construcción institucional y del modelo de gestión en la formación docente descriptos, resultan discordantes con las actuales políticas de estado en materia de formación docente. Desde la sanción de la ley de educación nacional N°26.206y la ley de educación provincialN°13688; la formación docente inicial y continuase ve dentro de las ocupaciones de las políticas de Estado, donde para la formación docente en profesorado de nivel primario, inicial y de la modalidad especial, se ven claras modificaciones políticas, normativas, pedagógicas y curriculares. Las que se concretan en la implementación de los

Diseños Curriculares de Formación Docente Inicial desde el 2008 en la provincia de Buenos Aires junto a otras estrategias de cambio, como la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (Infod) a nivel nacional; los programas de creación de centros de actualización e innovación educativa (CAIE), Planes de mejora para el nivel, capacitaciones sobre nuevas tecnologías entre otros programas de renovación pedagógica para el nivel superior.

El modelo de conducción analizado en este relato, en la experiencia local, en la provincia de Buenos Aires entre 1990-2014, de corte administrativista, verticalista y gerencial, aspiró a la acreditación académica para consolidarse en la región como institución formativa de 1° categoría, lo que fundamentó ciertas lógicas imperantes en la institución. Esto daría lugar a la preocupación por la disciplina, el control y la organización que garantice la categorización y competitividad entre institutos de la región educativa 24, “...insumió el esfuerzo de la gestión institucional como un modelo de institución inteligente” (Perkins, 1997; Gardner; 1943). Efectivamente este modelo imperante dejaba a los actores de la institución -tanto los docentes como los estudiantes, subsumidos en la exposición pública cuando se realizaban búsquedas más democráticas en la vida institucional. Toda vez que los docentes intentaban aplicar acciones fundamentadas en los marcos legales, normativos y pedagógicos curriculares, tendientes a democratizar la formación docente y el lugar de la educación superior, se cuestionaba directamente a los profesores, obturando la realización de dichas acciones. Éstos se veían entonces sobre cargados, culpabilizados, perseguidos y expuestos cada vez que el grupo de formadores proponía proyectos educativos alternativos, no coincidentes con el modelo de gestión vigente.

Los docentes y estudiantes que se “animaban” a sostener las propuestas emanadas del trabajo en equipo, quedaban reiteradamente deshabilitados y sancionados, quedando inhibidos y hasta ocasionalmente dirigidos a aceptar la renuncia a sus puestos laborales. En la organización institucional, los formadores quedaron fragmentados en la producción incipiente como equipos de trabajo, subsumidos en el desconcierto y la exposición frente a la sanción disciplinaria, (firma de actas) y moral (insultos públicos, interrupciones bruscas de clases, entre otras) y desacreditación pública en actos académicos.

El efecto de la contradicción quebraba la experiencia educativa de cada sujeto, y además toda vez que aparecía voluntariamente una práctica que buscaba un espacio integrado, interdisciplinario o colaborativo acorde a las

propuestas de formación de los diseños curriculares en reciente implementación, era evidenciado desde la gestión como acciones desafiantes a la autoridad, se reprimía la posibilidad de actuar, preguntar y preguntarse colectivamente. Este modelo de gestión “anti dialogal”, como indica Freire (2008:92) se funda en una relación vertical, desamorosa, acrítica, no humilde, desesperante, arrogante y autosuficiente”, la que se sentía como callejón sin salida.

Huergo (2000) plantea que en toda práctica educativa subyace una “teoría muda” que se trasluce a través de una posición frente a los procesos sociales. En el caso analizado, la gestión sostuvo una acción y una producción académica acorde a los lineamientos de las políticas neoliberales, aun cuando las propuestas teóricas, académicas, normativas e institucionales en desarrollo sostenían otro enfoque. Convivieron en la contradicción de un discurso de apertura y de diálogo propositivos, que finalmente entraría en conflicto con la habilitación y valoración concreta hacia los docentes y estudiantes. La adhesión a los nuevos discursos políticos educativos, no se visualizaría en los cambios sobre las prácticas. Esa práctica imperante en la institución que se analiza, pone entonces al desnudo una contradicción que no puede ser visualizada, ni acompañada, ni abordada desde la gestión ni desde los órganos de supervisión; como tampoco lo son, en las entidades gremiales locales. Los reclamos que llegaban a éstas últimas eran verbales e individuales e individualizado el reclamo del docente o los docentes frente al malestar provocado por situaciones vividas; la gestión reaccionaba castigando con virulencia al docente.

Es en este contexto institucional que un pequeño grupo de docentes junto a personal administrativo, encontrándose en la acción comunicativa, en cuidados interpersonales solidarios, empiezan lentamente, entre el 2009/2012, a sostener diálogos reflexivos, que acompañan la implementación de los diseños curriculares en forma simultánea a la apertura de las preguntas sobre la experiencia y la vida en esta cultura institucional.

Se inicia entonces un proceso de análisis como elaboración simbolizante, (Garay, 1996:132) para producir conocimiento, autoconocimiento político institucional, en el colectivo y en los individuos, como un espacio y un tiempo favorables para la discusión, abordajes de la contradicción o la corroboración de discursos y/o prácticas más democráticas, pero atravesados por la confusión y la desorientación. Como una dinámica progresiva (Fernández, L. 1996) se inaugura un proceso de reconocimiento y recorte de los problemas,

se buscan caminos, se pregunta mucho, se necesitan de otros para buscar respuestas posibles para avanzar e intervenir.

En este marco de actualización académica y formativa en el nivel entre 2012 y 2014, ese cuerpo de profesores se habilita para iniciar recorridos de construcción colectiva de pensamiento, que tensiona y disloca el modelo de gestión sostenido.

La cultura institucional que se pretende favorecer intenta inscribir progresiva, lenta y cuidadosamente -en las formas y los tiempos- otro esquema de trabajo opuesto a la idea de rendimiento como organizador de la acción institucional. Se trataría de una institución de existencia (Enriquez, 1987. En: Garay, L., 1998), que busca construir produciendo conocimientos que posibiliten simbolizar la vida institucional con la continuidad de análisis críticos. Se piensa esto posible en base a una praxis, que colabora en el pensamiento de la formación inicial junto a los estudiantes del nivel, discutiendo, problematizando las contradicciones que surgen y buscando preguntas permanentes sobre el sentido de la formación docente en concordancia con un “estar” / “ser” entre acción y reflexión.

Intentamos construir un pensamiento complejo acompañando las acciones, con cierta racionalidad en vez de la irracionalidad y la emotividad que iba procesando la situación de ruptura. La racionalidad entendida como la disposición de los sujetos capaces de lenguaje y acción para adquirir y utilizar conocimiento falible (Habermas, 1989: 373). El concepto de racionalidad comunicativa, se apoya en la capacidad del habla argumentativa de lograr acuerdos sin coacciones y en la que los participantes “...”*“superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivadas, se asigna a la vez, la unidad del mundo objetivo y la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas”* (Habermas, 1987: 27).

En este proceso se sucedieron y suceden momentos de conflictividad interpersonal, de distanciamientos y sensibilidades extremas. Toma lugar la denuncia desplegando sentidos a las acciones de gobierno y delimitando caminos posibles. Sólo la convicción hizo lugar para tender a romper el pensamiento binario de una única verdad. Se fue intentando poner en juego la curiosidad, en la débil contingencia, visualizando algún horizonte de sentido ante el que se abrían múltiples respuestas posibles.

Entonces se fue comprendiendo el sentido a la acción. Se pudo ejercer la denuncia como otro yo, dirigido a evidenciar cada hacer, para entramarlo en la red de intereses o de sentido del que procedía. Denunciar fue siendo una forma de la pregunta, llevando al absurdo, desnaturalizando nuestros actos.

Se propuso cada vez, volver a formular preguntas, aún no formuladas... Preguntar por qué de las acciones iniciadas, por qué unos y otros, en el lugar interno de la institución y en la exterioridad. El lugar de los representantes gremiales, de los asesores jurídicos convocados, de los inspectores de la región y del distrito, de los medios de comunicación locales; invitándolos en la emergencia de preguntas necesarias, superando tradiciones de pensamientos binarios heredados.

Eje del trabajo colectivo

El Tain (taller integrador interdisciplinario), fue el primer espacio institucional que generó una verdadera instancia dialógica (Freire) en un contexto de racionalidad comunicativa, como relato de sentido, como acción comunicativa inspirada en el diálogo, la escucha y la pregunta. El diálogo surgió como un modo de establecer relaciones interpersonales y también como un intercambio disciplinar, donde el saber de cada uno enriquecía y modificaba el propio saber disciplinar y la práctica pedagógica: La filosofía y la pedagogía, las condiciones del mundo contemporáneo. Las didácticas y la subjetividad y la cultura, atravesadas por la comunicación, las disciplinas científicas y las tecnologías de la información y la comunicación, cada uno poniendo sus voces, en un pensamiento complejo buscando la humanización intersubjetiva entre docentes y estudiantes de educación superior donde se juegan las posiciones de elección y los proyectos de vida. Los profesorados convocados han sido los que forman en docencia para niveles de educación primaria, inicial y discapacidad. Lo que va lentamente replicándose en los profesorados para el nivel secundario, pero ello no se vislumbra como lugar de potenciaciones en estas nuevas construcciones, toda vez que aún no se abren espacios de encuentros sistemáticos (como los talleres integradores de otros niveles de formación inicial).

Los lenguajes que se ponen en juego buscan lo común en las lógicas de institucionalidad. Singularizada la acción, localizada en este ISFD en tiempo presente, se despliega la pregunta por la diferencia. Se produce un salto en lo humano a buscar sentido, se busca una pregunta acerca del orden como

búsqueda y hallazgo de lo común en lo diferente (Sztajnszrajber, D: 2014).

Se necesita aun de una apertura que no olvide que el hacer cobra su sentido original **historizando**, para no negar y para asumir el riesgo de la acción y para decidir por dónde continuar. Con esta intención se regresa a las experiencias realizadas en los años anteriores en la institución identificando sus producciones, los sentidos e intereses de ese momento institucional, para su problematización y su reedición, en consonancia con los sentidos que se buscan en este proceso de institucionalización inaugural.

Se retoman proyectos iniciados y trancos en las experiencias del Polo de desarrollo y, del Caie (Centro de Actualización e Innovación Educativa). El Tain colabora en las rupturas de lo fosilizado. Es por ahí que acontece lo nuevo, cuando la fuerza de lo colectivo supera la fragmentación en espacios y tiempos que recién ahora se pueden empezar a pensar como flexibles. Lo que implica para profesores y estudiantes, volver a pensarse en los encuentros, compartiendo disciplinas en la enseñanza... invitar a los estudiantes a pensarse docentes democráticos sin temor a la autoridad.

Se inicia una vivencia de matriz crítica que genera crítica, que en algunos busca encontrarse desde la confianza. Por eso el diálogo se vuelve acción que comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Desde la institución se generó también en algunos estudiantes la posibilidad de pensar en otro tipo de institucionalidad.

La sistematización de las prácticas de los proyectos desarrollados, se concibe como una forma de producción de conocimientos basada en la recuperación y comunicación de las experiencias vividas. Se lo considera un relato de sentido, cuando implica explicitación de aquello que sabemos o que creemos saber. Lectura, descripción e interpretación en una secuencia lógico temporal para reconstruir “lo que ha sido o está siendo” tomando como más relevante. Se intentan seleccionar los aspectos/ejes más significativos en este tiempo institucional, identificando prácticas que no necesariamente significan que sean “las mejores”. Pero también la sistematización posibilitará la producción de saber porque confluyen en ella, procesos investigativos para un mismo proceso de conocimiento del colectivo para el mejoramiento institucional.

El Tain y la implementación institucional del Programa Nacional de Formación Permanente habilitarían otros modos de aprender, reconociendo lógicas diferentes de gobierno institucional.

La sistematización de experiencias en cada uno de los proyectos colabora en la recuperación del trabajo en los espacios y tiempos de la institución. En los últimos cuatro años se asume como eje problemático las prácticas de formación y la construcción democrática, junto al acompañamiento a las trayectorias formativas y la mejora de las propuestas de enseñanza de los formadores.

La experiencia institucional presente, revisa los efectos de la post resistencia del colectivo de profesores formadores involucrados en este relato. Ante la dilución de la autoridad vigente, se vive la tensión entre el temor a la reposición del modelo de autoridad ya conocido y la búsqueda de otro modelo democratizador. Los órganos de supervisión están presentes. Muchos actores institucionales continúan considerando los riesgos de posiciones que refuerzan el control, la vigilancia y la sanción. Pero comienzan a fortalecerse al interior de la vida institucional, los órganos de participación tales como el Consejo Académico, el Centro de Estudiantes, la Asociación Cooperadora.

La compañía son las preguntas. Otros docentes y los estudiantes, son partícipes del proceso de democratización al que se suman voces lenta y progresivamente, a veces sin entender e interpretar los códigos en los que el grupo promotor va pensando la gestión hacia el gobierno, en pasajes habilitados de la responsabilidad de construir democracia.

Entonces pensar en los espacios y los tiempos para que ello pueda suceder, son una opción que flexibiliza.

La democracia se construye asumiendo la “paradoja democrática”: la de aquellos que confían en la democracia como habilitante de la igualdad y aquellos que reclaman una autoridad-dominio y reproduce la desigualdad. (Greco, M.B.; 2012:49). Aceptar esta paradoja conduce a la invención, el trabajo en la brecha, y también un tipo de autoridad garante de apertura de espacios, que se desliza a la autorización de otros que cuestionen su propio poder y redefine su lugar. Este trabajo que se propone iniciar entre iguales que se emancipan es un trabajo que se reconoce en el conflicto y las contradicciones, que no concluye ni se cierra sobre sí. *“Resta como acción inventar el lugar de una autoridad que filie emancipando, que transmita en igualdad, que gobierne liberando.”* (Greco, M.B.; 2012:59)

Se avanza en la cotidianidad por tanteo, por voluntad, por el sentido de convicciones compartidas, entre la fragmentación que quiere superarse y la desorientación de las contradicciones; en imágenes idealizadas que convocan

en rebeldía, en posiciones de desacato, de disconformidad, a expresar la desconfianza a la democracia como control, insistiendo cada vez en la búsqueda de la igualdad. Insistir sosteniendo la paradoja democrática en prácticas de formación de docentes, es habilitar espacios, atravesados por procesos muy lentos que requieren de “auto vigilancia epistemológica y política” en el autogobierno, de sentirnos parte de la construcción de lo común. Para una propuesta de abordaje en la educación superior, es el intento siempre humilde, dispuesto, intencionado de enseñar, con una propuesta de “formar” formándonos, junto a los estudiantes del nivel como parte de una experiencia democratizadora; donde la participación democrática permitiría autorizarse cada uno/una en sus pensamientos.

De ahí que en la experiencia de lo cotidiano local, se va dando forma a la emancipación y la libertad igualitaria. Esto es ser parte del proceso en transición hacia la democratización. Es promover la construcción de un saber que se inscribe en una historia y se proyectaría en un futuro.

Movilizados desde el gobierno democratizador se inician articulaciones con niveles y modalidades del sistema educativo revisando las prácticas formativas y de enseñanza para los niveles para los que se forma. A través de **mesas de conversaciones** se generan espacios de encuentros entre supervisores, entre directivos de escuelas asociadas al ISFD; con profesores de práctica y otros formadores de distintos campos formativos y directivos del ISFD y se generan acciones estratégicas para la mejora de experiencias de prácticas situadas.

Reflexiones finales

El actual sistema educativo es el que nos permite complejizar, abriendo cada vez, poner en diálogos entre lazados, sondear distintos elementos del sistema educativo (políticas gremiales, modelos de intervención supervisada, implementación de Planes jurisdiccionales y distritales y la participación de la institución formativa en la articulación de los niveles del sistema educativo) en interrelaciones que potencian las acciones políticas institucionales.

La horizontalidad de los espacios de TAIN (taller integrador interdisciplinario) y el PNFP (Programa Nacional de Formación Permanente; ambas como políticas de Estado), nos está permitiendo construir nueva organización institucional como búsqueda de formas de gobierno democrático. En términos de

Gimeno Llorente P. (1994:105) teniendo en cuenta la naturaleza mixta de las instituciones educativas, reproductora y potencialmente crítica, la acción comunicativa permite señalar unas funciones específicas de lo escolar, encaminadas a la reproducción simbólica del mundo de la vida social, pero desde una posición crítica que potencie procesos de innovación y cambio escolares y comunitarias.

Se organizan desde el presente la posibilidad de generar proyectos de trabajo institucional que buscan articular los distintos niveles del sistema educativo desde las prácticas formativas de docentes (mesas de trabajo interniveles). Al mismo tiempo orientando de forma articulada el adentro con el afuera de la vida institucional. Una especie de bisagra de la educación superior que la reposiciona no ya como sistema residual con una función sistémica de conservación y mantenimiento del orden social y reproducción material y cultural; sino de la posibilidad de cambio crítico que conlleva a un replanteo de las concepciones sociales sobre la sociedad y el conocimiento, sobre las instituciones educativas y la docencia. El trabajo institucional democratizador guarda las intenciones y propósitos de facilitar el pensamiento complejo para revisar las prácticas sedimentadas y/o emergentes (Huergo). Buscar preguntar y responder; con otras significaciones que encuentren sentido diverso a la docencia y a la tarea del docente como actor central de todo el sistema educativo, siempre que éste tiene la posibilidad de ser constructor y productor de su conocimiento en una acción colaborativa en las instituciones formativas. Para que estos aprendizajes de formación inicial, se hagan permanentes en las organizaciones escolares, como reedición de las acciones comunicativas responsables, basado en un modelo de racionalidad crítica para la mejora del trabajo docente y de la organización escolar.

Se reconoce que *“no es sencillo enseñar cómo no se ha aprendido”*. (Prieto Castillo, 2011: 153). Si se espera que los estudiantes de la formación inicial se apropien de sus posibilidades, indagando, interactuando como constructores colectivos de pensamiento; los educadores estamos convocados a vivenciar junto a ellos, por las mismas prácticas interpelándolas en el ámbito institucional, con respeto, con cuidado, con confianza, con posicionamientos éticos y políticos. Este pensamiento que es **complejo** ubicado en un tiempo y en un momento local particular, no será un pensamiento **completo**. Lo complejo por el contrario, sabe de antemano que siempre hay incertidumbre.

Se lanza así a la aventura incierta del pensamiento de lo humano en comunicación mediada por lo pedagógico, en una pedagogía de sentido.

Bibliografía

- Diker, G. Terigi, F. (2008). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Ed. Paidós. 1° edición, 3° reimpresión
- Freire P. (2008). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2° edición.
- Garay, L (1998). La cuestión institucional de la educación y las escuelas conceptos y reflexiones. En Butelman I. (Comp). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Argentina: Paidós. 1° Edición 1996. 2° Reimpresión 1998.
- Gimenez LLorente, P. (1994). ¿Puede la institución escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La Institución escolar a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa. En *Teoría de la Educación*. Volumen VI.
- Giovine, R. Martignoni, L: (2010). *Políticas educativas e institucionales escolares en Argentina*. Buenos Aires: UNCPBA. 1° edición
- Greco Ma. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Ediciones NOVEDUC. 1° edición.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Ed. Taurus, Madrid. Tomo I
- Habermas, J (1989). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires: Taurus, Madrid.
- Huergo J. (2000). Para una topografía de comunicación/educación. 5° Congreso de la Asociación Latinoamericana de investigadores de la comunicación. Abril. Chile.
- Huergo, J. (2005). *El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas*. La Plata: Centro de Comunicación-Educación.
- Kaplún (1992). Repensar la educación a distancia desde la comunicación. En *Cuadernos de Diálogos*. Lima, Perú
- Kaplún M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la torre.

- Morin, E. (1999). *La inteligencia de la complejidad. Epistemología de la complejidad*. L' Harmattan. Paris: Traducción de Luis Solana Ruiz.
- Pineau, P, Birgin, A (2006). Esos raros peinados nuevos. ¿Qué traen los futuros docentes? En Feldfeber y Andrade Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*
- Rearte M. y Cerro G. (2007). *Concepciones sobre sistematización*. Serie: Líneas de Investigación – Año 1 / N° 4 / Noviembre 2007. DIyPE.
- Sztajnszrajber D. (2014). *¿Para qué sirve la filosofía? Pequeño tratado sobre la demolición*. Buenos Aires: Ed. Planeta.

Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado: el partido de Pilar. Nuevos interrogantes para un estudio longitudinal

María Magdalena Charovsky¹

Introducción

En esta presentación desarrollamos por un lado, las ideas centrales de la tesis de Maestría “*La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*” y por otro, planteamos nuevos interrogantes que nos permitan volver a pensar el problema desde otras coordenadas con el propósito de iniciar una nueva investigación. Es decir, nuestra intención es darle continuidad al estudio original realizando un estudio longitudinal de las trayectorias de formación e inserción profesional de los/as estudiantes de profesorado en Pilar.

En la tesis realizamos un estudio de caso sobre la formación de profesores/as en Pilar, provincia de Buenos Aires. La pregunta que orientó la investigación fue qué relación guardan las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado con sus itinerarios escolares previos y con sus expectativas de inserción laboral en un territorio polarizado socialmente. Partimos de la hipótesis de que las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado estarían condicionadas por la desigualdad geográfica y su relación con el origen social y con la trayectoria escolar. A su vez, se produciría una configuración específica del sistema formador que reforzaría las situaciones de desigualdad características de la zona dando lugar a un tejido de circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales.

Los cambios socio-espaciales que ha sufrido la zona afectan la relación de los sujetos con los lugares. ¿Cómo han incidido las transformaciones urbanas

¹ IICE - FFyL – Universidad de Buenos Aires, Argentina. malenacharo@yahoo.com.ar

en la experiencia vivida en esos espacios? En Pilar se han superpuesto dos lugares diferentes delimitando modos de circulación diferenciados y estableciendo fronteras simbólicas. Las formas de percibir, habitar y usar (o evitar) esos espacios por parte de los sujetos, dará cuenta de la posición social y de las formas de representar el espacio y a sí mismos en él. ¿Cómo inciden estos procesos en los/as estudiantes de profesorado? ¿Qué relación guardan estos fenómenos con las instituciones formadoras y con sus expectativas laborales?

Esta investigación la realizamos en el año 2011. En ese momento entrevistamos estudiantes de profesorados próximos a egresar. Hoy nos preguntamos, ¿qué sucedió efectivamente con ellos? ¿Qué podríamos decir hoy de las conclusiones de la tesis? Así nos planteamos averiguar cómo ha sido la inserción profesional de estos/as jóvenes uniendo ambas investigaciones de modo longitudinal. Algunos de los interrogantes y ejes de análisis que nos estamos planteando son parte de este trabajo.

Desarrollo

En la tesis abordamos el estudio de la formación de profesores en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires. Se trata de una localidad con características socio-espaciales particulares. En función de ello, los ejes de análisis guardan relación con las prácticas ligadas a la formación, situadas en un contexto de polarización social y con las representaciones que circulan y producen los actores sociales en relación a ellas.

En esa investigación organizamos **los referentes teóricos** en tres ejes: las trayectorias educativas, la dimensión territorial y la configuración del sistema formador.

Partimos de definir las trayectorias (**primer eje**) como los itinerarios personales que se desarrollan en determinados contextos sociales, culturales y territoriales; las experiencias vividas por los sujetos en los ámbitos específicos permitirán la constitución de la subjetividad. El estudio de las trayectorias alude al problema de la imbricación entre lo social y lo subjetivo. Los itinerarios se desarrollan en configuraciones sociales mediadas por las instituciones (Jacinto, 2009). En este contexto particular se han ido conformando circuitos diferenciados de circulación que condicionarían las trayectorias personales y formativas. Los sujetos *elegirían* ciertos recorridos y *omitirían* otros en función de lo que consideran posible, adecuado o permitido. Los conceptos

de habitus (Bourdieu, 1980) y de autoacción (Elías, 1989) nos permiten pensar en estas dinámicas que refieren a los fenómenos de reconocimiento de lugares y posibilidades a partir de la internalización de pautas que en su origen eran externas. Estos procesos darían lugar a la conformación de circuitos de evitación (Birgin, 2000), que operarían como espacios diferenciados de circulación y habilitarían experiencias también diferenciadas. Un elemento que complejiza la situación es que las trayectorias escolares anteriores a la formación docente - atravesadas por situaciones de desigualdad, inciden en las posibilidades de enfrentar el profesorado en los casos en que se trató de experiencias de escolaridad de “baja intensidad” (Kessler, 2006) - así como el tránsito por ciertos itinerarios de formación, condicionarían los ámbitos que los sujetos “elegirán” para trabajar.

Finalmente tomamos el aporte de B. Lahire quién dinamiza la mirada sobre el hábitus al expresar que el actor habita una pluralidad de ámbitos y posee un stock de esquemas de acción (Lahire, 2004) que se activan a partir de desencadenantes que provienen de las situaciones del presente. Ello implica una *actividad selectiva* por parte del sujeto. Es decir, los condicionantes que mencionábamos, son eso, condicionantes pero no determinantes.

Esto nos lleva a preguntarnos cómo incide este territorio en las trayectorias de los sujetos (**segundo eje: la dimensión territorial**). Partimos de concebir al espacio como *una construcción* social, producto de pugnas de poder. Es experimentado y practicado por los sujetos y condicionado por la clase social. El espacio es un lugar practicado, es lo percibido por la subjetividad. (De Certeau, 1996). Los cambios socio-espaciales que ha sufrido la zona afectan la relación de los sujetos con los lugares ya que establecen jerarquías y marcas de desigualdad. La traza del espacio social define y asigna posiciones. ¿Cómo han incidido las transformaciones urbanas en la experiencia vivida en esos espacios? Pilar sufrió un crecimiento que trajo aparejadas el establecimiento de fronteras simbólicas. Se han yuxtapuesto capas a lo largo del tiempo, superponiendo dos lugares diferentes y delimitando las circulaciones en la zona. Nos preguntamos en el momento de realizar esa investigación cómo incidió en los/as estudiantes las formas de percibir y habitar ese espacio social ¿Qué relación guarda con las instituciones formadoras?² Nos

² En los últimos años se ha desarrollado una nutrida investigación social y socioeducativa en la zona de Pilar. A. Garay analiza el impacto que los cambios en la economía han producido en los

preguntamos hoy cómo incide en los modos de insertarse como profesores noveles. Qué mecanismos de elección y evitación han entrado en juego ligadas a la configuración del espacio social en Pilar.

Estas preguntas nos conducen al **último eje: la configuración de la formación docente**. ¿Qué sucede en el contexto específico de Pilar con los ámbitos de formación docente? ¿Se han conformado circuitos diferenciados o se trata de circuitos desiguales? Planteamos como hipótesis que el sistema formador reforzaría la situación de desigualdad que proviene del origen social y del sistema escolar. Los sujetos *permanecen* en el circuito por percibirlo como lo posible o esperado para ellos. Frente a la existencia de circuitos sociales y escolares, las instituciones formadoras –y las experiencias que propician– tenderían a reforzar en las elecciones laborales de los futuros egresados la vuelta a lo conocido, al propio circuito de origen. Sin embargo, puede haber matices entre la acción de los sujetos y los entramados sociales particulares.

Las marcas de desigualdad tendrían además del tradicional y conocido origen social y familiar, otra fuente: el propio sistema educativo. ¿De qué modo inciden las trayectorias escolares en la formación docente y cómo condicionarían la inserción laboral de los egresados? Las variables como la distribución geográfica (Kisilevsky, 2002) los medios de transporte, la accesibilidad, los tiempos y costos del transporte, son condicionantes a estudiar al abordar el problema de los circuitos del sistema formador. La distribución territorial de las instituciones es también un condicionante de relevancia. El acceso físico tiene un peso insoslayable por las distancias que presenta esta zona en la elección de la carrera. Sin embargo, las barreras no son solamente físicas sino también simbólicas. Por lo tanto, podríamos plantear la existencia de circuitos de formación docente relacionados con los circuitos escolares.

Algunas aclaraciones de orden metodológico

El enfoque teórico – metodológico de la investigación realizada es

espacios y sus usos sociales que implica una nueva conflictividad social ligada a la falta de integración de los diferentes sectores sociales y a su coexistencia en circuitos de circulación diferenciados (Garay, 1999). M. Svampa recurre a la idea de fragmentación urbanística, social y política para analizar las transformaciones en Pilar. Explica que se ha producido un desplazamiento del modelo europeo de “ciudad abierta” a un régimen de “ciudad cerrada” propio del modelo norteamericano y caracterizado por la ciudadanía “privada”. Plantea que el modelo de socialización “burbuja” rompe con el ideal integrador de la escuela pública. (Svampa, 2001). ¿Cómo incide esta configuración urbana en los proyectos de formación? ¿Cómo se delimitan las trayectorias?

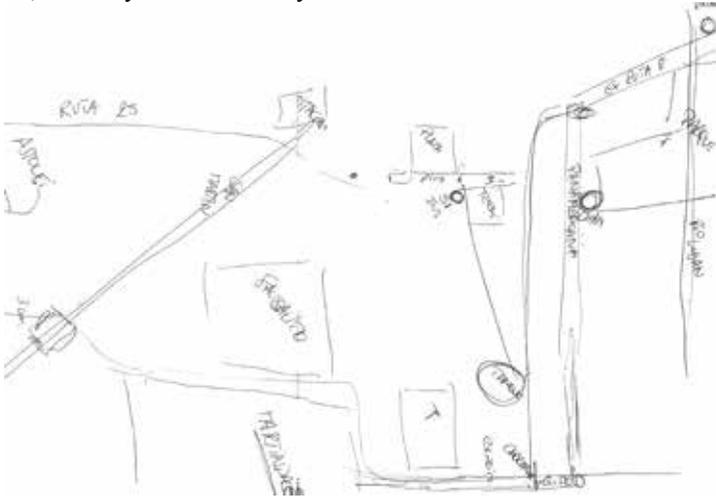
cuantitativo en tanto buscamos comprender los fenómenos socioeducativos recuperando los significados que los sujetos implicados les adjudican (Korblit, 2007). La elección de la ciudad de Pilar responde a las transformaciones sociales que ha sufrido en los últimos años, que por un lado cristalizaron en una configuración social polarizada, y por el otro se manifiesta en el crecimiento demográfico notablemente más elevado que las otras localidades de la misma región. Ello ha llevado a la pregunta por el impacto que estos procesos han tenido en la formación docente. Por lo tanto Pilar se transformó en un analizador privilegiado para estudiar este problema.

El referente empírico estuvo conformado por estudiantes de profesorado del área de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura para el nivel secundario que cursen sus estudios en alguna institución (instituto o universidad) de la ciudad de Pilar, como parte de la región educativa N° 11. En la investigación realizamos una primera etapa cuanti-cualitativa³. Sin embargo se trató de una investigación cualitativa y el núcleo central lo constituye la segunda etapa que es netamente cualitativa. El instrumento privilegiado de esta etapa fue la entrevista a estudiantes con elaboración de gráficos de los recorridos habituales. Estos datos conforman el corpus principal de la investigación. Entrevistamos a diez estudiantes de la institución N°1 y a seis la institución N°2. Por otro lado, el análisis de las entrevistas a los/as estudiantes fue organizado en dos momentos, primero enfocando en el contenido de cada entrevista y luego buscando regularidades a partir de los ejes teóricos.

Algunas referencias al espacio social son difíciles de comprender si no se conoce la zona, por lo tanto presentamos a continuación dos gráficos realizados por diferentes estudiantes durante las entrevistas.

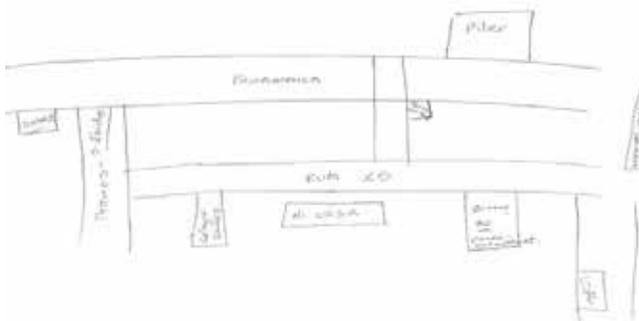
³ La primera etapa de la investigación tuvo el propósito de construir un contexto de análisis. En esta etapa se realizó el relevamiento de la oferta de educación superior en la región educativa estableciendo relaciones con datos demográficos. También entrevistas a directores o jefes de área de los cuatro institutos de la región que cuentan con los profesorados elegidos y a la profesora del área didáctica del ciclo de formación pedagógica de la universidad situada en Pilar. Finalmente aplicamos encuestas, por un lado a 65 estudiantes de 3° y 4° años de las carreras seleccionadas de los institutos de la región (estas encuestas fueron de carácter censal) con el propósito de obtener datos de carácter exploratorio y de contextualizar el caso particular de Pilar. Por otro lado encuestamos a 45 estudiantes de 3° y 4° años de las carreras elegidas de un instituto (Institución N°1) y a 15 estudiantes del ciclo de formación pedagógica de una universidad (Institución N°2) de la ciudad de Pilar. Estas últimas forman parte del corpus de la investigación.

Gráfico N°1. Realizado por Javier ⁴durante la entrevista: Casco urbano de Pilar, barrios y localidades adyacentes



En este gráfico pueden visualizarse características del espacio social propios del conurbano: es decir la mezcla de elementos pertenecientes a la ciudad con otros rurales, dando cuenta de un espacio de transición. Se señalan diferentes elementos como barrios privados, rutas, la vía del tren, “el tanque de agua”, la plaza, el río. Algunos de ellos pertenecen a la ciudad, otros son accesos a la misma o lugares que el entrevistado atraviesa en sus recorridos habituales.

Gráfico N°2. Realizado por Catalina durante la entrevista: El Km 50 de ruta panamericana. Zona de nuevas urbanizaciones



⁴ Los nombres de los/las entrevistados/as han sido modificados.

En el caso de este gráfico, la característica es la ausencia del casco urbano. Pilar es graficada como un espacio anexado. Lo central es la circulación en la línea de la autopista y ruta aledaña. La percepción del espacio es bien diferente que en el caso anterior ya que los recorridos cotidianos son otros.

Análisis a partir de los ejes teóricos

Eje 1. Las trayectorias escolares, educativas y de formación

Al analizar la relación entre las *trayectorias de formación profesional* y las *trayectorias escolares* identificamos algunas tendencias: varios/as estudiantes describieron su paso por la escuela secundaria (refiriéndose a su experiencia de conocimiento) como pobre o deficitaria. Sin embargo este hecho produjo marcas diversas en cada caso. ¿A qué se debe esta diferencia? Radicaría en la *conjunción* de distintos elementos: cuando en la trayectoria se combina el paso por una escuela cuya función de transmisión de conocimiento estuvo deteriorada y el capital cultural familiar del sujeto era restringido, tendió a producir condiciones adversas para avanzar en la trayectoria de formación profesional. Hubo otros casos que también criticaron su escuela secundaria, pero el capital cultural familiar consiguió contrarrestar esta situación desventajosa. En los primeros casos esto provocó interrupciones en la trayectoria de formación profesional, los/as estudiantes iniciaron una carrera que luego dejaron. A pesar de ello las interrupciones (en la medida en que los sujetos no se desalientan y continúan otra carrera) también pueden ser interpretadas como prácticas productivas, como búsquedas para concretar su proyecto de formación, como usos tácticos en condiciones que les fueron adversas. Esto nos conduce a pensar en los *modos de hacer* por parte de los sujetos que tácticamente fueron encontrando caminos. Pablo y Oscar eligieron ciertos empleos, descartaron otros lugares de estudio, tomaron decisiones para *crear las condiciones* de posibilidad de su proyecto formativo y profesional. Cuando llegaron al profesorado ya habían recorrido un camino, ya no eran los mismos que cuando comenzaron su primera carrera, habían incorporado el habitus académico. Sin embargo la formación es un proceso más profundo y complejo que no se limita a la trayectoria escolar y educativa. El proceso de formación de cada estudiante entrama sus experiencias con la propuesta de la institución formadora dando lugar a recorridos variados e idiosincráticos.

Por otro lado la *cuestión de género*, está presente en las entrevistadas

sin diferenciar clase social o situación de vida. Las decisiones y el desarrollo profesional de las mujeres están impregnadas por esta condición y por ser esposas y madres. El género afecta las trayectorias a través de postergaciones o dejar proyectos inconclusos y está naturalizado por parte de las propias entrevistadas ya que lo describen como algo que “les sucedió”, incluso como justificación de las postergaciones pero sin problematizar que estas decisiones responden a su condición de mujeres.

Finalmente el tipo de *organización institucional* puede influir en las trayectorias. La mayoría de los/as estudiantes del instituto interrumpió otros estudios en universidades nacionales. Sin embargo, luego de ese paso llegaron al instituto y avanzan en el profesorado. Podríamos interpretar que el formato secundarizado, y por lo tanto familiar y conocido, les resultó más amigable, además de lo mencionado antes: ya contaban con experiencia en el nivel superior. Este tipo de formato institucional presentaría entonces dos caras opuestas, por un lado infantilizaría a los estudiantes (Birgin y Pineau, 1999) demandando tiempos de cursada que les resultarían difíciles de sostener. Por el otro, en ciertos casos podría funcionar como un dispositivo de hospitalidad.

Eje 2: la relación con el territorio

Todos/as los/as entrevistados/as, de una u otra manera, están condicionados/as por las distancias y los tiempos de traslado de un lugar a otro. Tanto las elecciones que han realizado como las que esperan hacer a futuro al insertarse laboralmente están mediadas por la percepción del espacio social que habitan, por los modos de practicarlo y experimentarlo. Viven ciertos espacios como propios y otros como ajenos y se van delineando *circuitos de uso y de evitación*.

En la tesis incorporamos los gráficos que realizaron los/as entrevistados/as con el propósito de identificar los ámbitos por los que circulan y cómo los perciben, qué hitos identificaban como significativos, indagar qué lugares no aparecían en esos recorridos. La primera regularidad es la ausencia de cuadrícula urbana. Señalan barrios por los que pasan en su recorrido, sobre todo countries. Los/as estudiantes del instituto destacaban durante el relato la relación de exterioridad con ellos. Por el contrario, las estudiantes de la universidad describían estos ámbitos como propios. Las formas de representar el espacio practicado están impregnadas por la configuración que fue tomando Pilar en los últimos años. Las referencias a las que acuden son propias del conurbano.

Se trata de espacios en los que predomina un objeto por sobre una referencia como la calle, la numeración, etc. porque son visibles desde lejos al andar en la ruta. Un entrevistado diferenció Pilar del kilómetro 50. Los/as estudiantes del instituto recorren un circuito que viene de los barrios o de otras localidades a través de las rutas y entra en la ciudad. No aparece el circuito del km. 50 como propio ni en sus relatos ni en sus gráficos. En algunos casos identificaban countries o emprendimientos comerciales sobre la ruta, pero no como un espacio propio, sino de otros (Ver gráfico N°1). Ponen en acto y expresan mecanismos de autoexclusión del circuito del km. 50. Los modos de circular suelen ser utilizando el transporte público disponible en estos espacios. Por el contrario, las estudiantes de la universidad desarrollan su vida cotidiana en el kilómetro 50 y acceden esporádicamente a la ciudad de Pilar porque pertenecen al otro circuito (Ver gráfico N°2). Para habitar en él es casi imprescindible el uso de un vehículo particular ya que hay lugares, entre ellos algunos colegios, a los que se llega exclusivamente en auto. Finalmente es una excepción encontrar algún residente de country que vaya al instituto de formación.

¿De qué modo influye el territorio en las trayectorias de los/as estudiantes? Identificamos dos modos: con interrupciones o a través de elecciones basadas en la evitación. De los/as dieciséis estudiantes, diez manifestaron haber comenzado sus estudios en otro lugar. Sin embargo, lo que denominamos ecuación tiempo- espacio-dinero los llevó a cambiar dando lugar a la primera interrupción en las trayectorias de formación profesional: dejar otros estudios por no poder resolver esta ecuación. Pilar es la opción viable por la cercanía. Hubo otros casos que no “necesitaron” hacer esa experiencia y de antemano excluyeron la opción de viajar.

N. Elías en su “*Ensayo sobre establecidos y forasteros*” analiza las relaciones entre dos grupos pertenecientes a la misma clase social. Sintetizando su hipótesis, se produce una distancia de poder entre ambos, el grupo establecido se ve a sí mismo como superior y los forasteros se ven como inferiores. La mirada en relación a los otros funciona en la medida que el otro grupo la acepta. Siguiendo esta idea, en Pilar encontramos entre los/as entrevistados/as tres grupos: los/as que residen en otros partidos y llegan a Pilar a estudiar, los/as que viven en la ciudad o sus localidades y se manejan en el circuito de la ciudad y los/as que se afincaron hace poco tiempo y viven en countries. El primer grupo mantiene una relación de exterioridad con la ciudad. Es un

lugar de tránsito, van a estudiar. El segundo grupo es el de los/as antiguos/as residentes. Viven el fenómeno de las nuevas urbanizaciones como una invasión y evitan el circuito del km. 50. Finalmente el último grupo lo conforman las nuevas residentes que se han mudado a algún country. Ellas concurren a la universidad privada. Debido al desarraigo una fuente importante de vinculación social es la escolaridad de sus hijos. Sus recorridos habituales son en el circuito del km. 50. Entran a la ciudad esporádicamente. Este último grupo sería el de los forasteros, los nuevos llegados. Sin embargo su forma de habitar el lugar, de moverse no se condice con lo que N. Elías analizaba en su estudio. Una diferencia es que estamos en presencia de *diferentes* clases sociales.

Las percepciones de un grupo hacia el otro, que en su estudio estaban marcados por el vínculo de superioridad e inferioridad, aquí se invierten. El forastero, no se ve en relación de inferioridad hacia los habitantes de la ciudad porque su condición socioeconómica presenta una ventaja relativa. En cuanto al grupo de antiguos/as residentes hemos encontrado diferentes visiones. Están aquellos que manifiestan rechazo hacia los nuevos grupos en los que reconocen una posición social aventajada con respecto a la propia. Están quiénes se autoexcluyen de este circuito por considerarse en inferioridad de condiciones. Estos casos darían cuenta de las manifestaciones de la fragmentación escolar y del sistema formador ya que los/as diez entrevistados/as del instituto pertenecen al circuito de Pilar u otras localidades, concurrieron a escuelas públicas o privadas masivas. No conocen las escuelas de elite, el instituto tampoco los/as acercó a ellas ni abordó este tema. Sólo una de los diez entrevistados/as del instituto accedió a trabajar en colegios de elite. El resto lo evita por motivos diversos. Por otro lado, una de las estudiantes de la universidad accedió a trabajar en el circuito público de escolaridad a pesar de que por su trayectoria lo desconocía. El resto no manifiesta excluirlo, pero tampoco lo ha concretado. Si sus vidas transcurren en el km. 50, ¿por qué cambiarían a la hora de trabajar?

En los gráficos que realizaron los/as entrevistados/as predomina la idea de *encrucijada* en dos sentidos. Pilar es percibido como encrucijada, como cruce de caminos, por los/as estudiantes ya que para la mayoría es un lugar de paso al que se llega a estudiar. Está atravesado por las múltiples vías que la comunican con las localidades y partidos lindantes. Este entramado general a través de rutas hace que se pierda de vista el espacio propio de la ciudad, su cuadrícula, su diagrama urbano. En el caso de las estudiantes de

la universidad, la accesibilidad y la circulación por la ruta se exacerban. Todo sucede en el kilómetro 50, la ciudad se invisibiliza. Otro sentido de la palabra encrucijada refiere a las elecciones. Los/as estudiantes del instituto han debido elegir su carrera entre varias opciones. En la mayoría de los casos, la primera elección fue otra que no pudo sostenerse por las distancias y los costos (se trataba de traslados a Luján o a Buenos Aires). La encrucijada ha sido entonces la posibilidad de estudiar ligada a la cercanía, otros tomaron su primera opción en base a este criterio. Pero en un caso o en otro la encrucijada está dada por la decisión ligada a la posibilidad y por lo tanto define las trayectorias. En cuanto a las estudiantes de la universidad, en su mayoría se mudaron a countries en Pilar. Se trata de lugares sin historia ni pertenencia para ellas. Experimentan situaciones de desarraigo y vuelven a sus lugares de origen cada vez que pueden. El afincarse allí también ha respondido a proyectos familiares vividos como encrucijadas: decidir un camino y determinado futuro. Para unos/as y otros/as, Pilar es una encrucijada en ambos sentidos, por el cruce de caminos y por las elecciones que han realizado. Todos/as parecen estar atrapados/as en el territorio, sin embargo ello no debe funcionar como forma de ocultar las situaciones de desigualdad que condicionan las trayectorias.

Eje 3: la configuración del sistema formador

El último eje hace referencia a la configuración del sistema formador en Pilar. En este estudio tomé dos instituciones: una universidad privada y un instituto de formación de gestión pública. Con respecto a los formatos institucionales el régimen del instituto responde a un formato escolarizado (cursada todos los días en el mismo horario, régimen de asistencia, actos escolares, etc). Sin embargo, el tipo de la organización de la universidad relevada tampoco escapa a este formato. Quiénes cursan una carrera lo hacen en una misma franja horaria.

Un aspecto relevante en relación a cómo se conforma el sistema formador es la propuesta que toma cada institución para organizar las prácticas docentes. Los profesores de práctica del instituto eligen las instituciones asociadas dónde los/as estudiantes realizarán sus primeras experiencias de enseñanza. Los/as estudiantes entrevistados/as han referido que se trata de escuelas públicas y de gestión social. La directora de la institución expresó que evitan ir a colegios privados para realizar las prácticas, especialmente

los de elite. Por otro lado, en la universidad realizan la práctica en dos niveles: en la misma universidad y en el nivel secundario. En el último caso son los propios estudiantes quienes buscan las instituciones para realizar las prácticas. Además se trata de una propuesta muy acotada en el tiempo (dos observaciones y una práctica) que no permitiría la reflexión sobre lo realizado y nuevos intentos de aproximación. Parecería que se producen exclusiones sin mediar procesos de reflexión, sin reconocer las prácticas de enseñanza como prácticas sociales (Edelstein, 2012). Estos modos de acción tienden a pensar la formación como universales a aplicar. En nuestro caso de estudio, esta operación tiene el efecto de naturalizar las situaciones de desigualdad. En el caso del instituto no se accede al circuito privado de elite. En el caso de la universidad se deja la elección de las instituciones en manos de las/os estudiantes, por lo tanto el acceso al ámbito en el que realizarán la práctica estará mediado por la propia trayectoria y el capital social, funcionando como un sistema de refuerzo. A pesar de ello, Florencia que proviene del circuito privado trabaja en la actualidad en escuelas públicas y privadas así como en el programa FINES. Nuevamente nos encontramos con los aspectos productivos de las prácticas de los sujetos que trascienden lo esperado.

¿Pueden estas exclusiones incidir en las expectativas laborales de los/as estudiantes? La mayoría de los/as entrevistados/as del instituto plantea que *evitaría* los colegios privados de elite al pensar en su inserción laboral. Las estudiantes de la universidad, no descartan las escuelas públicas, pero tampoco las conocen ni son parte de su espacio cotidiano. Pareciera que ambas instituciones formadoras con sus exclusiones evitan abordar el problema de la fragmentación socioeducativa y de la inscripción de cada uno en este espacio social.

Conclusiones de la tesis

1. El territorio condiciona fuertemente las trayectorias (tanto en términos físicos – por la distribución geográfica de las instituciones – como simbólicos – por los modos de acceder, habitar y evitar los lugares). La mayoría de los/as estudiantes encuestados/as vive cerca de la institución formadora y ese ha sido un motivo de peso para elegirla. A través de este estudio hemos intentado darle visibilidad a este tema.

2. Lo accesible no refiere sólo a las distancias, la construcción de circuitos de formación también es simbólica. A. M. Ezcurra argumenta que este proceso

se da en el nivel superior junto con una diferenciación jerárquica, generando un proceso de desvío de los sectores populares a “segmentos institucionales de menor estatus”. (Ezcurra, 2011). Perduran los fenómenos de expulsión encubierta que son percibidas por los sujetos como fracasos individuales más que como problemas institucionales y sistémicos.

3. La interrupción en la trayectoria, el paso por la universidad no fue inocuo para los/as estudiantes del instituto ya que al ingresar al profesorado, ya no eran los mismos que cuando accedieron por primera vez al nivel superior.

4. Las trayectorias escolares y el paso por la institución formadora entran con el origen social, el capital familiar y el territorio dando lugar a conformaciones complejas que condicionarían las expectativas laborales futuras. Estas combinaciones producirían situaciones desiguales. Además, el espacio social profundizaría la situación tejiendo una trama en *capas de desigualdad* que van superponiendo circuitos escolares con otros circuitos sociales. En esa trama se sitúan también las instituciones de formación docente, que finalmente contribuyen a una configuración específica del sistema formador delimitando circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales. A pesar de ello hay casos que rompen lo previsible evidenciando que las *trayectorias se construyen*.

5. A pesar de identificar circuitos sociales, escolares y de formación docente, no podría considerarlos excluyentes. Prefiero pensar en una dinámica de *fronteras móviles o porosas* que permiten algunos intercambios entre ellos. Sin embargo, el pasaje de uno al otro no tendría las mismas posibilidades en ambos sentidos. Por exclusiones y autoexclusiones físicas o simbólicas, quiénes parten de una situación de desventaja social tienden a permanecer en el circuito de origen y quiénes provienen de un ámbito social aventajado se sienten con posibilidades de elegir. Por lo tanto el paso de un circuito a otro no tendría las mismas oportunidades en ambos sentidos. A través de los usos y cómo son practicados y representados los lugares, de las experiencias vitales de los sujetos en este contexto social, de las evitaciones, se va produciendo una construcción simbólica de los circuitos que retroalimenta esas mismas prácticas y representaciones. En resumen, Pilar presenta una trama socio-espacial caracterizada por la existencia de circuitos sociales y socioeducativos en los que también están incluidas las instituciones formadoras. Más allá de las porosidades entre los circuitos, cada institución tiende a formar profesores que finalmente se emplearían en las escuelas del mismo circuito.

6. La oferta de educación superior en Pilar está fragmentada. Las instituciones formadoras tenderían a reforzar la circulación en los circuitos de origen de los/as estudiantes en sus elecciones presentes y en sus expectativas futuras, al no dar cuenta específicamente del problema de la fragmentación socioeconómica y educativa en la que están incluidos.

Cierre... y reapertura

¿Cuándo finaliza un trabajo de investigación? Podríamos ensayar diferentes respuestas, pero una posible es: cuando deja de abrir preguntas. No es este el caso. Luego de haber realizado la tesis y de que pasaran algunos años (esta investigación es del año 2011) nos planteamos nuevos interrogantes para volver a mirar este objeto.

Hoy nos preguntamos, ¿qué sucedió efectivamente con estos/as estudiantes? ¿Cómo ha sido la inserción profesional de estos/as jóvenes? ¿Qué podríamos decir hoy de las conclusiones de la tesis?

Como expresamos antes, nuestra intención es darle continuidad al estudio original realizando un *estudio longitudinal* de las trayectorias de formación e inserción profesional de los/as estudiantes de profesorado en Pilar.

¿Cuáles son algunas de las coordenadas que nos estamos planteando hoy? Por un lado la hipótesis del peso del territorio en las decisiones de los sujetos (en este caso, la inserción profesional) debe ser estudiada. Por otro lado nos interesa abrir un camino que no desarrollamos suficientemente en la tesis: la relación de los sujetos en formación con el conocimiento y el saber (Astolfi, 2000), teniendo en cuenta que como profesores/as, su trabajo es fundamentalmente de transmisión cultural. Ello nos conduce a otros interrogantes: ¿qué sucede en el trayecto de formación con la relación con el conocimiento y la cultura? ¿Qué experiencias les ofreció la formación? ¿Qué sucede desde la enseñanza en las instituciones formadoras? ¿Cómo se perciben a sí mismos en relación a los campos de saber que transmitirán? ¿Se perciben como reproductores y productores de saber? ¿Han podido transitar en la formación por situaciones que los habilitaron a percibirse como productores de saber? ¿Se perciben a sí mismos como sujetos activos que construyen saberes? Se perciben como profesores que habiliten a otros en las situaciones de enseñanza a construir saberes? ¿Qué sucedió con estas experiencias durante la formación inicial y qué sucede al insertarse en el campo profesional? ¿Cuáles son las elecciones profesionales en relación a la vinculación con el saber?

Estas son algunas de las preguntas que hoy nos conducen a profundizar la investigación: mirar en el contexto específico que tomamos, las trayectorias de formación de los/las estudiantes en relación al saber y la cultura y el modo en que ello incide en su inserción profesional y la continuación de las trayectorias de formación.

Bibliografía

- Astolfi, J.P. (2000). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Birgin, A (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En: Gentili, P. y Frigotto, G. *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. CLACSO. ISBN: 950-9231-53-3. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/birgin.pdf>
- Birgin A. y Pineau P. (1999). Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. *Cuadernos de Educación*, año 1 Nro. 2, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Edición en idioma original, 1980).
- Charovsky, M. M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. (Tesis de Maestría). Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Junio de 2013. Inédita
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. I. Artes de hacer. México D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Edelstein, G. (2013.1º reimpresión). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elías, N. (1989). *El proceso de la Civilización*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. (2003) Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Reis* 104/03. Pp. 219 a 251.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Garay, A. (1999). *Desarrollo local en áreas metropolitanas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Jacinto, C. (Compiladora) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo / IDES
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Kessler, G. (2006). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós, 1° ed.
- Kisilevsky, M. (2002). Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina. En: Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO - Sede Regional.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellatierra.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Editorial Biblos. 2° Ed. 2008.

La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura

María Clara Rojas¹

Objetivo del póster: intercambiar experiencias investigativas referidas a estas problemáticas y revisar los marcos teóricos.

Objetivo de la investigación:

- Relevar los saberes y las prácticas de los futuros docentes sobre escritura y su enseñanza.
- Indagar si las situaciones didácticas desarrolladas en la formación de profesorado inciden en los argumentos que los estudiantes expresan respecto de las propuestas de escritura.

Población: 22 estudiantes de Práctica Docente de 4º año (2014) del Profesorado en Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente N° 9 de La Plata.

Tomamos una encuesta a fin de seleccionar a ocho estudiantes para ser entrevistados con el propósito de relevar las prácticas sociales de escritura, sus ideas y los conocimientos teóricos acerca de este objeto y su enseñanza.

En un segundo momento les presentamos tres relatos de docentes, quienes referían una experiencia de producción escrita en un curso de educación secundaria. Los estudiantes debieron elegir un relato y justificar su elección. Empleamos este mismo instrumento antes (pretest), durante (intertest) y posteriormente (postest) a la realización de una secuencia didáctica [SD] de producción escrita que se desarrolló en este grupo de formación docente.

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. marclarojas@yahoo.com.ar

Luego del pretest, desarrollamos la SD que incluye análisis de escrituras cotidianas e intermedias de escritores profesionales, lectura de bibliografía sobre escritura y didáctica de la escritura, el estudio de un informe de experiencia. Por último los estudiantes elaboraron propuestas de escritura destinadas a los alumnos de educación secundaria. La SD se organiza en dos momentos según lo que se privilegia estudiar: al principio trabajamos en torno el concepto de escritura entendida como práctica cultural y como un proceso complejo (a); en segundo lugar abordamos la didáctica de la escritura (b). El intertest se tomó entre ambas instancias para analizar en los argumentos las ratificaciones o modificaciones acerca del objeto escritura (a). Al concluir la SD, el posttest permite estudiar en los argumentos las continuidades o modificaciones acerca de ambos (a y b).

Primeras conclusiones:

El 86% de los estudiantes adhirió a la idea de escritura como proceso, como práctica social, como construcción de sentido y producida en contextos específicos. Se observa que el 77 % de los estudiantes no eligió una propuesta didáctica desvinculada de los propósitos comunicativos. Al analizar transversalmente las tres respuestas a los test se expresa en los argumentos un incremento del 55% al 68% a favor de intervenciones docentes específicas en los subprocesos, con instancias de reflexión metacognitiva y de revisiones con distintos propósitos.

Diseño de investigación

1-Encuesta a todos los estudiantes.

2- Entrevistas en profundidad a 8 estudiantes.

3- Pre-test

4 - SECUENCIA DIDÁCTICA Doble conceptualización

a) Primer momento de la SD: se analizan escrituras intermedias. Se estudia bibliografía sobre **escritura como proceso recursivo.**

5- Inter-test

b) Segundo momento de la SD: enseñanza de la escritura. Se analizan informes de experiencias de escritura en el aula. Diseño de propuestas

La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura

de producción escrita destinada a estudiantes secundarios: planificación de las intervenciones docentes en los subprocesos. **Recursividad y reflexión metacognitiva.**

6- Pos-test

PARTE VIII

El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades

María Dolores Abal Medina¹ y Lila Ana Ferro²

Introducción

El presente texto intenta aportar algunos interrogantes acerca de las relaciones entre la organización del trabajo docente y el trabajo colaborativo en particular. Específicamente se centra en reflexionar acerca de qué condiciones de la organización del trabajo docente posibilitan un trabajo docente colaborativo, y cómo este promueve condiciones pedagógicas inclusivas y potenciadoras de aprendizajes significativos.

Para lo cual retomamos los resultados de la investigación “Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria” del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (en adelante, CTERA), realizada en articulación con el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (en adelante, UNLu)³; e intentamos profundizar algunos de esos temas iniciando un análisis de otras experiencias que sostienen procesos colectivos de trabajo docente.

La investigación “Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria” analizó tres casos de educación secundaria en los cuales se buscaba incluir a estudiantes que habían sido excluidos de distintas maneras de la escuela “media tradicional”: la Escuela de Reingreso de la Ciudad Autónoma

¹ IIPMV-CTERA, Argentina. mdabalm@gmail.com; instituto@ctera.org.ar

² IIPMV-CTERA, Argentina. lilaanaferro@gmail.com; instituto@ctera.org.ar

³ Esta investigación se halla publicada (Vázquez, coord. 2013) y remitimos a la misma para profundizar en la lectura de sus resultados. En esta ponencia referimos, someramente, a las experiencias que abarcó y a algunos aspectos metodológicos.

de Buenos Aires, el Centro Educativo para Adultos Trabajadores de la Provincia de Río Negro, y el Bachillerato Libre de Adultos Bilingüe Intercultural de la Provincia de Chaco. Aquella se propuso identificar rasgos que dieran cuenta de ciertas rupturas y continuidades en relación con las tendencias a la selectividad, la fragmentación y el autoritarismo que habíamos caracterizado como hegemónicas del nivel secundario en el proyecto de investigación.

En cuanto a las decisiones metodológicas generales, la investigación se inscribió en la línea cualitativa y, específicamente, se trató de un “estudio de casos múltiples” (Neiman y Quaranta, 2006). Por lo cual se partió de considerar que la realidad se construye socialmente, no es independiente de los individuos y se privilegia el estudio interpretativo de la subjetividad explorando los significados que la realidad tiene para los sujetos y la manera en que se vinculan esos significados con sus prácticas (R. Castro, 1996).

Si bien no se trató de una investigación participativa, se le dio importancia a la participación de los protagonistas ya que no concebíamos realizar un estudio de las experiencias sin contar con la descripción y reflexión de los propios sujetos; en tal sentido, se generaron variadas instancias de participación para discutir aspectos que hacían a las definiciones del proyecto y, posteriormente, a los resultados.

Sobre las formas de participación de los distintos integrantes en el desarrollo del estudio nos parece oportuno agregar que se construyó un equipo de trabajo en el que convivieron investigadores académicos, de organizaciones sindicales y referentes de los docentes de las escuelas seleccionadas.

Las otras experiencias que sostienen procesos colectivos de trabajo docente sobre las cuales reflexionamos en esta ponencia son objeto de una sistematización que llevan adelante investigadoras de la UNLu, el equipo de coordinación pedagógica de la Municipalidad de Hurlingham, docentes y directoras de los seis jardines municipales de ese distrito. La sistematización de la experiencia “Aproximación a la construcción del tiempo histórico en el nivel inicial” comprende el desarrollo de un proyecto curricular del área “Ambiente social y natural”, implementado en las once salas de cinco años de los seis jardines⁴. Los jardines se encuentran distribuidos entre las tres localidades que

⁴ Esta sistematización se encuentra aún en curso, por lo tanto todavía no hay resultados publicados en su totalidad, aunque sí pueden consultarse algunas comunicaciones de avances. Por tal motivo, en esta ponencia desarrollamos algunas características contextuales y metodológicas de

comprende el distrito del conurbano bonaerense (Hurlingham, Villa Tesei y William Morris) y ubicados en los barrios más populares de cada una. Dentro de la organización municipal, dependen de una Coordinación Pedagógica a cargo de una Especialista en Educación Inicial donde también funciona un equipo de asesores en diferentes áreas curriculares con conocimiento del nivel. Los seis jardines cuentan con dirección propia: tres tienen directora, dos cuentan con directora y vicedirectora, y otro con directora y secretaria. Dos jardines tienen desde sala de un año hasta la de cinco inclusive, uno desde sala de dos hasta la de cinco inclusive y los otros tres cuentan con secciones de tres, cuatro y cinco años. En todos hay personal a cargo de las salas y de apoyo docente, incluyendo en este último, las “maestras volantes” que cubren las licencias que eventualmente pueden tomar las docentes de cada sección. Todos los cargos están financiados en forma conjunta por el gobierno provincial y el comunal; los salarios de directoras, preceptoras de planta y maestras de tres a cinco años están subvencionados por DIPREGEP⁵ de provincia de Buenos Aires mientras que los de los otros cargos (vicedirectoras, maestras de salas de maternal, maestras volantes, responsable y asesores de la Coordinación Pedagógica) son costeados por el municipio, mayoritariamente bajo el régimen de contratos con plazo fijo de renovación automática.

El contar con este variado equipo de trabajo ha posibilitado crear y sostener materialmente y a lo largo del tiempo distintos proyectos vinculados, fundamentalmente, con el desarrollo de las áreas curriculares. Las inquietudes surgen en los jardines y el diseño de los proyectos se elabora colaborativamente entre los y las docentes, directivas, coordinadora y asesoras y asesores; una vez establecidos sus objetivos generales y cronograma, el tratamiento de los contenidos con las participantes incluye abordajes teóricos, análisis de planificaciones propias, lectura de otras propuestas a modo de orientaciones, la elaboración de posibles itinerarios didácticos y su implementación, la reflexión con las docentes sobre sus saberes referidos a las disciplinas que se trate y sobre las estrategias y acciones didácticas implementadas.

Como forma de producción de conocimientos se optó por la sistematización

la misma con más detalles que al describir la primera investigación. Asimismo, el equipo responsable de la sistematización reconoce como un aporte la reflexión que posibilitó la escritura de esta ponencia a partir de los resultados de la investigación previa.

⁵ Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada.

ya que como sostienen Vázquez y Abal Medina (2004):

La sistematización se diferencia de la evaluación, la investigación y el monitoreo. Si bien son actividades dirigidas hacia la adquisición y profundización de conocimientos, una sistematización no se centra en realizar juicios de valor, tal como puede hacerse en la evaluación, ni pretende ser una investigación que apunte al conocimiento científico; ni realiza un seguimiento como el monitoreo.

No obstante, todas estas actividades pertenecen a la misma familia y participan de ciertos rasgos comunes:

- Recuperan conocimiento a partir de ciertas experiencias;
- Procuran ciertas generalizaciones, en relación con situaciones en circunstancias similares;
- Pretenden comunicar y difundir (Vázquez y Abal Medina, 2004: 14).

Siguiendo a Jara (2000) se destaca que la modalidad puede hacer aportes a la teoría.

El ejercicio de sistematizar experiencias es un ejercicio claramente teórico; es un esfuerzo riguroso que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos; hace análisis y síntesis, inducción y deducción; obtiene conclusiones y las formula como pautas para su verificación práctica. La sistematización relaciona los procesos inmediatos con su contexto, confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. Asimismo, el proceso de sistematización se sustenta en una fundamentación teórica y filosófica sobre el proceso de conocimiento y sobre la realidad histórico social. La sistematización crea nuevos conocimientos a partir de la experiencia concreta, pero, en especial en la medida en que su objeto de conocimiento son los procesos sociales y su dinámica permite aportar a la teoría algo que le es propio: explicaciones sobre el cambio en los procesos. Con base en estas características propias, como ejercicio intelectual que permite elaborar conocimientos desde lo cotidiano y explicarse los factores de cambio en los procesos, es que la sistematización puede contribuir de forma decisiva a la recreación y a la construcción de teoría, dinamizando dialécticamente la relación entre el conocimiento teórico ya existente

como expresión de saber acumulado y los nuevos conocimientos que surgen de las nuevas e inéditas situaciones de las experiencias que vivimos. Este es un aporte propio de la sistematización. (Jara, 2000: 12 y 13).

El enfoque adoptado en esta sistematización combina dos de los cinco tipos que presenta Ghiso (citado por Vazquez y Abal Medina, 2004):

- **Dialógico e interactivo:** considera a las experiencias como espacios de interacción para construir conocimientos sobre problemas dados en la práctica a partir del intercambio entre personas vinculadas con la experiencia de algún modo, que participen de ella en forma directa o no.

- **Deconstructivo:** registra sistemáticamente las experiencias en un proceso de reflexión sobre estas con el apoyo de materiales teóricos vinculados con la temática en cuestión. Busca desnaturalizar lo cotidiano, cuestionar la percepción que se tiene de la realidad y motorizar nuevas maneras de verla.

Se eligieron estos enfoques ya que el equipo responsable considera que el proyecto no está explicitado de la misma manera para todas las docentes participantes ni cada una se lo apropia del mismo modo (retomaremos este punto en el análisis).

Un propósito de esta sistematización es objetivar la experiencia.

Con la noción de objetivación entendemos— desde un punto de vista metodológico— la incorporación de la *reflexividad* en los procesos de investigación o “estudio” de un determinado campo problemático. De modo general, ello supone ejercer la duda y, en consecuencia, la *crítica* tanto de los procedimientos como de las categorías con que nos apropiamos de una realidad sociocultural y la *construimos como objeto de estudio*.

[...] Lo que se intenta es *hacer visible*- a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos- aquello que “no vemos” del mundo escolar— en sentido amplio— por estar inmersos en él. No lo “vemos” ya sea por la *obviedad* con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte o, ya sea, como vimos, por carecer de esquemas conceptuales que nos permitan “ver” aquello que está “fuera” de nuestro sentido común cristalizado. (Achilli, 2008: 42).

El equipo conformado para llevar a cabo la sistematización está integrado

por tres grupos de participantes con diferentes niveles de responsabilidad e involucramiento: las coordinadoras (investigadoras de la UNLu y miembros del equipo de capacitación de la Municipalidad de Hurlingham); las directoras de los seis jardines municipales y las once maestras de las salas de cinco años de los jardines donde se desarrolla el proyecto.

Los instrumentos empleados para recolectar la información son observaciones de clases, análisis de materiales producidos en las salas y talleres (algunos realizados entre las directoras y las coordinadoras y otros, a modo de reuniones plenarias, con todas las participantes).

Por su parte, el análisis se despliega en dos momentos fundamentales: uno simultáneo a la recolección de la información (en curso) y el segundo se lleva a cabo una vez finalizada la etapa de recolección. Volveremos sobre este punto al reflexionar sobre esta experiencia.

Ampliando el análisis desde los aspectos identificados

Para organizar nuestras reflexiones destacamos algunos aspectos importantes identificados en la investigación “Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria” que accionan en un sentido contrario a los mecanismos productores del fracaso y/o la expulsión de las y los estudiantes que no se amoldan a la escolarización hegemónica:

- El **trabajo docente colaborativo** que potencie las posibilidades de reflexionar acerca del propio trabajo, las propuestas pedagógicas y sus condiciones, y ayude a asumir colectivamente el compromiso ético-político de enseñar. En este mismo sentido, los tiempos de trabajo por fuera del aula permiten ampliar las posibilidades y los momentos para vincularse con las y los compañeros, y con las y los estudiantes.

- Un **proyecto de escuela** convocante y sostenido colectivamente, que movilice a pensar la institución y los sujetos que la integran, establecer acuerdos, definir las tareas de cada puesto de trabajo, orientar las prácticas en base a normas y pautas de acción que sean acordadas y conocidas de antemano por el conjunto de los involucrados.

- La configuración de un **sentido de pertenencia** no elitista, que promueva el sentimiento de identidad y el de “ser parte” de un colectivo desde la solidaridad y el reconocimiento del derecho de todos y todas a transitar su escolaridad y acceder a experiencias significativas de aprendizaje.

- La **centralidad de las y los estudiantes** en la propuesta educativa, a partir de la consideración necesaria de ellos como sujetos de derecho, abarcando la contemplación de sus condiciones materiales de vida, sus orígenes culturales y sus características de aprendizaje. En el proceso de sostener como eje, la centralidad de las y los estudiantes (reconociendo su condición de sujetos histórico-sociales) se interpelan las formas hegemónicas de estar, ser y hacer de las y los docentes y se conmueven las relaciones pedagógicas establecidas.

Pensamos estas características no como monolíticas o inamovibles sino como aportes en la construcción de nuevas culturas institucionales, que desnaturalicen el trabajo en soledad de las y los docentes, el aula como un espacio aislado del resto de la institución, y las diferentes definiciones que hacen al quehacer de la vida escolar (como por ejemplo las normas de funcionamiento de la escuela; la distribución y el uso de los tiempos, espacios y recursos materiales; los criterios para armar los agrupamientos, actividades, proyectos, evaluaciones; las definiciones sobre cómo y quiénes implementan las decisiones tomadas y realizan la evaluación de la institución). Desnaturalizar estos aspectos no supone modificarlos necesariamente sino volverlos objeto de la pregunta, de la problematización, analizarlos en su condición de construcciones históricas que pueden (o no) seguir siendo potentes en contextos cambiantes.

Entendemos que aquellas características son condiciones necesarias para desarrollar otro proyecto educativo. Al mismo tiempo es preciso encarar un trabajo para conseguir estas condiciones lo que implica, por ejemplo, la construcción de acuerdos explícitos para el trabajo docente y para el de las y los estudiantes, la elaboración de dispositivos y el sostenimiento de prácticas coherentes con concepciones incluyentes.

Es en esta clave que destacamos el aspecto del trabajo docente colaborativo, ubicándolo como llave y potenciador para la realización de las transformaciones necesarias en los planos de la organización institucional, laboral y curricular de las escuelas. Así como para permitir construir y sostener colectivamente el compromiso ético político que permita avanzar desde las políticas reparadoras de inclusión educativa hacia políticas transformadoras de ampliación de derechos y situaciones de aprendizaje. El trabajo docente colaborativo posibilita dar nuevos sentidos al trabajo de enseñar en la escuela y hace posible avanzar hacia organizaciones de lo escolar y laboral que pro-

muevan el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de todas y todos los estudiantes.

La investigación se llevó adelante en escuelas “medias” a partir del momento en que se definió la obligatoriedad de la educación secundaria en nuestro país, y se enmarca en un contexto de ampliación de derechos y democratización. Obligatoriedad que para concretarse debe remover prejuicios, promover prácticas que se alejen del modo tradicional selectivo, fragmentario y autoritario de funcionar de la escuela secundaria, alterar las condiciones ofrecidas para el aprendizaje y apuntalar la formación y el trabajo de las y los profesores formados originalmente para enseñar en un nivel selectivo.

El otro nivel cuya obligatoriedad se ha extendido en este contexto de ampliación de derechos es el inicial, por eso nos interesa reflexionar sobre el desarrollo de estas características en el mismo. Como anticipamos en la Introducción, nos proponemos profundizar el análisis poniendo estos aspectos en diálogo con las experiencias de los jardines municipales de Hurlingham que están siendo sistematizadas.

Si bien la organización escolar, del trabajo y del curriculum en el nivel inicial son diferentes a la del nivel secundario, el trabajo docente colaborativo parece tener la potencialidad de generar otras condiciones en ambos niveles. Por ejemplo en el proyecto de inicial las docentes expresan en una de sus producciones escritas el valor de poder compartir con sus pares:

La propuesta de sistematizar fue tomada con gran interés y constituyó un desafío tanto en lo que hace a las cuestiones metodológicas (por ejemplo ejercitarse en la elaboración de registros de observación, respeto de la “textualidad”, etc.) como en pensar en comunicar a otros el desarrollo de un trabajo realizado de manera sostenida a fin de dar cuenta de los aprendizajes genuinos que los niños pueden realizar en contenidos de ciencias sociales.

La elaboración del conocimiento producido en las salas puede resultar de utilidad para distintos profesionales pero fundamentalmente lo es para nosotras mismas ya que al poner en palabras lo que nos ocurre, hacemos nuevas y sucesivas reformulaciones.

La sistematización nos permite observar y evaluar el efecto que produce en las prácticas docentes, el tener una orientación permanente y la

capacitación en determinada área sostenida en reuniones periódicas de los equipos (Ferro, L., Simón, N. y Encabo, A., otras 2012)

A pesar de las diferentes culturas institucionales y propósitos de la enseñanza en cada nivel educativo, encontramos que cuando existen instancias sostenidas de reflexión y producción colectivas, los funcionamientos naturalizados pueden empezar a problematizarse y a ampliar la posibilidad de construir otras opciones.

En el caso del CENMT de Río Negro, al igual que en la experiencia de los jardines de Hurlingham, los docentes que participan en instancias de trabajo colectivo (aquí, el “taller de educadores”) reconocen que les permite “parar un poco”, “encontrarse con la propia práctica” y “desde allí, generar estrategias”, es decir el trabajo realizado en el taller permite tomar distancia de los problemas concretos y discutir lo que aparece naturalizado. Estos talleres funcionan como parte de la jornada laboral en forma semanal y con la totalidad del personal de la escuela. Funcionamiento posible por tres motivos principales: por un lado, los docentes cuentan con tres horas cátedras adicionales al tiempo frente a alumnos para el trabajo institucional (contempla el “taller de educadores” y las “reuniones de área” para planificar la enseñanza integrada); por otro lado, la población que asiste al CENMT es adulta lo cual permite que se pueda retirar en distintos horarios y, por último, la enseñanza está organizada en “módulos”, espacios areales a cargo de dos docentes que integran disciplinas en un ámbito simultáneo de clases; de este modo que las clases terminen antes un día por semana, no afecta el desarrollo de los contenidos.

En el caso de los jardines de Hurlingham, se contemplan momentos de trabajo colectivo en reuniones mensuales de las directoras con las coordinadoras y asesores, y otros momentos más espaciados donde se reúnen todas las maestras. También existen encuentros en los jardines entre maestras y asesores que si bien no están formalizados, son posibles porque hay una docente volante que puede hacerse cargo de las y los niños que permanecen en su sala en ese momento.

También la participación en la sistematización enriquece las reflexiones de este colectivo docente. En este sentido, el acercamiento preliminar en talleres a los materiales a medida que se recogen tiene, en principio, el objetivo de analizar las situaciones que se observan pero, indefectiblemente, por la

composición variada del equipo de la sistematización, se van reformulando las propuestas acerca de la problemática; las cuales al implementarse hacen avanzar tanto la tarea de enseñar como su indagación en el marco del proyecto; esto posibilita la incorporación de apoyatura conceptual. De este modo, el taller es una modalidad de trabajo colaborativo que, como sostiene Achilli, produce conocimientos “[...] cuyos fundamentos se centran en la combinación de una estrategia grupal de investigación socioeducativa y un modo de perfeccionamiento docente” (Achilli, 2008: 59). La producción de conocimientos se basa en la interacción generada por la coparticipación entre talleristas e investigadores (en este caso también son parte de la coordinación pedagógica).

Ese proceso de coinvestigación conformado por la interacción de conceptos y episodios cotidianos de la vida escolar— registrados por los propios docentes— se funda en cierta direccionalidad teórica y en un particular diseño metodológico centrado en la recuperación e integración crítica del conjunto de prácticas, representaciones y saberes que los educadores despliegan en el ámbito del taller (Achilli, 2008: 60).

En cambio cuando el foco se centra en la formación docente, el taller se dirige, entre otros propósitos, a posibilitar una integración compleja de los conocimientos acumulados con análisis de las prácticas cotidianas del quehacer docente y “a abrir un espacio en el que los educadores puedan elaborar y argumentar autónomamente propuestas de cambio pedagógicos a distintas escalas” (Achilli, 2008: 62).

Con diferencias, vemos que ambas experiencias se nutren de estas instancias de trabajo colaborativo que se sostienen y enriquecen cuando se materializan tiempos y espacios en la jornada laboral de los docentes; motivos de lucha de la docencia organizada que conquistó parte de esas reivindicaciones concretadas en decisiones políticas tomadas en distintas jurisdicciones en diferentes momentos históricos. Por ejemplo, la experiencia del CENMT surge de una reforma curricular de la provincia de Río Negro iniciada en 1986 que buscaba transformar los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, habilitando, entre otras condiciones, espacios de trabajo colectivo. El carácter de esta transformación se sostuvo a partir de dos pilares: el protagonismo de organizaciones sindicales, estudiantiles y de padres en su diseño,

y el reconocimiento de que modificar la organización del trabajo docente constituía un requisito indispensable para la transformación de la enseñanza. “Buena parte de la docencia rionegrina de entonces- y los actuales docentes del CENMT- sintieron que se los valoraba en tanto que trabajadores intelectuales, actores imprescindibles en la elaboración de los proyectos pedagógicos” (Russo en Nuñez y Vázquez, 2013: 110).

Además hay otras condiciones que parecen necesarias para favorecer el trabajo colaborativo, relacionadas con la organización institucional y curricular. Como especificamos más arriba, un rasgo de la educación secundaria ha sido la fragmentación de los saberes reflejada en una organización del trabajo docente por hora cátedra, en el caso del CENMT se verifica una diferencia al haber una organización curricular areal, lo cual históricamente se da en el nivel inicial, esto favorece la permanencia de las y los docentes en el establecimiento escolar aumentando las posibilidades de encuentro pero también la creación de vínculos con las y los compañeros, con las y los estudiantes y/o sus familias.

Esta reflexión nos lleva a querer debatir acerca del trabajo docente colaborativo como promovedor de otras condiciones para enseñar y aprender. En ese sentido, el nivel inicial ha sido siempre altamente flexible a incorporar nuevas prácticas de enseñanza, facilitadoras de aprendizajes significativos y comprensivos. Cabe pensar que esto no ha sido posible solo por condiciones subjetivas de las docentes del nivel (“las jardineras”). Siempre señalaba Hebe San Martín de Duprat, referente pedagógica del nivel, que esa impronta renovadora se debía a un entramado complejo entre representaciones sociales de infancia y familia, desarrollos económicos, políticos y sociales y estructuración del nivel; dentro de este último aspecto destacaba que, desde sus orígenes, la educación inicial no estaba sometida a la exigencia de la acreditación, lo que posibilitaba la aceptación y práctica de los principios pedagógicos y didácticos de los llamados “precursores”⁶. Lo destacado por Hebe, entonces, son las condiciones materiales que favorecieron y favorecen la innovación en este nivel (organización del tiempo, del espacio, del trabajo docente, de la promoción de los/as estudiantes, etc.). Esto ha ido configurando una identidad de la educación infantil como parte del sistema educativo, integrada y diferente al mismo tiempo⁷.

⁶ Se conoce así al grupo de pedagogos que diseñaron los principios de la educación inicial: Froebel, Pestalozzi, Montessori.

⁷ Entre otros aspectos, tal identidad está configurada por los principios didácticos del nivel, sien-

En cuanto a las condiciones subjetivas, nos interesa destacar que se encuentran atravesadas por los aspectos materiales de la organización del trabajo, consideramos que el ser parte de un colectivo de trabajo promueve la construcción de un sentimiento de pertenencia y permite entablar una red de confianza para interpelar los propios supuestos y formas de trabajo (para cuestionarlas pero también para recrearlas y revalorizarlas).

Relacionamos esto con la configuración de un “sentido de pertenencia no elitista”, del sentirse parte de un colectivo en el cual se pueda, en un clima de confianza, aprender, probar, revisar, reflexionar sobre las prácticas propias e institucionales. En la experiencia de Hurlingham hay una expresión que reiteran las docentes cuando recién ingresan al sistema municipal que es “*yo soy nueva en la municipalidad*”, usada para referirse, sobre todo, a la necesidad de interiorizarse en los distintos proyectos curriculares para poder implementarlos cabalmente. La mayor parte de tales proyectos llevan mucho tiempo desarrollándose en los jardines pero requieren de la implicación de cada docente para sostenerse, de allí la necesidad que expresan las maestras. En la familiarización con los fundamentos y acciones principales de los mismos, las miembros más experimentadas cumplen papeles centrales: las directoras funcionan a modo de “presentadoras” de los proyectos, garantizan que cada nueva maestra que llega al jardín se ponga al tanto de lo que allí se hace sistemáticamente, les acercan los diseños de los proyectos y bibliografía que consideran básica para entenderlos; por su parte, las maestras que vienen implementándolos desde tiempo atrás son guías fundamentales para las nuevas: les muestran lo que hacen, comparten sus materiales recogidos o elaborados a lo largo del tiempo, les hacen sugerencias, etc. Todas parecen sentir que es necesario transmitir los fundamentos teóricos y prácticos de los proyectos para que sigan funcionando. Estas formas de comunicarlos también los vuelven más inteligibles para quienes hace mucho los sostienen. Asimismo la observación sistemática de las acciones que implica la sistematización genera nuevas reflexiones sobre las prácticas y apropiaciones diferenciales, según la participación con distintas responsabilidades en el equipo de sistematización. Estas distintas responsabilidades se pensaron al diseñar la sistematización en función de las condiciones de la organización actual del trabajo en la escuela: si bien es posible realizar talleres mensuales con las directoras, no lo es con el conjunto de las maestras. Como señalamos anteriormente, la maestra de una sala puede reunirse con directivas y

do el juego el fundamental.

asesoras mientras los/as niños/as son atendidos/as por la “volante” pero solo hay uno de esos cargos por institución; en este sentido reconocemos la organización actual del trabajo en la escuela como un límite que genera un campo de “lo posible” para este momento y “horizontes de posibilidades” en los cuales los sujetos se mueven considerando el contexto (De Sousa Santos, 2003).

Los diferentes proyectos curriculares que se desarrollan en los jardines son coherentes entre ellos porque se enmarcan en uno global que define la institución y los sujetos que la integran, orientando las prácticas en base a normas y pautas de acción acordadas y conocidas de antemano por el conjunto de los involucrados, el papel del equipo directivo en la comunicación de esas definiciones es central. Al igual que en una de las experiencias relevadas en la investigación de educación secundaria:

[...] se registra la intención de constituir al plantel docente como un colectivo coherente (superando lo que podría ser un mero agregado de profesores que van cubriendo cargos) [...] En lugar de dar por sentadas las condiciones para desarrollar su proyecto, la institución encara los esfuerzos necesarios para hacer realidad dichas condiciones [sostenidos desde] un compromiso político pedagógico dirigido a transformar la institución a través de un proyecto educativo diferente (Di Pietro y Abal Medina, 2013: 69).

En cuanto a la **centralidad de las y los estudiantes** en la propuesta educativa, encontramos la diferencia más significativa entre ambos niveles: la educación inicial, desde sus orígenes, tuvo presente las particularidades de los sujetos a las que estaba destinada, definiendo su propuesta pedagógica a partir de tales características. Por ejemplo, ya mencionamos que el juego es un principio fundamental de la didáctica del nivel y esto se sustenta en la representación que tenemos de la infancia. En cambio, la educación secundaria ha sido definida, principalmente, desde los contenidos a ser enseñados, desconociendo las condiciones materiales de vida, orígenes culturales y características de aprendizaje de los destinatarios. Un proyecto educativo que ponga en el centro a las y los estudiantes (reconociendo su condición de sujetos histórico-sociales) se revela como una condición necesaria para construir otra educación secundaria y un desafío que asumen algunos colectivos de trabajadores docentes.

Retomando la educación infantil, cabe destacar que si bien el nivel inicial siempre tuvo en cuenta al niño, lo pensaba como un sujeto universal sin diferencias culturales, sociales, etc. Actualmente se presenta como un desafío poder reflexionar acerca de esa representación para contemplar otras posibilidades de criar y crecer. Así mismo desde el actual paradigma de protección de derechos cabe estar alerta a que los espacios para esta población contemplen la integralidad de estos derechos apuntando a la construcción de ciudadanía plena.

Conclusiones

En este trabajo hemos analizado experiencias realizadas en los dos niveles del sistema educativo cuya obligatoriedad se ha extendido en el proceso de ampliación de derechos que viene desarrollándose en Argentina en los últimos doce años. Es precisamente ese contexto el que nos ubica en la posición de analizar, en conjunto, dos niveles con grandes diferencias entre sí, pero con una actual condición común: un marco de políticas públicas destinadas a promover el ejercicio del derecho social a la educación de los niños, niñas y jóvenes que participan en estos niveles del sistema educativo. En ese marco, no solo hay que asegurar más años de escolaridad para nuestras infancias y juventudes, sino también, revisar qué condiciones favorecen una educación inclusiva con experiencias significativas de aprendizajes.

En este sentido, consideramos que los procesos colectivos de trabajo docente son fundamentales para reflexionar sobre cuáles son condiciones pedagógicas inclusivas y potenciadoras de aprendizajes significativos. En las experiencias analizadas, los protagonistas afirman que las instancias grupales permiten dar tiempo, empezar a objetivar lo que está naturalizado y, a partir, de eso recuperarlo, revisarlo y crear nuevas estrategias.

En sus orígenes, los dos niveles a los cuales nos referimos estaban pensados “para pocos”. Por lo tanto, su obligatoriedad pone a los docentes ante nuevos desafíos, aunque de distintos modos: el nivel inicial al ser previo a la escuela primaria, obligatoria desde la institucionalización del sistema educativo⁸, se posicionó históricamente, en forma favorable a la inclusión. Sin embargo hoy enfrenta nuevas exigencias: en particular, la definición de alfabetización se ha ampliado contemplando la comprensión lectora y— según algunos autores— los signos a leer. En este contexto, se resignifican algunos propósitos de la

⁸ Ley 1420 sancionada en 1884.

educación inicial. Entendemos que una pregunta para hacerse en las instancias colectivas de las y los docentes de ese nivel es cómo hacerse cargo del inicio de esta alfabetización resignificada sin perder de vista que el sujeto del aprendizaje es un niño o una niña muy pequeña.

En cambio, las tendencias a la selectividad de la población que asiste, la fragmentación de los conocimientos y el verticalismo en las relaciones fueron rasgos hegemónicos de la escuela secundaria. Revertir esas “marcas” fundantes del nivel conlleva un largo proceso, para el cual también encontramos una fuerte valoración de los espacios sistemáticos de formación y trabajo colaborativo entre docentes. Constituir en el nivel estos espacios se presenta como uno de los principales desafíos para garantizar la inclusión, revisar las prácticas de enseñanza, generar más oportunidades y lograr aprendizajes significativos para todo el grupo de estudiantes.

En ambos niveles, los aspectos a revisar requieren de una reflexión que compromete al conjunto de la institución. Como vimos en la experiencia de los jardines de Hurlingham, las docentes “nuevas en la municipalidad” (como ellas se autodenominan) necesitan de los aportes de todas sus otras compañeras para que las enriquezcan desde distintas miradas y posiciones. Si se trata de crear nuevas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de todo el sistema educativo, las “nuevas” y las “viejas”, las “jardineras” y los “profes” precisarán nutrirse mutuamente. Para eso, las instancias de trabajo colectivo se revelan como una condición imprescindible.

En éste sentido consideramos que el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP)⁹ dan un paso fundamental en esta dirección en tanto amplían los espacios de trabajo institucional y de formación docente que permitirán ir definiendo nuevos puestos, así como modificaciones necesarias en la organización institucional, curricular y del trabajo docente para avanzar en los cambios que permitan que estos niveles educativos estén al alcance de todas las niñas, niños y jóvenes.

Bibliografía

Ferro, L., Simón, N. y Encabo, A. y otras (2012). La sistematización como modalidad de formación permanente: una experiencia en los jardines

⁹ Con la participación sindical garantizada a partir del Acuerdo Paritario Nacional de noviembre de 2013.

- municipales de Hurlingham. *Actas del II Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Achilli, E. L (2000/2008). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor [6° edición]
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. España: Desclee de Brouwer.
- Di Pietro, S. y Abal Medina, M. D. (2013). Cuando se busca la inclusión sin renunciar a la enseñanza: la experiencia de la escuela de reingreso. En Vázquez, S. A. (coord.) *Construir otra escuela secundaria*. Aportes desde experiencias pedagógicas populares. Buenos Aires: La Crujía.
- Jara, O (2000). El aporte de la sistematización a la renovación teórico práctica de los movimientos sociales. *Kikiriki* N° 53 Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=89
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: de Gialdino, Vasilachis (comp.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Núñez, A. y Vázquez, A. A. (2013). El trabajo docente en la transformación de la escuela secundaria. En Vázquez, S. A. (coord.). *Construir otra escuela secundaria*. Aportes desde experiencias pedagógicas populares. Buenos Aires: La Crujía.
- Vazquez, M. J. y Abal Medina, M. D. (2004). *Apropiarnos de los conocimientos que se construyen en nuestra práctica*. Aportes de la sistematización de experiencias. Buenos Aires: Secretaría de Educación- CTERA.
- Vázquez, S.A., Di Pietro, S., Ferro, L. A., Indart, M., Abal Medina, M. D., Núñez, A. (2011). Informe final: Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria. Sistematización y análisis de cuatro casos. Manuscrito inédito. UNLu - CTERA.
- Vázquez, S. A. (coord.) Vázquez, S.A., Indart, M., Di Pietro, S., Abal Medina, M. D., Núñez, A. Ferro, L. A., Galli, J. G., Castagnola, J. H., Perini, A. J. (2013). *Construir otra escuela secundaria*. Aportes desde experiencias pedagógicas populares. Buenos Aires: La Crujía.

El trabajo docente comunitario como política de inclusión social y educativa

Fiorella Gandini¹ y Nataly Diaz Brust²

Introducción

Este trabajo recoge la experiencia educativa comunitaria que vienen realizando las autoras en el proyecto de extensión universitaria “Preparados para aprender en la escuela” (Disposición N° 31, Expediente N° 100-359/2014, Universidad Nacional de La Plata) y en el proyecto de investigación “Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar. Estudios sobre las prácticas de lectura convencional y con nuevas tecnologías en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires” (Código H750. Universidad Nacional de La Plata), en el marco de la Cátedra Psicología Educacional de la FaHCE, UNLP) bajo la dirección de la Dra. Analía Palacios. Asimismo, considera la experiencia recogida en carácter de Maestra Comunitaria (MC) de una de las autoras, en un Centro de Actividades Infantiles (CAI) en el ámbito de educación primaria pública de la provincia de Buenos Aires.

El propósito es examinar las contribuciones del trabajo docente comunitario a la inclusión social y educativa de niños y niñas de sectores vulnerables, en escuelas primarias públicas. Asimismo, pretende reflexionar acerca de las implicancias del trabajo docente en la conformación de comunidades de aprendizajes y el diseño e implementación de políticas públicas educativas y sociales.

A juicio de directivos y docentes, la población infantil –destinataria del trabajo docente comunitario– presenta dificultades en el aprendizaje escolar y

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gandinifiorella@hotmail

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. natalydiazbrust@hotmail.com

vive en escenarios de elevado riesgo social y educativo, debido a situaciones familiares adversas que pueden ser englobadas en la pobreza, con fuerte impacto en las trayectorias escolares. El riesgo educativo se asocia al conjunto de carencias económicas, culturales y sociales que debilitan el vínculo de escolarización de los/as niños/as[1] y sirve para justificar, de manera errónea, el fracaso escolar, la repitencia, la sobriedad, el abandono, etcétera.

Numerosos estudios demuestran la incidencia que tiene el contexto sociocultural y familiar en los logros educativos de los niños, muy especialmente de sectores en situación de vulnerabilidad social y educativa. En una gran mayoría, sus trayectorias escolares se ven obstaculizadas por las características del dispositivo escolar, el cual a partir de sus prácticas no favorece el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizajes significativos.

La experiencia docente cotidiana permite corroborar las potencialidades de todos los niños, con independencia de su situación familiar y social y los progresos que ellos pueden alcanzar al instrumentar actividades educativas orientadas al desarrollo de aprendizajes específicos, por ejemplo, vinculados con la lectura y escritura.

En este marco, la labor docente comunitaria pretende ofrecer apoyo a los niños de modo adicional al de los maestros y su trabajo en el aula y, por ende, contribuir al desarrollo de sus potencialidades de aprendizaje. En lo específico, las actividades infantiles se llevan a cabo a través de diferentes recursos didácticos, adecuados a la edad y nivel de escolaridad de los niños, tales como cuentos, textos escolares y juegos didácticos. De este modo, permiten ampliar el universo cultural de la población infantil y fortalecer las trayectorias escolares de aquellos niños que necesitan un acompañamiento más individualizado para acceder y/o completar sus estudios primarios, como ejercicio pleno del derecho a la educación.

El espacio simbólico y curricular del trabajo docente comunitario que vienen realizando las autoras, articula la realidad sociocultural de los niños, las familias y escuelas, a través de distintas actividades educativas y sociales que llevan a cabo, adecuadas a los intereses y necesidades de la población infantil. Supone una acción participativa y colaborativa entre maestros, directivos y especialistas en educación.

La práctica docente comunitaria conjuga distintas y complejas aspectos del pensamiento y la acción educativos, que desafían el formato de la enseñanza

tradicional. En primer lugar, un aspecto saliente es la confianza en el potencial de aprendizaje de los estudiantes y el diseño de diferentes tipos de actividades a modo de andamiaje para que ellos se desempeñen en sus “zonas próximas de desarrollo”.

En segundo lugar, la vinculación entre el contexto del hogar y el contexto escolar, al actuar de nexo entre la vida escolar y el contexto sociocultural, para el logro de la inclusión social y educativa.

En tercer lugar, la generación de auténticas comunidades de aprendizaje, donde se valorizan los conocimientos preexistentes en los niños, en lugar de la mera transmisión de información, la repetición “a ciegas” y la reiteración de contenidos de enseñanza de manera mecánica. En este sentido, entendemos las comunidades de aprendizaje como un grupo de personas ligadas a un espacio de práctica común sostenida en el tiempo, con objetivos precisos y compartidos, que guían y sostienen esa práctica. Lo que permite generar la comunidad de aprendizaje es promover un tipo de relación educativa que fortalece los aprendizajes y las trayectorias educativas de los niños que atraviesan experiencias de riesgo educativo.

Por lo expuesto, nuestra presentación aspira a intercambiar experiencias de inclusión educativa en el contexto local y, en especial, analizar y debatir distintas dimensiones del trabajo docente comunitario, concebido como elemento clave de las políticas de inclusión social y educativa, tendiente a afianzar los vínculos de los niños con la escuela, favorecer sus desempeños escolares y, en especial, generar situaciones de aprendizaje gratas y significativas para la población infantil, de este modo se pretende mejorar sus procesos de escolarización y derribar las barreras que atentan contra la inclusión educativa.

(***)

Este trabajo recoge la experiencia de trabajo docente comunitario que vienen realizando las autoras en los proyectos de extensión universitaria “Preparados para aprender en la escuela” (Disposición N° 31, Expediente N° 100-359/2014, Universidad Nacional de La Plata) y de investigación “Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar. Estudios sobre las prácticas de lectura convencional y con nuevas tecnologías en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires” (Código H750. Universidad Nacional de La Plata), en el marco de la Cátedra

Psicología Educacional de la FaHCE, UNLP); se nutre de las observaciones de una de las autoras, en su desempeño como Maestra Comunitaria (MC), en un Centro de Actividades Infantiles (CAI) en el ámbito de la educación primaria pública de la provincia de Buenos Aires.

Las actividades de extensión e investigación universitarias se realizan en escuelas primarias de sectores vulnerables de la ciudad de La Plata, con niños y niñas³ que a juicio de sus directivos y docentes, presentan dificultades en el aprendizaje escolar. Por tanto, uno de los principales objetivos, es brindarles apoyo psicopedagógico de modo adicional al trabajo de sus maestros en el aula, para contribuir al desarrollo de sus potencialidades en el aprendizaje escolar y favorecer la inclusión. Las actividades que se llevan a cabo y los diferentes recursos didácticos empleados (cuentos, textos escolares, juegos didácticos), se adecuan a la edad y el nivel de escolaridad de los niños.

Desde la perspectiva psicopedagógica y comunitaria, el trabajo docente puede ser comprendido como una acción política de inclusión social y educativa, para ampliar el universo cultural de aquellos niños que requieren un acompañamiento más personalizado en sus trayectorias escolares, posibilitando de este modo el ejercicio del pleno derecho a la educación. La complejidad de los contextos sociales y culturales presentes hoy en el ámbito educativo justifica ampliamente el trabajo comunitario.

Por lo expuesto, se propone examinar algunos aspectos relevantes del trabajo docente comunitario que posibiliten la reflexión sobre sus contribuciones a la inclusión social y educativa de niños de sectores vulnerables, en las escuelas primarias públicas, así como también, la conformación de nuevas comunidades de aprendizajes.

El abordaje del riesgo educativo en el trabajo docente comunitario

En gran mayoría, la población infantil destinataria del trabajo docente comunitario procede de hogares y escenarios sociales con condiciones de vulnerabilidad que, a menudo, obstaculizan los procesos de escolarización. A los fines de la inclusión y la equiparación de oportunidades educativas, estas condiciones no debieran implicar riesgo educativo. Terigi (2009), sostiene que

³ En conocimiento del uso del lenguaje sexista, en adelante se utiliza el masculino de manera genérica para facilitar la lectura.

este riesgo es la antesala del fracaso escolar y se caracteriza por la interacción entre los sujetos y sus condiciones de escolarización. El mismo no atañe a las propiedades subjetivas, individuales de los sujetos, sino a los atributos de la situación pedagógica y la organización del sistema escolar.

Con frecuencia en el contexto escolar se tiende a asociar el riesgo educativo al conjunto de carencias económicas, culturales y sociales de los niños para justificar el fracaso escolar, la repitencia, la sobreedad, el abandono, etcétera. Al respecto, los especialistas señalan la insuficiencia del dispositivo escolar y de sus prácticas para favorecer el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos de la población infantil en situación de vulnerabilidad social y educativa (Terigi, 2009; Dussel, 2004; Perrenoud, 2001).

La experiencia comunitaria permite corroborar a diario las potencialidades de todos los niños, con independencia de su situación social y familiar; así como sus progresos educativos, cuando se instrumentan actividades pedagógicas adecuadas a sus necesidades, que favorezcan el desarrollo de los aprendizajes escolares básicos, en matemáticas, lectura y escrituras, y la adquisición de herramientas simbólicas para abordar mejor los contenidos y prácticas escolares.

El trabajo docente comunitario no necesariamente se realiza en el ámbito de la escuela, puede ser llevado a cabo en distintos espacios de la comunidad (clubes barriales, centros comunitarios, casas de familias, iglesia, organizaciones barriales, bibliotecas), donde los niños pueden desarrollar actividades que enriquecen y resignifican los aprendizajes escolares (Krichesky, 2006). Cualquiera sea el espacio siempre supone una acción participativa y colaborativa entre distintos actores (extensionistas, maestros, directivos, familia).

Resignificando la práctica del docente comunitario

La complejidad de la práctica docente comunitaria reside en la multiplicidad de aspectos que conjuga vinculados a los distintos discursos y prácticas educativas. Los nuevos desarrollos teóricos y empíricos en el campo psicoeducativo, desafían el formato de la enseñanza tradicional, al otorgar relevancia a la colaboración social en los aprendizajes mediante acciones de mediación y andamiaje, la participación guiada, potenciar las zonas de desarrollo próximo, las formas de enseñanza recíproca, contextualizadas y participativas; a generar comunidades de aprendizajes y de práctica.

Desde una perspectiva vygotskiana, la labor docente comunitaria puede comprenderse como un proceso que “tira” del desarrollo de los niños y lo promueve (Vygotsky, 1986). En este proceso revisten importancia las acciones de andamiaje. La noción de andamiaje fue propuesta por Bruner (1988), para explicar cómo las acciones pedagógicas deben acompañar las dificultades de los niños en la resolución de las tareas escolares, es decir, a mayor nivel de dificultad, mayor necesidad de orientación y ayuda, que se van modificando, desvaneciendo o quitando según los cambios observados en el aprendizaje de los niños (Bruner, 1976). La idea de andamiaje puede ser relacionada con las prácticas de mediación para mejorar la participación, la autoestima de los niños, la reflexión conjunta en la aparición de los errores, entre otros (Palacios y Villar, 1996). Las acciones de mediación contribuyen a la realización de actividades y aprendizaje colaborativos (Rogoff, 1997).

La confianza del docente en las potencialidades de aprendizaje de los niños y la implementación de distintas actividades para andamiar su desarrollo cultural, posibilita que ellos se desempeñen en sus “zonas próximas de desarrollo” (ZDP). Este constructo definido por Vygotsky (1991), representa la distancia entre el nivel de desarrollo real, la capacidad para resolver independientemente un problema y el nivel potencial, determinado a través de la resolución bajo la guía en colaboración con un adulto o par más capaz. Lo que implica la posibilidad de incrementar y/o mejorar los procesos cognitivos a través de la resolución conjunta de tareas.

Del mismo modo, los aportes de Bárbara Rogoff (1993) colaboran con la práctica docente a partir de la comprensión de los aprendizajes escolares desde una perspectiva contextual, participativa y colaborativa, que incluye tanto al sujeto que aprende como todos los agentes educativos y las condiciones de las experiencias específicas en las que interactúan.

Desde esta perspectiva, se proponen una serie de planos presentes en las prácticas educativas de los sujetos, que corresponden al aprendizaje (apprenticeship – plano institucional, de análisis de la actividad sociocultural), la participación guiada (plano interpersonal) y la apropiación participativa (plano individual) (Rogoff, 1997). Así, la acción docente es comprendida como una “práctica participativa”, en donde se requiere concebir al proceso de enseñanza y aprendizaje desde un modelo centrado en la idea de “comunidad de aprendizaje”, opuesto a las concepciones que entienden al docente como un mero

transmisor de saberes acabados y al niño como un actor pasivo de esta relación educativa, considerándolo como un repetidor “a ciegas”; por el contrario, se valoran los conocimientos preexistentes en los niños, y se trata de promover un tipo de relación que fortalezca sus aprendizajes y trayectorias educativas.

Se reconoce así, al trabajo docente comunitario como generador de “comunidades de aprendizaje”, ya que su labor se realiza con un grupo de niños, se encuentran ligados a un espacio de práctica común, el cual es sostenido en el tiempo, con objetivos precisos y compartidos, que guían y sostienen esa práctica. De este modo, el aprendizaje es concebido como una participación gradual y creciente en una práctica, en donde adquiere centralidad el trabajo colaborativo, esto es a lo que Lave y Wenger (1991) hacen referencia con la noción de “comunidad de práctica”.

Las acciones de mediación implica la consideración de distintos elementos que intervienen y conforman una situación de aprendizaje en comunidad (Engeström, 1987), entre ellos pueden mencionarse: la existencia de una comunidad de referencia, es decir, un grupo de sujetos que comparten el mismo objeto de actividad; el sujeto que es partícipe de esta comunidad, quien es definido dentro de una trama específica de relaciones, como un sujeto activo, con una historia particular que lo hacen único; por otro lado, se encuentran los instrumentos con los que el docente comunitario lleva a cabo su práctica, los cuales se construyen partiendo de los intereses y necesidades que expresan los niños y su entorno; estas actividades, no necesariamente fueron apropiadas por el sujeto que aprende, ya que los procesos de aprendizaje en los que está implicado, están distribuidos en la situación, de manera tal que las actividades se presentan como momentos gratos para el sujeto, que permiten ser valoradas por ellos mismos al reconocer que son construidas al tener en cuenta sus intereses e inquietudes; se considera importante, además, analizar el objeto a aprender u objetivo del aprendizaje. Todo esto contribuye a generar prácticas significativas que involucren los intereses de los propios sujetos, sus necesidades, propiciando espacios de aprendizajes acordes.

En este marco, en el trabajo comunitario, se buscan generar espacios, en los que se comparta una tarea específica, se trabaje de modo colaborativo, desde la acción mediada, con instrumentos y actividades atractivas para los niños, y que permitan explotar al máximo sus potencialidades de aprendizaje. Un claro ejemplo de ello son las actividades de lectura y escritura; en las

cuales se da lugar a las interacciones dialógicas entre el adulto y los niños; el intercambio, la construcción activa de significados, en tareas tales como: el reconocimiento de letras, palabras, lectura compartida de cuentos de interés para los niños, construcción de historias y cuentos, entre otras.

Conclusiones y discusiones

Este trabajo nos invita a reflexionar acerca de la experiencia docente comunitaria y sus aportes ante los nuevos desafíos de las políticas de inclusión socioeducativas, lo cual nos permite repensar el lugar que tiene actualmente la comunidad, y en ella el trabajo comunitario, como actor fundamental al momento de interpelar a los nuevos sujetos que asisten a la escuela.

Se pueden advertir diversos testimonios acerca de la relevancia e impacto positivo que generan las actividades realizadas en experiencias de trabajo comunitario. Se pone en el centro la posibilidad que tiene el trabajo comunitario de generar espacios de aprendizaje en donde se configuren reales comunidades de aprendizaje guiadas por actividades de mediación, contextualizadas, participativas y colaborativas, en donde se tengan en cuenta tanto al sujeto que aprende como todos los agentes educativos y las condiciones de las experiencias específicas en las que interactúan.

Como se advierte, el accionar comunitario, es concebido como un elemento clave de las políticas de inclusión social y educativa, ya que tiene entre sus metas afianzar los vínculos de los niños con la escuela, favorecer sus desempeños escolares y, en especial, generar situaciones de aprendizaje gratas y significativas para la población infantil, mejorando de este modo sus procesos de escolarización y derribando las barreras que atentan contra la inclusión educativa.

Referencia bibliográfica

- Baquero R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2001). Aprendizaje escolar y contexto. En Baquero, R y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*.
- Bruner, J. (1987). *La Importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa* - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y

Tecnología de la Nación.

Leontieva, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ed. Ciencias del Hombre.

Rogoff, B. (1977). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J. (comp.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 50, pp. 23-39.

Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.

Cuando la relación docente alumno incluye: una relación que habilita y hace lugar

María Claudia Sus¹ y Guadalupe Magalí Ibañez²

Presentación

El presente trabajo³ tiene como propósito compartir algunas reflexiones en relación al vínculo educativo construido entre alumnos y docentes, al interior de la escuela media nocturna, profundizando las características que adquieren los mismos, desde la percepción de los jóvenes que estudian en estas escuelas y considerando la dinámica que se construye en sus clases.

Se intenta analizar y describir una problemática de actualidad en el nivel medio relacionada con las dificultades/posibilidades que tienen los docentes para poder operar como sostén y referentes de los jóvenes que asisten a las escuelas nocturnas para culminar sus estudios secundarios. Configurantes y configurados de un contexto donde las formas tradicionales de autoridad pedagógica son interpeladas y ya no resultan, donde se hace necesario ensayar y arriesgar nuevas experiencias que apuesten a la construcción de una relación docente alumno que habilite, contenga y enseñe en un clima de confianza, para lograr una escuela que no expulse, que aloje y no clausure.

En este sentido, algunos de los interrogantes que atraviesan nuestra temática son: ¿Cómo construyen este tipo de alumnos en particular los vínculos con los docentes? ¿Qué relaciones establecen con los contenidos que deben aprender? ¿Cómo media el docente esta relación?, ¿Qué se juega en

¹ UNCo CURZA, Argentina. csus@rnonline.com.ar

² UNCo CURZA, Argentina. guadalupemagali2013@gmail.com

³ Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna”. Universidad Nacional del Comahue. CURZA. Viedma.

las escuelas nocturnas que favorece la construcción de vínculos más personales?, ¿Por qué las escuelas diurnas no logran la permanencia de estos alumnos? Interesa entonces, conocer cómo adolescentes y jóvenes refieren a los vínculos construidos con sus docentes al interior de ellas; identificar aspectos que favorecen la valorización de la figura del docente y las razones de dicha ponderación, estableciendo dimensiones o categorías que den cuenta de sus dichos.

La investigación de tipo cualitativa y de carácter exploratorio, apunta a desplegar el discurso de estos sujetos, profundizando en torno a los modos de vincularse que construyen al interior de la escuela media nocturna. A manera de hipótesis sostenemos que los intercambios que se juegan entre docentes y alumnos de estas instituciones, (adolescentes-jóvenes-adultos que están transitando su escolarización con trayectorias educativas anteriores), poseen características particulares que crean y recrean vínculos educativos con características distintas a los de las escuelas medias diurnas.

Indagamos sobre la relación docente alumno, considerando que se construye y no es algo que se establezca de una vez y para siempre, ni depende del tiempo que se esté en un mismo espacio. Se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, una escucha atenta cuando es necesario, pero que ata, que deja su marca y atribuye significado, enciende pertenencia y fabrica nuevas formas de estar, de quedarse en la escuela.

¿Qué alumno asiste a las Escuelas Nocturnas y por qué llegan a ella?

A los fines de conocer acerca del tipo de relación que se configura entre docentes y alumnos en la escuela media nocturna, resulta necesario intentar una aproximación a las circunstancias que atraviesan al alumno, en tanto le confieren características particulares.

En principio vale mencionar que la población que asiste a estudiar a estos establecimientos comparte algunas particularidades:

- 1.- Además de estudiar, trabajan
- 2.- En su mayoría tienen una trayectoria educativa signada por el fracaso en la diurna.

Veremos que de alguna manera, ambas particularidades constituyen la condición de posibilidad para que muchos alumnos ingresen a las nocturnas,

donde pareciera encontrar el lugar en términos de Auge (2001) que se les negó con anterioridad.

Indagando respecto a su condición de trabajadores, encontramos que estos jóvenes iniciaron su trayectoria laboral desde muy temprana edad, desempeñándose en trabajos que poco tienen que ver con alguna institución formal determinada (Salud, Educación, Justicia, otro). Sus desempeños laborales comprenden distintos rubros – niñera, albañil, ama de casa, atención a clientes, entre otros–, en el mejor de los casos por contrato verbal, con baja remuneración y sin demasiados requisitos, tales como conocimientos previos o la obligación de contar con el secundario completo.

“...siempre en negro, en negro porque por ahí, temas de edad, con los 18 años, o 17 era complicado” (E2).

“los trabajos que tuve hasta ahora siempre fueron con fecha de vencimiento digamos, y además en negro...yo no tengo la posibilidad todavía de una obra social y esas cosas” (E6)

Muchas veces, este aspecto es motivo para que estudiar se vuelva una actividad agotadora, pues estudiar y trabajar exige un esfuerzo importante por parte de estos jóvenes para poder sostener ambas actividades. Si a esto le sumamos la falta de articulación que existe entre los contenidos escolares y las actividades laborales en las que se desempeña esta población, la situación se vuelve un poco más tediosa aún.

“E: ¿Te aportó algo de lo aprendido en la escuela, en tu trabajo, pudiste poner algo en juego de la escuela?”

L: No, creo que no...

E: ¿Y al revés? ¿Del trabajo hacia la escuela?”

L: No creo que tampoco...” (E 7)

En algunos casos el tema laboral constituyó el factor condicionante del abandono de la secundaria común y el pase a la nocturna que como veremos más adelante, contempla la situación laboral del alumno otorgándoles ciertos permisos y atribuciones, que la diurna no les ofrece.

Si ahondamos en las trayectorias, lo laboral y relacional, crean situaciones que llevan a la polarización del discurso del alumno respecto a las bondades de una escuela (nocturna) y las desventajas de la otra (diurna).

“Es imposible asistir al secundario común si estás trabajando, por los horarios y por la forma en que tienen de trabajar, ya no estoy para esas

cosas...acá en la nocturna nos dan valor como adultos, no nos tratan como chicos.”(Reg.obs2)

Otro alumno refiere directamente a que es el trabajo y la falta de contención en el aula lo que favoreció el abandono de la diurna

“Y ese año no sé, sí seguramente, el trabajo, el cansancio qué sé yo, algo fue. Pero bueno, ese año no me fue muy bien, me llevé 9 materias, y quise rendir pero no pude,/.../ no me gustaban, así que bueno, abandoné y después al otro año me anoté acá. Y acá es tranquilo, pero yo tenía muchos compañeros que eran más grandes que yo.”(E.1)

Estos alumnos de los que venimos hablando deconstruyen una historia de la diurna que los hace valorar su ingreso en la escuela de la noche. Vienen de un no lugar, de una institución que los ha expulsado, los ha perdido en el camino sin tan siquiera darse cuenta de ello.

Es sabido que habitar hoy la escuela secundaria no siempre es para todos una estadía agradable y aquí no solo nos referimos al alumno. Pareciera que el docente de la escuela secundaria diurna necesita aferrarse a la reglamentación a ultranza para no sentirse amenazado y ver vapuleada su autoridad. Siente como sostiene Lewkowicz (2004) que está jugando a un juego que para él tiene leyes aunque fragilizadas o endebles, pero para los alumnos sólo existen reglas del aquí y ahora; que muchas veces lo desestructuran y lo enfrentan con situaciones que no logra resolver. Eso termina convirtiendo la relación (según los alumnos que hoy están en la nocturna) en un “tira y afloje” que produce corrimientos dificultando la relación y el aprendizaje.

Parafraseando a Sús (2014), estos jóvenes que han tenido trayectorias muy disímiles encuentran un lugar que paradójicamente es también la escuela, pero en este caso una escuela distinta: “la nocturna”. La sienten y viven como un espacio en el que pueden construir una identidad, una estructura relacional con el otro que es valorada, en un tiempo y dentro de un proceso histórico situacional particular que para muchos es la última apuesta.

“Porque me habían dicho que acá venía gente grande, o sea, no se jodía para nada. Yo capaz que si voy a otra escuela, capaz que me prendo en la joda de vuelta (se ríe) y ya no quiero. Vine acá por eso, con gente grande porque quiero terminar.” (E 18)

La escuela nocturna –según el relato de estos jóvenes– pareciera romper la soledad de los no lugares, (espacios despojados de las expresiones simbólicas de

identidad, las relaciones y la historia) habitados por ellos en las escuelas diurnas. Estas escuelas vividas por ellos como no lugares, no convocaban a la permanencia, ni a la relación con el otro/adulto, sino que los expulsaba, los rotulaba y desaloja. Para estos grupos, su paso por la diurna significó relacionarse en forma muy precaria y frente a la imposibilidad de encontrar un vínculo que los sujete y los contenga, terminaron cayendo rápidamente en situaciones de indisciplina que a manera de círculo vicioso, los desterraba cada vez más del grupo clase.

Distintas trayectorias y marcas remiten a experiencias negativas que llevan a cambiar de escuela: de la diurna a la nocturna en un camino que no garantiza llegar a la meta, pero ofrecer un margen de flexibilidad y respeto que dignifica al alumno y le otorga un lugar.

“Comencé en el CEM 8 y después como me costaba mucho levantarme a la mañana en el 8, mi mamá me cambió para el 80, pero ahí tenías que andar con cuatro ojos y no hablar con nadie porque en la primera te pegaban. Después quedé embarazada, no quise ir más porque cuando se enteraron que estaba embarazada me empezaron a chocar las chicas, y casi perdí a mi bebé por eso, así que iba a buscar las tareas, me tomaban evaluaciones todos los maestros y no me dieron las notas para pasar a tercero, así que me quedé en segundo y me vine a anotar acá y me pusieron en primero”.(E 42)

“En primer año se hizo difícil, /.../ acá (por la nocturna), por ahí no llegas con algo, es como que te entienden más, te dan la posibilidad de entregar otra fecha, por ahí en el secundario común no te dan... ¡no! se me hizo difícil y abandoné” (E14)

La relación docente alumno –a diferencia de las escuelas secundarias diurnas– en estas instituciones parece estar construida en base al respeto y de adulto a adulto. Si bien guarda la asimetría propia de la relación pedagógica, no se observaría la rotulación o estigmatización que ellos denuncian haber vivido en sus trayectorias anteriores en las que se sienten desvalorizados y reaccionan desde ese lugar.

Señala Lewkowicz (2004) que cuando la ley trascendente se cae y se torna incapaz de producir simbolización, la única institución posible es la precariedad de la regla compartida. Pero tal vez en un encuadre precario, si el docente lo entiende, el valor del compromiso no escrito restituya en estos alumnos el sentido de la relación que hace lugar, que posibilita una nueva manera de estar con el otro.

El debilitamiento de la sociedad de vigilancia en estas escuelas favorece y abre la posibilidad de otro tipo de simbolización. La sociedad de control no posee un lenguaje común para el total de las instituciones. Lo que se opone a la ley no es su ausencia, sino la regla que si es creada por un nosotros (docentes y alumnos) permite reocupar los lugares que se perdieron en la fluidez de los nuevos tiempos.

En muchos casos la flexibilidad normativa que se observa en estas escuelas “las nocturnas” no ha redundado en situaciones de indisciplina. Se visualiza que ha facilitado una mayor responsabilidad permitiendo la aceptación de ciertas normas (no siempre explícitas) que mantienen un encuadre institucional que le es propio y tiene el efecto de disminuir la importancia y vigencia de los factores coactivos/coercitivos que demandan un control permanente de los cuerpos (Foucault. M. 1976)

“En esta escuela tenés un poco de libertad pero tenés que saber hasta qué punto, en ésta escuela no están todo el tiempo pendiente de que estás haciendo, a qué hora te vas, a qué hora entrás, pero sabes a qué hora tenés que entrar, que no tenés que salir del curso, y en la otra no, en la otra te controlan mucho, que por ahí está bien porque no son tan adultos, también hay que controlarlos. (E5)

“Porque acá nadie me controlaba (...) hacía lo que quería, entraba, salía los profesores nada, ni bola, ahí te das cuenta que es una escuela para adultos (...) nadie te va a decir ‘che, te tenés que quedar’” (E 8)

Ya no se tratará de leyes trascendentes sino de reglas situacionales y contextualizadas que ponen a los sujetos en su propio juego, la autoridad monopólica está desaparecida. La simbolización cambia y el problema es la imposibilidad de entrar en la dinámica de la regla específica de cada situación, lo cual supone una lógica de la precariedad. Dicha lógica es clara y permeable para los adolescentes y jóvenes, pero es muy demandante para los adultos.

Podría pensarse en palabras de Macera (2011: 67) que:

“en la relación docente-alumno, nos encontramos con una tensión que dispone a la subjetividad docente a atender al “otro” en dos planos: subjetividad adolescente, subjetividad alumno. Y que estos dos planos, lejos de facilitar el camino, lo complejizan. Antes señalamos que un adolescente adjudica autoridad a partir de que el adulto responde. Este responder del docente

trasciende, entonces, la función alumno y debe apelar, interpelar a la subjetividad adolescente. Lo cual implica involucrarse con el otro más allá de lo estrictamente escolar

Estos emergentes en las formas relacionales que acercan hasta confundir lo público y lo privado configura resistencias y constituyen uno de los factores que ponen en crisis los antiguos dispositivos que organizaban y daban sentido al acontecer del aula y de la escuela; en ello se juega también el deterioro en la relación pedagógica, que en muchos casos se convierte en una puja de poder que termina con el alumno fuera del sistema del secundario común.

En función de lo antes dicho nos preguntamos ¿La imposibilidad de lograr niveles crecientes de inclusión en la escuela secundaria común a quién interpela? ¿La institución responsable de la transmisión del capital cultural acumulado a través de las generaciones, deviene imposibilitada de cumplir su mandato fundacional y está ausente a la hora de construir lazo con el saber y con los otros?

Será que la escuela diurna desde los decires de cierto grupo de alumno se convierte en una institución vacía, deviene no-lugar que en el sentido dado por Auge (2001), es un espacio de circulación y paso, a diferencia del lugar que da cuenta de la inscripción de marcas objetivas de identidad, de relación y de historia por los modos de relación con los otros que allí tienen cabida.

En el no-lugar no hay modo de expresar ni la identidad, ni la historia ni la relación y abre hacia un sinsentido que lejos de atar desata, dejando librado a que algo se pierda en el camino.

En cambio la escuela nocturna pareciera abrir las puertas de un lugar que recoge lo desatado, que les permite ingresar en un ámbito que tiene capacidad para producir subjetivación.

La tranquilidad que se logra en la interacción entre jóvenes y adulto en una especie de pacto implícito, reflejada como una de las características de las escuelas nocturnas, entre tanto la “joda” parece ser la propiedad de las escuelas diurnas. Muchos de los alumnos que fueron sancionados o “acosados estratégicamente” logrando su repliegue y abandono en las escuelas diurnas al insertarse en estos grupos se integra en una actitud más cooperativa y respetuosa, tanto respecto a los docentes como a los pares.

“No hay mucha joda, uno ya no... decir voy abandonar o me voy a ratear. Uno ya se adapta a estar con grandes” (E 3)

“Y el ámbito, o sea acá es mucho más tranquilo. Vos venís, te sentás, nadie te molesta, no tenés distracciones. No tenés ¿viste lo que pasa en otra escuela? que está el gracioso, te distraes, y acá no pasan estas cosas. Vos venís, te sentás y estudiás nomás.” (E 4)

“Lo tranquilo... que es tranquila y... allá donde iba era pura joda.” (E 9)

La escuela y el aula pueden describirse como escenarios vivos de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo confrontados.

En las escuelas nocturnas también es posible encontrarnos con relatos que dan cuenta de cierta pérdida de autoridad y el avance de ciertos comportamientos que podrían poner en tela de juicio la calidad de la relación en términos de construcción intersubjetiva:

“M: permanentemente (los compañeros) están hablando fuerte, riéndose y muchas veces no dejan escuchar o no dejan concentrarme a mí y a los demás chicos en las actividades que tenemos que hacer:

E -¿Y los docentes cómo reaccionan ante esto?

M - Le dicen que es una escuela para adultos y que cada uno sabe lo que hace y lo que deja de hacer:

E -¿Y ellos cómo reaccionan?

M - Y, les da igual, o sea, siguen molestando, riéndose” (E. 23)

Podríamos, del mismo modo que en la escuela diurna, pensar la figura del docente como autoridad pedagógica se encuentra desvanecida, no obstante esta suposición comienza a perder peso en la medida en que avanzamos tanto en el análisis de sus relatos, como en la observación de las clases. Surge con más fuerza la valoración de la construcción intersubjetiva que la aparición de situaciones disruptivas en la clase de la nocturna. La balanza se inclina a favor de los aspectos positivos, en términos de espacios que alojan y habilitan.

“A mí lo que me gusta es que podés decir lo que pensás, que los demás respetan lo que decís, uno pueda acotar lo que le parece, que capaz que en el otro secundario no se podía hacer, yo estoy muy resentida con el 4”(E14)

“El tema es que yo no quería ir más a la tarde porque me ponía a pavear con los pibes y no hacía nada....cambiando yo de escuela, con los adultos, no se jode tanto y se estudia” (E 36)

¿Otras formas de vínculo educativo posibles?

Empezamos a percibir indicios que dan cuenta de la emergencia de nuevas

formas de amarre, de lazo entre los participantes de vínculo educativo contextualizadas en el marco de políticas de inclusión de adolescentes, jóvenes y adultos en la escuela secundaria, es decir de formas que auspician como habilitante de procesos de subjetivación

Comparando ambas realidades una alumna sostiene:

“En el CEM...no había ningún tipo de incentivación para nada. No me gustaba cómo era el trabajo, era muy individualista todo/.../, en la mañana no me gustó.

E: ¿Y la noche?

C: Y la noche sí, me gusta la relación que hay con los profesores, te entienden, te ayudan, por ahí si tenés un problema tratan de darte una mano, que a diferencia de un secundario común no lo hay, por lo menos lo que yo vi. (E.14)

Desde este lugar se puede pensar a la autoridad docente en una trama de encuentros, allí donde al menos dos en relación asimétrica entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común, que en una relación de confianza logran darse la palabra revalorizando las voces y perspectivas en un intento de que los jóvenes puedan verse como aprendientes y no simples parloteadores de un texto del que no son autores.

En esos intercambios configurados con los docentes se juegan actos, gestos, decires, haceres que al parecer producen efectos en los posicionamientos⁴ que adoptan los jóvenes frente a sus aprendizajes. No hay renuncia a la asimetría del rol; es resignificación de posiciones y lugares, en lo que parece jugarse una pluralidad de formas de pensar y sostener la autoridad generando relaciones basadas en la confianza:

“/.../ellos te dan la posibilidad de ayudarte, a mí me ha pasado con muchos de los profesores, con todos encuentro eso, desde primero a tercero, podés charlar un montón de cosas de lo que te pasa, en el secundario común no lo tomás tan en serio, por ejemplo con los profesores, ponéle la semana que viene no voy a poder venir, no podés hacer la prueba y la hacés la semana que viene, te entienden los problemas que tenés, que tenes hijos, que trabajas.(E14)

⁴ Posicionamiento puede entenderse como los modos de ubicarse los distintos actores ante el proceso de enseñanza aprendizaje, distinguiéndose dos modos de posicionamientos singulares ante el conocer y el aprender: el “enseñante” y el “aprendiente”, los cuales pueden ser simultaneizables, y están presentes en todo vínculo (padres-hijos, alumno-profesor, otros) (Fernandez 2010: 61).

Otro aspecto que destacan, es el lugar que los profesores ocupan como interlocutores adultos en los que se amalgama la función y el afecto, Tarea no siempre fácil.

“Tenemos buena relación con la mayoría de los docentes, tratamos de hablar con ellos y ellos tratan de hablar con nosotros, y buscar una solución si hay un problema, si no lo hay tratar de entendernos.” (E. 31)

Desde la perspectiva de los alumnos, la buena relación con el docente parece basarse en la combinación de diferentes elementos como la confianza, la voluntad y el observar en ellos deseo de que los alumnos aprendan. Estos tienen su respeto y con ellos se establece un diálogo que atañe tanto a lo público como a lo privado y es ahí donde cobra relevancia su tarea, es en ese encuentro donde el alumno lo enviste de poder para habilitarle el lugar en el que quiere participar porque se siente acogido.

Esos profesores, al encontrarse con estos jóvenes adecuaban algunas de las reglas y normas escolares para lograr un formato flexible. Privilegian la condición personal del alumno, es decir, el horario de su trabajo, la situación familiar, el cuidado de hijos.

“Los profesores acá son bastante considerados, porque mayormente, por ejemplo, si llegan tarde de entrada es o por el trabajo, o por los hijos que la persona que las cuidas tardan en venir...el otro día, una compañera se descompuso, teníamos una prueba y yo me retiré con esa compañera, porque no tenía quién la lleve, así que nos fuimos al hospital...el profesor ese día nos consideró bastante, no nos aplazó, porque mi compañera estaba descompuesta ese día” (E. 31).

Al parecer, desde la visión de los estudiantes, la intención tanto de los profesores, como de la institución es favorecer la permanencia de los alumnos en la escuela nocturna. Estos alumnos encuentran en las escuelas nocturnas, lugares donde se sienten contenidos y respetados. Se ofrecen como espacios hospitalarios que les brindan la posibilidad de construir su condición de alumnos (Fabbri y Cuevas, 2013)

La ruptura de formalidad a ultranza, es otro de los aspectos que se observan en las clases y es destacada en los decires de los alumnos.

“El profesor va tomando nota en el pizarrón. Un alumno se levanta y sale del aula/

Prof: ¿Quién hizo una síntesis y no me escribió todo el texto?

A: Yo la hice!

Prof: Representen las voces masculinas chicos, me extraña... /Risas/

A: Es que las mujeres dominamos.

Prof: No digo nada porque son más mujeres acá.

A: Cobarde

Prof: A ver quién lee la síntesis” (Reg. obs1)

La salida de un alumno y el chiste entre docentes y alumnas, no interfiere en nada el desarrollo de lo que se viene trabajando, por el contrario, el docente retoma la coordinación de la revisión de los trabajos que viene realizando en un clima muy ameno y productivo

J: A mí me encantó, a pesar que era nocturna y no es como el secundario diurno, porque podés joder pero tenés límites, como algunos son grandes, entonces jodemos un ratito, porque los grandes también se prenden y después se presta atención y a mí me gustó eso.

E: ¿Y quién pone esos límites?

J: Nadie, es como un código de la escuela, se jode un ratito, no podés estar jodiendo toda la tarde porque sabes que hay gente que deja sus hijos para ir a estudiar, o que llega cansada de trabajar. Entonces te tenes que ubicar, no es como la secundaria a la mañana que es pura joda y ni los profesores ni los directores por ahí saben poner límites. En la nocturna es distinto... (E14)

Las relaciones así planteadas generan a su vez, una convivencia que favorece el apoyo constante entre pares.

“Tengo una compañera que tiene 42 años y quiere terminar el secundario porque no lo pudo hacer antes para ser profesora de plástica, es lo que más le gusta. Entonces ella se apoya mucho en mí y yo en ella, no la dejo que se vaya o falte. Hay mucho compañerismo entre todos en realidad.” (E15)

Manifiestan de forma clara y se pudo observar en las sucesivas clases, que se trabaja en un buen clima y el intercambio entre ellos pese a tener muchos años de diferencias, es de respeto y solidaridad, donde reina la alegría y el chiste sin que ello dificulte el diálogo y la tarea.

“Me sentí rara, de pasar de estar rodeada de pibitos más chicos que yo, a compartir con adultos, era un cambio grande. Pero después los conoces y son como nosotros, se prenden a tomar mates, a charlar, a joder un ratito, hacen chistes y eso” (E 14)

“Trato de no hacer quilombo, nada, hay personas adultas en el curso, los

profesores saben que están tratando con ellos y nosotros nos tenemos que comportar como adultos porque los adultos no se pueden comportar como pibes, es así” (E 8)

En síntesis, se percibe una relación de confianza con los docentes de la escuela nocturna, construida a partir de la escucha y comprensión brindada que les posibilita un modo de ser alumno distinto a como se percibían en la escuela diurna.

Los vínculos entre pares y su relación con una gran parte de los docentes de la escuela media nocturna asumen una función de sostén y ayuda. Esto favorece la permanencia de los jóvenes alumnos en estas instituciones nocturnas, lugares donde se sienten contenidos, respetados y alojados desde su singularidad y permite que los estudiantes no abandonen ante situaciones escolares y/o familiares desfavorables.

Estas escuelas ofrecen un lugar constitutivo de subjetividad, entraman relaciones que crean lazo y aun con dificultades, se constituyen en espacios con políticas de inclusión.

Bibliografía

- Auge, M. (2001). No lugares y espacio público. En: *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*, 231. Recuperado de http://www.farq.edu.uy/estructura/talleres/perdomo/pagina_%2052.htm [11 de febrero de 2009]
- Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Fabrizi S. y Cuevas V. (2013). Jóvenes, escuela y constitución subjetiva en tiempos de fluidez. *Razón y Palabra*, N° 81.
- Fernandez, Alicia (2000). *Poner en juego el saber: psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1976). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Lewkowicz I (2004). Escuela y ciudadanía. En Corea C. y Lewkowicz. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós
- Macera, I (2011). *Cosas de escuela. Aproximaciones a la vida cotidiana escolar en Ciencia, docencia y tecnología*, pp. 155 – 169, año XXII n° 42, mayo de 2011.
- Sus, M.C.; Sus M.G: (2014). De la disciplina a la convivencia en Escuelas

Secundarias Nocturnas: mecanismos de regulación áulica que emergen más allá del discurso normativo. Ponencia. Presentada en el I *Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y divulgación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.*

Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y Cultura escolar. Recuperado de w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_04ens.pdf Octubre, 2007.

Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico

*Alejandro Vassiliades¹, Yanina Caressa²,
María Inés Maañon³ y María Eugenia Míguez⁴*

Introducción

En esta ponencia nos proponemos desarrollar un conjunto de discusiones teórico-metodológicas que vienen teniendo lugar en las producciones que confluyen en una línea de investigación que tiene lugar en el marco del Proyecto UBACyT “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación”⁵, actualmente en curso y con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

En este contexto, esta línea reúne investigaciones que centran su trabajo en diversos territorios educativos desde los que se interrogan los modos en que se construyen diversas posiciones de sujeto en la configuración del campo pedagógico. Estos territorios constituyen ámbitos de implementación de políticas públicas que se presentan asociadas a un ideal de inclusión que incorpora viejos y nuevos significados. En este marco, y sobre la base de

¹ IdIHCS - Universidad Nacional de La Plata - CONICET, IICE - Universidad de Buenos Aires; Argentina. alevassiliades@gmail.com

² IICE – Universidad de Buenos Aires, Argentina. ycaressa@gmail.com

³ IICE – Universidad de Buenos Aires, Argentina. mariainesmaanon@gmail.com

⁴ IICE – Universidad de Buenos Aires, Argentina. mariumiguez@gmail.com

⁵ Proyecto 2014-2017 de Grupos Consolidados (SeCyT-UBA), bajo la dirección de Daniel H. Suárez. Las discusiones que planteamos en esta ponencia incorporan diversos aportes de intercambios desarrollados con los integrantes del proyecto a lo largo de diversas instancias de trabajo.

tres tesis de maestría en curso⁶, analizamos específicamente de qué manera el Plan Fines 2 (Finalización de Estudios Secundarios) contribuye a la construcción de experiencias educativas en los estudiantes y docentes; cómo los educadores de experiencias educativas de organizaciones sociales disputan las formas y alcances de políticas socioeducativas, en especial en relación con el derecho a la educación; y cómo la participación en un proyecto de investigación-formación-acción coparticipante habilita la configuración posiciones docentes. Estos interrogantes nos permiten avanzar en el análisis sobre las formas en que se va produciendo la configuración de sentidos heterogéneos para el trabajo de enseñar en la trama que delinea entre educación y desigualdades sociales.

Algunos efectos teórico-metodológicos del giro posfundacional en el campo de la investigación educativa

En los últimos años, un número de estudios sobre políticas de escolarización y de regulación del trabajo de enseñar han advertido respecto de los problemas de adherir a definiciones esencialistas para comprenderlas, desplegando otros posicionamientos teóricos y metodológicos para construirlas como problema de investigación. Desde una perspectiva posfundacional, algunos de ellos han enfatizado la necesidad de no comprender los procesos socioeducativos anclándolos a principios trascendentes a todo contexto y tiempo histórico (Hunter, 1998). Esta perspectiva echa por tierra la posibilidad de alcanzar una definición universal y transhistórica de las prácticas político-pedagógicas, marcando la necesidad de situar su análisis en el marco de coordenadas espaciales y temporales relativamente precisas. Resulta entonces necesario adoptar una distancia teórica y metodológica frente a cualquier intento de adherir acríticamente a grandes consensos respecto de lo aquellas políticas educativas son o deberían ser, en tanto éstos probablemente empequeñezcan y oculten los conflictos y disputas que estos procesos acarrear (Cherryholmes, 1998).

En esta línea, uno de los recaudos metodológicos más importantes tiene que ver con alejarse de posiciones analíticas y estructurales que intentan explicar la realidad a través de miradas atravesadas por la racionalidad, la

⁶ Desarrolladas por Yanina Caressa, María Inés Maañon y María Eugenia Míguez en el marco de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

linealidad, el progreso y el control, sobre la base de metanarrativas y meta-discursos que definen estos mismos aspectos. Por el contrario, un abordaje posfundacional adopta una postura escéptica respecto de la posibilidad de tales definiciones con validez trascendente y los argumentos contruidos sobre ellas. En lugar de ello, enfatiza que las estructuras no se hallan tan aseguradas, estabilizadas y sólidas como pudiera parecer, en tanto cada término o elemento siempre define a otro y viceversa, en procesos de ida y vuelta en los que no resulta posible determinar claramente un principio o un final.

En este sentido, mientras que para el análisis estructural el conocimiento sobre las políticas educativas o las experiencias pedagógicas se apoyaría en significados fijos sobre la base de una idea trascendente elevada o fundacional por encima de los discursos, para el análisis posfundacional resulta central detenerse en la procedencia de dichos significados, sus condiciones de producción, circulación y reproducción, qué es lo que afirman y por qué están investidos de autoridad. Se trata de analizar las prácticas discursivas en el campo de la educación en tanto reglas anónimas e históricas, desplegadas en un momento y espacio determinados, que definen y configuran las funciones y posibilidades de enunciación para un ámbito y momento social dado (Foucault, 2002; Cherryholmes, 1998). Para nuestras indagaciones, se trata de analizar cómo las reglas constituyen y regulan el uso del lenguaje, lo que puede ser dicho respecto del trabajo docente y sus vínculos con las desigualdades sociales y las diferencias culturales, la formulación de argumentos e hipótesis, y los razonamientos y propósitos que se esbozan. Estas reglas organizan y dan coherencia a los discursos, y su interiorización implica saber cómo proceder para quienes están implicados en ellas, rigiendo lo que se puede decir y lo que no, e identificando quiénes poseen autoridad para hablar y quiénes sólo deben limitarse a escuchar.

En estas revisiones teórico-metodológicas desarrolladas desde el giro posfundacional, el concepto de discurso se ha tornado nodal. En tanto articulación-producción de sentidos (Dyrberg, 2008), se trata de una construcción que produce un cierre parcial y precario que procura dominar la indeterminación de lo Social y constituir esa la sociedad como ordenación social⁷. Esta tarea se enfrenta a una perpetua “imposibilidad de cierre”, lo cual implica que la sociedad como tal es imposible. En efecto, para el APD la sociedad

⁷ Tomamos aquí algunos elementos de la perspectiva del Análisis Político del Discurso, desarrollado por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en la Universidad de Essex (Laclau y Mouffe, 1985).

no es una totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que los diversos órdenes sociales resultan intentos precarios –y en algún punto fallidos– de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un “orden social” como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, cuya naturaleza resulta necesario determinar (Laclau, 1993; Southwell, 2000). La posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada.

Como puede observarse, desde esta perspectiva las relaciones y las identidades pierden su carácter necesario, en tanto ellas son puramente relacionales y nunca logran constituirse plenamente. En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone bajo sería cuestión la concepción de sujeto como agente racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales. Esta reconceptualización de la idea de sujeto que desarrolla la perspectiva posmarxista de Laclau constituye un aporte de suma relevancia para la construcción de una mirada acerca de las múltiplicidad de posiciones que construyen los sujetos en las experiencias pedagógicas que llevan a cabo.

La imposibilidad de seguir refiriendo a un centro trascendental para dar cuenta de las subjetividades lleva a Laclau (1993) a plantear la existencia de “posiciones de sujeto” en tanto una subjetividad que no puede reducirse a una localización específica en el seno de una totalidad. Toda posición de sujeto es una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias. La categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que aquélla posee. Para el caso de las indagaciones que llevamos adelante en el marco de nuestra línea de investigación, ello también advierte metodológicamente respecto de afirmaciones que anclen en esencialismos o principios trascendentes que remiten a entidades armónicas y exentas de conflictos. En este marco, las identidades no se encuentran suturadas sino atravesadas por el carácter incompleto, abierto y políticamente negociable que poseen (Southwell, 2000). En

este sentido, es el discurso el que constituye las posiciones de sujeto y no es el individuo el que origina el discurso (Buenfil Burgos, 2007).

La puesta en cuestión de una noción de sujeto trascendental nos permite revisar la idea de "sistema educativo" en tanto totalidad estructural cerrada, que define identidades trascendentales y fijas, y desde la que se plantean "roles" inamovibles para los "actores" educativos. Desde una perspectiva posfundacional, parece resultar más productiva la categoría de "*campo pedagógico*" para dar cuenta de las disputas por fijar provisoriamente el sentido de la educación, y las rupturas, tensiones, inestabilidades, continuidades e hibridaciones que estos procesos entrañan. Pensar en términos de posiciones de sujeto habilita el espacio para dar cuenta de diversas experiencias, que en un número de ocasiones son invisibilizadas, y que conectan de diversos modos a la escolarización con los sentidos en torno de las desigualdades sociales y las diferencias culturales.

En este marco, nos ha interesado reconstruir e interpretar los modos en que diversos sujetos del campo pedagógico significan y asumen su intervención en el campo de la educación. Es importante resaltar que las posiciones que indagamos no tienen un anclaje individual distinguido de aquello social a lo que aspiran a dotar de sentido. Ellas se componen de discursos que las políticas y los sujetos pedagógicos ponen a circular.

A continuación, intentaremos analizar cómo, en tres territorios pedagógicos específicos, se articulan y se receptionan en diferentes ámbitos institucionales y organizacionales del campo los sentidos en disputa en torno del derecho a la educación, el trabajo docente, las desigualdades sociales y las diferencias culturales, y cómo ciertos espacios educativos son escenarios en los que se configuran procesos identitarios que suponen disputas de sentido en torno del derecho a la educación, la inclusión educativa y el trabajo docente. El propósito será recorrer el mapa que trazan las investigaciones que conforman la línea de investigación que integramos a partir del encuadre teórico-metodológico que habilitan las herramientas conceptuales reseñadas precedentemente.

Posiciones y disposiciones de supervisores/as: identidades en redefinición

Una de las investigaciones que forma parte de la línea de investigación tiene por principal interés indagar los modos en que ciertas experiencias

centradas en la producción de saber pedagógico, contribuyen a redefinir las posiciones y disposiciones de los/las supervisores/as dentro del aparato burocrático escolar. Se orienta a describir densamente y comprender las complejas configuraciones que tienen lugar cuando las relaciones de horizontalidad, solidaridad, empatía y co-producción de saber, que caracterizan a los colectivos de docentes basados en instancias de investigación-formación-acción, se vinculan con la –aparentemente– sólida estructura jerárquica y burocrática que regula el trabajo docente. Específicamente, la mirada se centra en los modos en que estas experiencias colaboran en la reconstrucción de la posición de los supervisores dentro del campo pedagógico y las singulares tramas que se crean y recrean cuando la identidad supervisiva se ve redefinida.

La investigación se basa en el estudio *en caso* de una experiencia de investigación-formación-acción coparticipada que involucra a docentes, directivos, supervisores⁸, funcionarios de la Región educativa N° 3 de La Matanza e investigadores formados y en formación de la Universidad de Buenos Aires. El propósito del proyecto es reconstruir la memoria pedagógica de La Matanza a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que co-investigando sus prácticas pedagógicas, se desarrollan profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias, e intervienen en el campo educativo mediante estrategias de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*.

Siguiendo las inquietudes e interrogantes que nos han llevado a la escritura de la presente ponencia –y de las que hemos intentado dar cuenta hasta el momento– es posible preguntarse: ¿Qué sentidos y configuraciones adquieren las prácticas inclusivas en el marco del proyecto de investigación-formación-acción coparticipante analizado? ¿De qué modos se interpelean las políticas de inclusión, formación y conocimiento desde dichas propuestas? ¿Qué modos de comprender, vivir y concebir las políticas de inclusión, formación y conocimiento crean y recrean los sujetos involucrados? ¿De qué maneras se ven configuradas y redefinidas las posiciones de los docentes, directivos y supervisores? ¿Qué tensiones, articulaciones, movimientos del campo pedagógico es posible vislumbrar en el marco de la experiencia analizada?

Dichos interrogantes son viables de ser abordados a partir de perspectivas,

⁸ Resulta pertinente aclarar que son mujeres las 17 supervisoras involucradas en la coordinación de colectivos de docentes que narran experiencias pedagógicas.

tal como venimos desarrollando, que abandonan la pretensión de explicación de lo social desde leyes trascendentales y supuestos ahistóricos para dar lugar a la búsqueda de interpretaciones de los modos en que los sujetos viven, conciben, comprenden y producen la realidad que los rodea. En este marco, la descripción del proyecto de investigación-formación-acción –que es objeto de investigación– y del “rol” que formalmente se les asigna a las supervisoras como coordinadoras de procesos de escritura de colectivos de docentes pasan a un segundo plano, cobrando relevancia el modo en que los sujetos involucrados crean y recrean la iniciativa, la viven y se apropian de ella, en definitiva, la vuelven experiencia individual y colectiva.

Mientras desde un análisis estructural analizaríamos la función de supervisión como un rol estático, con significados fijos sobre la base de una idea trascendente elevada o fundacional y la experiencia de investigación-formación-acción reducida a esos significados definidos a priori, para el análisis posestructural –que aquí proponemos– resulta central detenerse en la procedencia de dichos sentidos, sus condiciones de producción, circulación y reproducción, qué es lo que afirman y por qué están investidos de autoridad. Se trata de abordar las condiciones de configuración y reconfiguración de la posición de supervisión en dichos proyectos, en tanto proceso de subjetivación en constante devenir, teniendo en cuenta los efectos del poder, de la construcción histórica de la posición supervisiva, de su apropiación en el contexto del distrito de La Matanza, las trayectorias dentro y fuera del aparato-burocrático escolar, lo que los sujetos afirman, el modo en que organizan las prácticas discursivas, y cómo éstas estructuran la experiencia subjetiva. El objetivo no es develar la verdad oculta en lo que los sujetos dicen sino poder dar cuenta de la trama que ha dado lugar a dichos discursos, prácticas, experiencias.

Asimismo, interesa interrogarse e indagar el proyecto mencionado como política de formación y desarrollo profesional docente, en tanto parece disputar el tradicional formato que parte de una supuesta “ignorancia” del docente y/o de una invisibilización de sus prácticas y saberes pedagógicos y pretende la reproducción de conocimientos producidos por otros considerados “expertos” (Kincheloe, 2001). En las propuestas de investigación-formación-acción docente, no se trata de hacer que los docentes queden atrapados en los decires y las vivencias de otros (Alliaud, 2006) sino de conformar colectivos de docentes en los que se promuevan relaciones horizontales basadas en la efectiva

participación de todos sus integrantes a los fines de investigar sus prácticas narrándolas. No se solicita o exige a los docentes que aprendan un nuevo oficio, ni que se conviertan en algo diferente de lo que son y hacen, sino que se busca encadenar experiencias (Alliaud, 2006) que provoquen el pensamiento, la imaginación, la creatividad, la reflexividad pedagógica y la construcción de conocimiento colectivo. No se busca desandar los caminos transitados sino repensarlos, interpretarlos e interpelarlos.

En este sentido, los avances del trabajo de campo y análisis realizado hasta el momento nos hablan de supervisoras que disputan las relaciones jerárquicas establecidas por el aparato burocrático-escolar, resignifican la posición de liderazgo pedagógico que ha sabido tener la supervisión en la historia de la educación en nuestro país, ensayan otros modos de comprender, pensar y experimentar la formación docente y disponen criterios de validez del conocimiento construido. Estos procesos transcurren en el marco de tensiones, articulaciones, movimientos y constantes negociaciones y renegociaciones con las culturas escolares hegemónicas: el interrogante por la *distancia óptima* entre “firmeza” y “horizontalidad” en el vínculo con los docentes; la posibilidad de llevar adelante un proceso con escaso “control” e inmerso en recorridos inciertos; el lugar de la creatividad en un espacio que parece reglar lo posible; la disputa por legitimar los saberes y conocimientos propios de cada nivel y modalidad frente a otras, aparentemente, consolidadas en el campo pedagógico; la participación en el proyecto como instancia de reconocimiento y visibilidad de desigualdades al interior del campo.

Experiencias pedagógicas en el Plan Fines 2: disputas en torno del derecho a la educación

Otra de las investigaciones que conforman la línea desarrollada por nuestro equipo pretende analizar de qué manera el Plan Fines 2 (Finalización de Estudios Secundarios) contribuye a la construcción de experiencias educativas en los jóvenes y adultos; e identificar y describir aquellos aspectos de la forma escolar que se configuran para atender a esta población. Si bien la investigación se centra en la reconstrucción y el estudio cualitativo de las trayectorias educativas de los estudiantes en los distritos de La Matanza y Vicente López, los docentes cumplen un rol central en el Plan y también son sujetos de investigación.. Con motivo de sumar una línea de

análisis pondremos la mirada sobre las experiencias de lxs docentes en el Plan Fines 2. Consideramos que conocer estas experiencias arrojará pistas para repensar la educación en aquellos espacios. Para ello se utilizan criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo e interpretativo, particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación, de la investigación biográfico-narrativa y de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La intención de reconstruir y dar visibilidad a las experiencias docentes en el plan intenta repensar políticas y acciones educativas. Con el objetivo de poner en diálogo las distintas investigaciones en curso que llevamos adelante, consideramos algunas preguntas que parten del proyecto de investigación mencionado y que poseen puntos en común con las demás: ¿Qué aportan las experiencias educativas de los docentes al estudio del mundo educativo y social que se narra? ¿Qué se hace visible cuando ponderamos la experiencia de los sujetos dentro del campo pedagógico? ¿Qué sentidos construyen lxs docentes acerca de la inclusión educativa?

La perspectiva narrativa y (auto) biográfica comienza a perfilarse como plataforma desde la cual indagar el mundo educativo, supone “zonas de contacto” (Suarez, 2014) entre el espacio (auto) biográfico, la experiencia pedagógica, y la investigación-formación-acción en educación. El espacio biográfico conmovió el mundo educativo: esta expansión de las prácticas narrativas (auto) biográficas, ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación (Suárez y Argñani, 2011). Siguiendo a Connelly la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa es por lo tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (2009: 11). Trabajar desde esta perspectiva de indagación, abona a la posibilidad y la necesidad de incorporarlos como voces legítimas en el campo de saber y poder pedagógicos. Hasta el momento, la investigación biográfico-narrativa fue generando un nuevo lenguaje y, al mismo tiempo, vehiculizando cursos de acción colaborativa entre investigadores y agentes

educativos. En este sentido, además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de las perspectivas interpretativas aportaron ideas y estrategias variadas para establecer una conversación más vivificante y horizontal con los actores de las prácticas educativas y, sobre todo, para afrontar el desafío de desarrollar modalidades más democráticas de producción de conocimientos pedagógicos. El camino que muchos proponen para ello consiste fundamentalmente en recuperar, reconstruir e interpretar sus palabras, comprensiones y experiencias en espacios de construcción conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos. Es decir, frente a las limitaciones de la investigación convencional, que aíslan y pretenden controlar las dimensiones subjetivas y personales en el estudio de los procesos educativos, se propone un cambio de eje que implica cuestionar y descomponer las relaciones de saber y de poder que entran el campo pedagógico. Se posiciona a los actores de la situación educativa como activos productores de saberes pedagógicos estimulando la conformación de comunidades de prácticas y discursos plurales y críticos de acuerdo con unas reglas de juego diferentes (Dávila, 2015). La intención es anclar la mirada y reivindicar el “saber de experiencia” (Alliaud y Suárez, 2011) que sólo poseen aquellos que vivieron alguna experiencia educativa en este caso los docentes del Plan Fines 2 en la Provincia de Buenos Aires.

Tramas de sentido en torno de los vínculos entre educación y desigualdad en una experiencia desarrollada por una organización social

Una tercera investigación dentro de la línea de trabajo se vincula con otro estudio en caso. En esta ocasión de una escuela desarrollada por una organización social de la zona oeste de la provincia de Buenos Aires. En este caso, consideramos importante destacar cómo la inscripción del proyecto de investigación en el marco del Proyecto UBACyT produjo modificaciones a los planteos “originales” desde los que se pensaba el trabajo de campo. El interés central radicaba inicialmente en la posibilidad de profundizar el conocimiento acerca de las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales a fin de ampliar los debates sobre la relación entre “nuevos” formatos escolares, la constitución de subjetividades críticas y la conformación de proyectos de “transformación social”. El marco conceptual y metodológico expuesto en

la primera parte de este escrito, sumado a las discusiones desplegadas al interior de un equipo de investigación, fueron desplazando dicho interés hacia un abordaje de la experiencia educativa y sus prácticas pedagógicas cotidianas en una clave al enfoque cualitativo e interpretativo, particularmente el que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación (Rockwell, 2009 y 2012)

Optamos por esta perspectiva ya que entendemos que el propósito principal hoy está estrechamente ligado con intentar reconstruir los sentidos que los propios sujetos le otorgan al mundo social y a sus prácticas en él, como forma de aportar a la discusión sobre cómo se configuran las relaciones de saber y poder en el campo pedagógico y cómo “la escuela de la organización” interpela los sentidos hegemónicos en torno a la desigualdad social y educativa.

En este marco, la permanencia y el desarrollo como proyecto político pedagógico de la escuela mencionada a lo largo de dos décadas da lugar a nuevas preguntas en torno al derecho a la educación, a la inclusión social/ educativa, a las desigualdades, a las prácticas y sentidos de la “educación popular” en pugna, a la posición de los docentes respecto de los niños/ jóvenes (pero también sobre su trabajo), a la constitución de subjetividades “críticas”, entre otros⁹.

En este sentido y en relación a las *políticas de inclusión y las posiciones docentes*, resulta interesante preguntarnos hoy: ¿Qué capacidad tienen dichas propuestas de intervención diseñadas desde el Ministerio de Educación para afectar aspectos de la vida cotidiana en las escuelas, en las prácticas diarias de los docentes, en la inclusión real de los estudiantes? ¿Cuáles son los elementos a considerar para el desarrollo de una propuesta educativa que realmente contenga a los educandos, a los educadores, a la comunidad educativa? ¿Es posible –o acaso deseable– el abordaje de distintas situaciones de enseñanza

⁹ Es importante considerar que el contexto el contexto “crítico” en el que nacen distintas experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales se ha visto modificado por diversas cuestiones. Particularmente respecto de la educación, resulta necesario considerar el rol central que el Estado ha asumido a partir de diversas intervenciones (como el establecimiento de un nuevo corpus legal que pretendió “redireccionar” las políticas educativas, considerando a la educación como “un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado”, el establecimiento de distintas políticas de protección social –como la AUH– que implicaron la asistencia “efectiva” de niños y adolescentes a las escuelas, el desarrollo de diversos programas de fortalecimiento de las escuelas y de acompañamiento de las trayectorias escolares –como, por ejemplo, el Programa Integral para la Igualdad Educativa–, entre otras).

a diversos estudiantes con un formato “único” de escuela/aula? ¿Cómo se constituye el “horizonte de lo común” en la escuela? ¿Es posible articular conversaciones con estas otras experiencias que se desarrollan por “afuera” del ámbito de lo estatal? Si consideramos que la mayor parte de los niños en nuestro país asisten a alguna escuela pública estatal, el abordaje de estos interrogantes permitiría desplegar una serie de opciones para el tratamiento de las cuestiones que continúan apareciendo como un “núcleo duro” a trabajar¹⁰.

Y aquí se abre un nuevo conjunto de interrogantes acerca del *derecho a la educación y las desigualdades educativas y sociales*: ¿Cuáles son los “núcleos duros” que aparecen aún como cuestiones problemáticas “a trabajar” en la perspectiva de los distintos sujetos?, ¿son cuestiones que aparecen en la mayor parte de las escuelas o se agudizan en situaciones de mayor vulnerabilidad social?, ¿qué aportes pueden pensarse desde la experiencia de una organización para la construcción de una escuela más “igualitaria” para todos? En estrecha relación con las desigualdades sociales y educativas, ¿qué sentidos están todavía en disputa entre la escuela estatal y otras experiencias educativas?, ¿qué contribución podría tomar la escuela pública estatal (donde asisten la mayor parte de los estudiantes de sectores desfavorecidos) de la escuela de la organización?¹¹

En este sentido y, tal como hemos comentado anteriormente, consideramos que la reconstrucción e interpretación de las prácticas de recepción y enunciación de los sujetos pedagógicos y sus contenidos, sobre todo las producidas en contextos de implementación de iniciativas tendientes a garantizar la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos de los procesos de escolarización se vuelen centrales. Así como también, los sentidos, apropiaciones y resistencias que muestra otros sujetos del campo pedagógico que aún sostienen posiciones críticas respecto de la escuela pública estatal. ¿Qué discusiones se abren en torno a escuela del Estado y las

¹⁰ Si bien los indicadores estadísticos en nuestro país señalan –por ejemplo– la cobertura casi total en el nivel primario, desde el Ministerio de Educación Nacional se continúan diseñando e implementando distintas líneas de acción para la “mejora educativa” del nivel lo que evidencia una preocupación por podría llamarse el “*derecho efectivo a la educación*”.

¹¹ Aunque este trabajo centra su atención en la experiencia educativa desarrollada por una organización social de la Provincia de Buenos Aires, no desconoce múltiples propuestas pedagógicas desarrolladas por otras organizaciones y por los propios docentes, directivos, padres y alumnos para la “recreación” de la escuela pública estatal (las que también recuperan, resisten, resignifican lo público, lo estatal, las propuestas de cambio diseñadas “desde arriba”).

desigualdades? ¿Cómo se manifiestan las desigualdades sociales en el ámbito educativo? ¿Qué sentidos se disputan en relación con la inclusión educativa? ¿Qué estrategias –individuales o colectivas– pueden identificarse como mecanismos de disputa o cuestionamiento a las situaciones de desigualdad?

Otro grupo de preguntas se disparan en torno a *las identidades sociales y los procesos de subjetivación* que se despliegan en la experiencia considerada. Respecto de este aspecto, por ahora el menos desarrollado en esta investigación en curso, interesa indagar sobre las apropiaciones, resignificaciones y disputas de sentido, sobre la construcción de posiciones docentes que asumen los educadores de la escuela de la organización frente a situaciones de desigualdad social y educativa por ellos identificadas tanto como las posibilidades que se presentan a los estudiantes –a partir de su participación en esta experiencia– para la conformación de “otras” subjetividades... ¿Qué sentido cobra para los sujetos participantes su pertenencia a la escuela?

A modo de cierre

Creemos que el mapa trazado por las investigaciones presentadas muestra la potencialidad de asumir una perspectiva teórica- metodológica posfundacional para el estudio sobre políticas de escolarización.

Entendemos que el abordaje de las experiencias educativas, desde las herramientas conceptuales presentadas en la primera parte, nos permite acercarnos a un entendimiento de las mismas como procesos históricos, dinámicos, contingentes y localizados donde, la reconstrucción e interpretación de los modos en que diversos sujetos del campo pedagógico significan, se posicionan e intervienen, configuran los sentidos en disputa en torno del derecho a la educación, la inclusión educativa y el trabajo docente.

Con la intención de profundizar el debate político, teórico y metodológico desde el que abordar el campo educativo, quedan abiertas diversas preguntas sobre cada una de las experiencias presentadas. Esperamos que nos permitan seguir avanzando en abordajes que muestren la complejidad y la multideterminación de los procesos sociales, que colaboren en la construcción de una mirada acerca de la multiplicidad de posiciones que construyen los sujetos dentro de las mismas y que favorezcan la comprensión de las inestabilidades y tensiones que se producen en torno a fijar provisoriamente el sentido de las políticas públicas.

Bibliografía

- Buenfil Burgos, R. (2007). Introducción. En Padierna Jiménez, P. y Mariñez, R. (Coords.) *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2012) *Movimientos sociales emergente y nuevas maneras de educar*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/03.pdf>
- Southwell, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. En *Propuesta Educativa*, N° 22, Año 10. Buenos Aires: FLACSO – Novedades Educativas.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de Doctorado inédita). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Escuelas “Nina”: Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos

Susana Celman¹, Gloria Galarraga², Tamara Suiva³ y Belén Bettoni⁴

Introducción

Esta ponencia se inscribe en el proyecto de investigación “Algunas experiencias de inclusión educativa en la Argentina contemporánea. Evaluación del impacto” en la que participan tres universidades nacionales a partir de la convocatoria Consenso del Sur realizada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Este proyecto fue seleccionado en el año 2013 y se inició en el año 2014 y continúa. La iniciativa fue de un grupo de docentes investigadores de la Universidad Nacional de San Luis quien convoca a colegas de las Universidades Nacionales de Entre Ríos y Río Cuarto. La dirección del proyecto está a cargo de la Mag. Zulma Perassi, la co dirección de la Dra. Viviana Machiarola y en la coordinación del equipo de nuestra universidad, la Mag. Milagros Rafaghelli.

El propósito de este proyecto, tal como se anunciaba en el protocolo de presentación, constituye una oportunidad de indagar in situ programas o líneas de acción que están en ejecución, buscando la inclusión social-educativa de niños o jóvenes (Centro de Actividades Juveniles, en San Luis, Centros de Actividades Infantiles, en Río Cuarto y Escuelas Nina en Entre Ríos. El abordaje metodológico elegido por el equipo para encuadrar esta investigación es

¹ Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. scelman@gmail.com

² Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. gloriagal02@gmail.com

³ Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. tamis229@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. belenbettoni36@gmail.com

la evaluación de impacto. El abordaje metodológico elegido corresponde al enfoque de evaluación cualitativa sin excluir el tratamiento de análisis estadístico.

En esta ponencia se presentan avances de la investigación focalizada en el Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria “Escuela Nina” en la provincia de Entre Ríos. La estructura de esta comunicación abarca: 1) La explicitación de uno de uno de los constructos teóricos centrales de la investigación, *Inclusión Social y Educativa* por su pertinencia al eje de convocatoria de este Seminario. 2) Breves referencias a una de la normativa que regula la experiencia estudiada y 3) Se trabajarán algunos ejes sobre las implicancias de esta propuesta de política educativa en la configuración del trabajo docente, en particular en las figuras del Maestro Auxiliar (MAU) y de los Talleristas a partir de los emergentes recuperados en las entrevistas y observaciones a docentes de estas escuelas, específicamente referidos al impacto de este proyecto educativo en su trabajo escolar.

Inclusión Social y Educativa: Un constructo teórico conceptual que opera a modo de referentes de la investigación

En esta investigación se la concibe como una construcción social e histórica que está profundamente ligada a los procesos de desigualdad social.

La sistematización conceptual realizada en clave sociopolítico-pedagógica a través de autores que orientaron esta producción, nos permitió aproximarnos a la complejidad del concepto. Presentamos a continuación un recorrido del mismo por las implicancias que desata. Castel, R. (1998) realiza un planteo de base en el texto “La lógica de la Exclusión”, en el cual parte de observar que la característica del siglo XX es la crisis de la sociedad salarial, enraizada en los problemas del empleo, la que ha llevado a nuevas formas de vulnerabilidad y desigualdad social.

La referencia desde la cual establece su análisis es el problema de la *integración social*, la que ubica en el centro del debate contemporáneo en el cual las sociedades muestran el aumento de las dificultades para ingresar al mercado del trabajo. De allí que ese incremento ha traído también fragmentación e individuación⁵ de la relación salarial, al desarrollo de una cultura de lo aleatorio.

⁵ Tiramonti, G. (2007) Esta autora retoma en sus obras los planteos de Castel y, en la Trama de la Desigualdad Educativa, acuerda con la diferencia que plantea Robles, F. (1999) entre los conceptos individuación e individualización, a diferencia de Beck y Giddens quienes lo aplican

Advierte desde el inicio que las categorías *marginalidad*, *exclusión* y *vulnerabilidad* son términos entrelazados, pero no significan lo mismo y para analizarlas es necesario considerar que cualquier formación social está hecha de la interconexión de posiciones más o menos aseguradas. Estas posiciones están orientadas hacia los sujetos que estén integrados socialmente, es decir aquellos que participan de las redes productoras de la riqueza y del reconocimiento social. Es entonces que la marginalidad y la exclusión presentan una relación con lo anteriormente expuesto, la primera implica estar al margen de esas redes, en la frontera, incluso rompen con el sistema. La exclusión en cambio, refiere a aquellos que no participan de esas redes de producción ni de reconocimiento.

Otra nota que describe a grupos sociales no integrados es la movilidad incontrolada, afirmando cómo el no trabajo genera movimientos inestables. Complementa a la movilidad no controlada de los grupos marginales, vagabundos y mendigos, el establecimiento en los espacios urbanos más degradados. Es un desafiado, porque ha roto los vínculos que lo unían a su comunidad de origen. No es sinónimo de pobre, el pobre está integrado, su existencia no plantea problema, él forma parte del mundo. El marginal es un extraño extranjero. La marginalidad no es la exclusión, aunque hay marginados que pueden convertirse en excluidos y hay excluidos y ex excluidos al interior de los grupos marginales. Este es un continuum de situaciones vulnerables compartidas por amplias capas populares, el cual constituye el abono de la marginalidad social. El proceso comienza cuando los miserables se ven obligados a abandonar su territorio para sobrevivir. El sujeto se desocializa, rompe con sus primeros vínculos. La marginalidad es el nombre que se puede dar a las formas más frágiles de vulnerabilidad popular.

Otro autor consultado, Echeita Sarriomandia, G. (2013) en el escrito ‘Inclusión y exclusión educativa. Voz Y Quebranto’, plasma su postura desde la situación de niños pobres que no acceden a la escuela o la de niños que aún accediendo se encuentran con escuelas pobres en recursos, con propuestas de enseñanza precaria y con docentes mal pagos, que pone a los jóvenes en una situación de estigmatización y desigualdad muy grande, son entre otros,

indistintamente. Individuación: la forma históricamente específica que asume la construcción de la individualidad en las sociedades de riesgo del capitalismo periférico, caracterizada por la masificación y por la generalización de la exclusión.

causas que conllevan a la exclusión educativa. Acuerda con Castell sobre la existencia de tres formas y prácticas de exclusión: la primera es extraer a alguien de la comunidad, deportándolo. Destierro y genocidio son los modos de resolución, siendo este último el caso más brutal de exclusión, por erradicación total. La segunda consiste en construir espacios cerrados en la comunidad, pero a la vez separados de éstas, como manicomios y cárceles. La tercera práctica de exclusión es dotar a ciertas poblaciones de un estatus especial que les permite coexistir en la comunidad pero se les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales.

Desde esta investigación, recogemos esta tercera práctica de exclusión con el propósito de aproximarnos al concepto de *exclusión educativa*. Existen ambigüedades a la hora de diseñar y llevar adelante políticas de inserción y el resultado es, a veces, la *discriminación negativa* de las personas que se quería incluir (*discriminación positiva*). El interrogante es, entonces, cómo incluir sin generar mayor exclusión. En este sentido, Echeita Sarrionandia advierte que muchas veces se llevan adelante prácticas más inclusivas pero no siempre apuntan a remover las causas que generan tal situación. No cree en la idea que la educación escolar sea la puerta más importante para paliar los procesos de exclusión social pero considera que la escuela puede / tiene que hacer algo al respecto para solucionarlo. Define la *inclusión* como concepto y práctica poliédrica: tiene muchas facetas y planos, donde cada uno tiene algo de la esencia de su significado pero no lo agota en su totalidad. Afirma que se refiere a una aspiración y un valor; todos quieren sentirse incluidos, reconocidos, tomado en consideración y valorados por el grupo de referencia y no se debe desconocer que hay sujetos y grupos en mayor situación de riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud el sentimiento de pertenencia.

La *inclusión educativa* no es solo un sentimiento de pertenencia, sino que incluye garantizar la calidad en los aprendizajes. Trabajar en términos de inclusión educativa es pensar en término de las condiciones y procesos que favorezcan aprendizajes significativos. Para ello la vida escolar tiene que transcurrir en actividades de enseñanzas y aprendizajes con todos los sujetos educativos de esa sociedad y no al margen de ellos. Es el propio curriculum y la propia cultura escolar la que muchas veces actúa como barrera y no permite promover dinámicas de pertenencia. La inclusión educativa tiene que entenderse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta

en marcha de procesos de innovación y mejora que posibiliten la participación y mejore los rendimientos escolares de todos los niños y niñas, teniendo principalmente en cuenta aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión. Para el autor, la inclusión tiene un *carácter procesual y temporal*. Es un proceso casi interminable donde permanentemente se edita la tensión inclusión exclusión; mientras se resuelve la inclusión de algunos, otros aparecen como excluidos. Retoma las ideas de Booth y Ainscow (2002) y sostiene que avanzar hacia una educación inclusiva implica comprometer tres dimensiones: Crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar políticas inclusivas.

Blooth (1998) y Dyson (2001) (en Parrilla Latas, A. 2002) entienden a la inclusión educativa como *proceso de participación* más que como mero acceso, incorporación o integración de todos a la escuela sin que se garanticen iguales condiciones y metas. Esta perspectiva de análisis entiende a la inclusión como un proceso para potenciar la participación de los estudiantes en los procesos educativos. Esta concepción apela a una reestructuración de las políticas, culturas y prácticas escolares de modo que la escuela responda a la diversidad de los estudiantes y les permita a todos aprender los contenidos del currículo, compartir experiencias, participar en la comunidad y pertenecer al mundo escolar. Krichesky, M. (2009) sitúa el concepto de inclusión en el marco de las nociones de *justicia educativa*, igualdad y de la idea de *niño como sujeto de derecho*. Supone crear condiciones que habiliten la formación ciudadana para la participación social y la continuidad en el sistema educativo y con sentido emancipador.

Para Feldman, D. (2005) “el problema de la inclusión educativa puede definirse como una búsqueda de modos de actuar sobre una expresión específica del juego inclusión/exclusión, en el marco de cierta configuración de las relaciones sociales, de manera tal que la inclusión puede garantizar dos cosas. Primero, el básico de educación relacionado con el ejercicio pleno de la ciudadanía y la integración en un espacio social y económico compartido. Segundo, la mejora y el aumento de las capacidades intelectuales, valorativas y técnicas de una sociedad para enfrentar sus problemas. De lo anterior se desprende que el problema de la inclusión siempre pertenece a un juego de distribución diferenciada de educación”. (P. 67). Luego el autor propone que la variable curricular puede tener importancia en la resolución del problema de la inclusión educativa. Sostiene que la visibilización de los códigos curriculares (explicitación de tiempos, ritmos,

espacios, principios de evaluación) y su expresión en formas de comunicación pedagógica puede generar mejores marcos para la inclusión educativa de sectores populares.

Por su parte, Terigi, F. (2009) significa a la Inclusión Educativa como un proceso orientado a que todas las personas que se encuentran en edad escolar asistan a la escuela y que asistan a instituciones donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo). Que se garantice a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza. Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población. Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los niños y niñas podrán seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo. Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación, medidas positivas que las remuevan. La exclusión educativa implica: No estar en la escuela, estar varios años y finalmente abandonar, obtener una escolaridad de baja intensidad, promover aprendizajes sectarios o elitistas, generar aprendizajes de baja relevancia.

Gentili, P. (2011) al presentar consideraciones sobre el tema, incorpora el concepto de exclusión incluyente refiriéndose al proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998; Gentili & Alencar, 2003; Gentili, 2007). El concepto de exclusión incluyente pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que implica todo proceso de discriminación. A partir de esta idea de multidimensionalidad, la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia substantiva), siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no sólo algunas de ellas, particularmente, las más visibles.

Define a la *exclusión como una relación social* y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están sólo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada.

Hasta aquí hemos presentado diferentes concepciones de autores que han trabajado y dan cuenta de un recorrido teórico en el ámbito académico, en torno a este tema.

El recorrido realizado hasta aquí nos permite plantear que intentar conceptualizar inclusión educativa resulta una tarea compleja por su carácter dilemático y subraya la necesidad e importancia de que cada comunidad defina y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, su historia, su cultura escolar, y además cuando ello es el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática. No podemos caer en la ingenuidad que el problema se resuelve sólo desde lo educativo; al contrario, su abordaje requiere abordajes que integren dimensiones económicas, políticas, pedagógicas, curriculares, organizativas, psicológicas, entre otras. En sustancia, la inclusión/exclusión educativa es una cuestión de distribución, de bienes materiales, simbólicos (como la educación) y de derechos. Así, la inclusión educativa no es ajena a la inclusión social. Esta última refiere al acceso al trabajo, a condiciones de vida dignas, a la ciudadanía, al pleno ejercicio de derechos políticos y a la participación en el espacio público (Dyson, 2001). La inclusión supone el acceso y participación de los individuos y grupos en las esferas económica, política y cultural de la sociedad. Como grupo de investigación que incluye los tres equipos llegamos a los siguientes acuerdos básicos:

- El interjuego entre *exclusión/inclusión* es un proceso de construcción social e histórica; está profundamente ligado a los procesos de desigualdad social; puede reconocerse en momentos muy diferentes de la historia adoptando formas diferentes; se construye a partir de múltiples dimensiones por lo cual no basta con la implementación de acciones educativas; posee componentes subjetivos y culturales y que demanda actitudes de alerta crítica respecto a algunos proyectos y prácticas que, en nombre la inclusión, pueden provocar procesos de exclusión incluyente. No hay respuestas unívocas acerca de cuál es la solución,

las mismas se van construyendo en términos de innovación. Lo importante es lo que cada comunidad define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, su historia y su cultura escolar.

- La escuela no es la única responsable de causar la exclusión y tampoco la única que pueda paliar los procesos que la producen pero sí tiene la responsabilidad de hacer algo al respecto para no acentuar el problema.

Finalmente, es posible acordar que la inclusión es una aspiración a lograr, un principio o valor cuya búsqueda alinea las acciones a realizarles una práctica compleja y multifacética y se concreta en un espacio compartido.

Regulación organizativa: descripción de la norma que rige la experiencia Escuelas Nina.

La normativa que regula la experiencia educativa investigada, Escuelas Nina, es la Resolución N° 300 del año 2012 del CGE de Entre Ríos que retoma las leyes nacionales, de Educación Nacional 26.20 y también varios artículos de la Ley de Educación Provincial N° 9.890,. Menciona la decisión política de implementar gradualmente, en todas las escuelas primarias a las que asisten mayoritariamente niños y niñas de sectores vulnerables, la ampliación de la jornada escolar. La experiencia retoma la inclusión de principios de la educación no formal con el fin de dinamizar la propia gramática en cada institución. En cuanto a la prolongación del tiempo escolar, posibilitaría la multiplicación y heterogeneidad de propuestas en actividades de talleres, con el fin de propiciar experiencias formativas y diversificar oportunidades para favorecer la construcción de saberes en distintas áreas.

Otro antecedente importante es el Plan Educativo Provincial 2011-2015 que establece como línea de acción “mejor educación con igualdad de oportunidades” con la premisa que “la educación es fundamental para disminuir la brecha de las diferencias sociales. Este plan contempla la Línea “Inclusión Educativa, un compromiso político social” en la que se atenderán la necesidades de aprendizaje de los alumnos considerando sus diferencias cognitivas, sociales, culturales con proyectos curriculares pedagógicos integrados (propuestas flexibles, y adecuadas a los diferentes contextos sociales, culturales, económicos) que permitirán una reducción gradual de los índices de repitencia y un aumento de los índices de retención y reincorporación de alumnos en especial aquellos de sectores vulnerables”.

Fundamentación de la propuesta

Las escuelas Nina tienen como propósito generar igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y a los bienes culturales de los niños y niñas de la provincia de Entre Ríos. Ofrecer a la niñez una experiencia valiosa y relevante y espacios colectivos de carácter transformador. La escuela, en este sentido es el lugar donde se aprende a participar, a sostener el diálogo con los semejantes y a construir comunidad, entre otras cosas. La escuela es entendida como un lugar de encuentro con otros niños, con las familias, con la comunidad y con las organizaciones de la sociedad civil, ofreciendo experiencias de formación flexibles, innovadoras y complementarias a la formación tradicional. Se trata de fortalecer la enseñanza de los contenidos de los diseños curriculares, acompañando el estudio y propiciando otras experiencias de formación de actualidad e interés, dando cabida en la escuela a las experiencias extraescolares de los niños de sectores marginados.

Organización Curricular

Se fundamenta en los siguientes puntos: a) recuperar a visibilidad del alumno como sujeto de derecho, b) la centralidad del conocimiento, c) establecer un nuevo diálogo con los saberes, d) incluir variados espacios y formatos para enseñar y aprender, y d) revisar integralmente la problemática de la evaluación.

Incluye distintos formatos, como talleres, trabajos en laboratorio, indagación de campo, visitas guiadas a lugares públicos, clubes de ciencia, Las nuevas modalidades de trabajo no solo requieren nuevos espacios y tiempos en la escuela, sino también nuevos espacios geográficos que posibiliten optimizar un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje. Se menciona explícitamente “es importante tener presente el sentido de la propuesta pedagógica y la coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje” y, a continuación se agrega que lo que se quiere es formar alumnos creativos, que puedan integrar sus experiencias culturales en su formación escolar. Se quiere formar alumnos con capacidad para dialogar con otros, alumnos que no sólo reproduzcan conocimientos sino, que tengan experiencias de construcción de conocimientos.

En la resolución se explicitan dos instrumentos que se consideran básicos para la planificación y puesta en marcha del proyecto pedagógico tanto para la escuela en su conjunto como para el espacio del aula, en particular: el Proyecto Educativo Formativo y el Proyecto Pedagógico de Aula. Estos proyectos son

presentados por equipos y evaluados por el supervisor quien además los acompaña, asesora y monitorea. Para los espacios de acompañamiento al estudio y para los talleres, cada escuela dará a conocer los requerimientos institucionales para la presentación de los mismos. Luego, la evaluación de cada proyecto estará a cargo del equipo directivo y el supervisor zonal quienes tendrán en cuenta algunos de los siguientes aspectos: título y antecedentes profesionales pertinentes al proyecto que se presenta y experiencia con sectores de vulnerabilidad social, pertinencia y coherencia de la propuesta y estrategias metodológicas previstas. En la resolución se detalla el puntaje que se le otorgará a cada uno de estos y a los otros aspectos susceptibles de ser evaluados.

Si bien anteriormente se mencionó que se podía recurrir a distintos formatos, el formato taller es que se despliega con más amplitud en la resolución: “los talleres tienen el propósito de desarrollar capacidades y competencias que contribuyan a la formación integral de los alumnos, fortalecer las habilidades vinculadas con sus potenciales deportivos, musicales, culturales, canalizar vocaciones y talentos”. El docente en el taller debe trabajar con distintas estrategias metodológicas que les permita complejizar los procesos de construcción del pensamiento de cada uno de los alumnos y debe ofrecer estrategias de aprendizaje atractivas e innovadoras. Los talleres deben contener propuestas complementarias a la educación formal que favorezcan la permanencia en la escuela con entusiasmo y expectativas de desarrollo personal y social. Entre los nombrados están: Tecnologías de la información y la comunicación, Radio escolar o comunitaria, Arte (Literatura, Teatro, Danzas, diferentes manifestaciones musicales, Títeres, Fotografía, Cine, etc.), Deporte, Ajedrez.

Organización Institucional

La puesta en marcha del proyecto Escuelas Nina implica modificar componentes relevantes de la organización escolar vigente: a) distribución de nuevos espacios, b) agrupamiento de los alumnos, c) participación de la comunidad, d) distribución horaria y e) promoción, acreditación y evaluación.

Notas, a modo de reflexión. Sobre el trabajo docente en un proyecto de inclusión educativa.

A lo largo de esta investigación, en la cual se intenta describir y analizar los procesos educativos particulares que se están construyendo en tres

provincias de nuestro país con propuestas singulares, es posible reconocer en el espacio de las Escuelas Nina, rasgos propios de cambios y reconstrucciones en las configuraciones didácticas y en los sentidos pedagógicos que se construyen en estas escuelas. Nos preguntamos si la emergencia de nuevas figuras pedagógicas como lo son la Maestra Auxiliar (MAU) y los talleristas, posibilitaría la apropiación y resignificación del propio trabajo docente. Diferentes actores hacen mención a estas cuestiones. En palabras de la directora de una de las escuelas: Sobre la MAU: “Ella es el nexo entre nosotros, la comunidad y los maestros, tiene que serlo. Por ahí tiene que salir a buscar los chicos, dar clases cuando algún tallerista falta o algún docente, y conocer toda la comunidad, los alumnos y la familia, para hacer eso que cuando se necesita tiene que estar (...) es un complemento. Es lo que faltaba digamos para ocupar los lugares que quedaban vacíos en algún momento. Si bien cuando ella no estaba igual funcionaba, porque nosotros lo hacíamos, cuidar el recreo por ejemplo (...) ahora a ese trabajo lo hace ella, antes lo hacíamos nosotras. Ahora nos damos un espacio, en el sentido de que si yo estoy haciendo una planilla, sé que hay alguien cuidando el patio”⁶

Este pequeño fragmento de una larga entrevista, da cuenta que el trabajo que realizan estos nuevos actores impacta de algún modo la dinámica de la escuela e incorpora sentidos nuevos en el trabajo docente. La MAU, en diálogos con miembros del equipo otras oportunidades, cuenta que ella colabora con los proyectos que involucran a diferentes colegas y grupos de niños y aporta cuestiones didácticas a los talleristas que, en ciertas oportunidades, no conocen del todo las dinámicas escolares.

En palabras de una de las directoras: “Si. Muchos jóvenes y muchos hombres, porque antes era una escuela de maestras. Ahora hay dos profesores de educación física, un profesor de Tics, un profesor de música y dos docentes varones. Así que ahora hay más igualdad de género también. La convivencia es buena. A los chicos más jóvenes que eran talleristas, había que orientarlos por ahí, y entre Mercedes –la Vice directora– y yo le explicábamos cuestiones como planificar, el cumplir con la planificación todas las semanas, buscar que cuiden el patio, siendo responsables”⁷.

⁶ Entrevista realizada a la Directora.

⁷ Entrevista realizada a la Directora.

Este testimonio marca cómo, la inclusión de nuevos actores, demanda acciones para incorporarlos a la vida escolar -tuvieron que enseñarles a planificar, a ser responsables del espacio escolar y los grupos de niños que lo habitan, a talleristas que en algunos casos, no son maestros sino idóneos en nuevos campos de conocimiento y aprendizaje abiertos por esta propuesta educativa. Asimismo, hay indicios que este proyecto fue motor de su propia formación docente, es decir que a partir de trabajar en este tipo de escuelas, buscaron formarse como maestros, especializarse en los modos habituales de acción, propios de la educación no-formal de los talleristas, a un espacio escolar, flexible y abierto a aprender y colaborar en su incorporación al colectivo docente, que se dispone, también, a admitir y valorar las prácticas creativas y participativas de estos nuevos integrantes. Quizá por ese mismo motivo, las propuestas de estos nuevos educadores traen consigo nuevas formas de enseñar y nuevas maneras de relacionarse con los alumnos, que, en varias entrevistas, son valoradas muy significativamente por los docentes responsables de la “caja curricular”. Refiriéndose a los modos de transitar la propuesta educativa, dicen que ven a los chicos más autónomos, más independientes, manejando los recursos didácticos con responsabilidad, etc.

Por otro lado, los maestros, en particular los más jóvenes dicen que para ellos este proyecto es un desafío y una exigencia para la cual no se sienten previamente formados. Algunos cambios como las nuevas normativas de evaluación y promoción o las iniciativas tendientes a la incorporación del juego en el aprendizaje de las asignaturas tradicionales, implica para ellos un esfuerzo de estudio y reflexión. Otros, que vienen de experiencias no escolarizadas de intercambio y acción social y cultural, transfieren al aula, estos modos distintos de los que habitualmente se suelen encontrar en las escuelas.

Algunas directoras, sostienen que la Escuela Nina sintetiza, valora y potencia prácticas que ya se insinuaban anteriormente, creadas de forma autónoma. Al calor de las iniciativas surgidas de los de las problemáticas emanadas de la responsabilidad de educar en contextos de vulnerabilidad social. Por ese motivo, sienten al proyecto como afín a sus orientaciones y adecuado a sus necesidades y las de los niños y jóvenes a quienes está destinado. Sin embargo, reconocen la permanente demanda de supervisión y acompañamiento que implica, no solo al interior sino también en la articulación con los padres y la comunidad. Justificar, sostener y defender la extensión de la jornada escolar

requiere de argumentos que van más allá de los que ellas mismas, en no pocas oportunidades, enuncian como objetivo: “Sacar a los niños de la calle”. Saben que sus alumnos provienen de sectores que requieren de acciones que los convoquen a la inclusión social y, valorando la participación como forma de lograrlo y tomándola como parte del trabajo docente, la reconocen como una tarea que dista mucho de ser sencilla y requiere constancia y permanencia.

Es en este contexto de decires, imágenes, experiencias compartidas en las instituciones con otros que nos permitieron observar indagar e intentar interpretar sus modos de educar, donde emergen algunos interrogantes e hipótesis que deseamos compartir, a modo de cierre provisorio de la ponencia, intentando avanzar en la comprensión evaluativa del posible impacto de esta innovación en la concepción y concreción del trabajo docente.

Reconocemos que las políticas educativas a nivel nacional y provincial han identificado como objetivo central, propender a la inclusión de los sectores excluidos históricamente bajo diferentes modos y en distintos grados, reconociendo a la educación como un derecho humano; que, en tal sentido, decidieron la implementación de planes, proyectos y acciones específicas del Estado orientadas a tal fin; que crearon y aprobaron nuevos formatos institucionales, con un nuevo currículum que implicaba sumar otros espacios, tiempos y actores a la acción educativa institucionalizada: que emerge el imperativo de reconocer las trayectorias escolares de estos niños y niñas no solo como experiencia identitaria legítima sino también como sostén de nuevos aprendizajes, entonces, es lógico suponer que esta propuesta debe impactar en la concepción, construcción y reconstrucción del trabajo docente. A modo de interrogantes para seguir reflexionando:

- Si las niñas y niños de estas escuelas dejan de ser *sujetos de la exclusión* educativa para ser pensados *sujetos de la posibilidad de aprender*, entonces es necesario preguntarnos si estas nuevas prácticas docentes, construidas en estos nuevos formatos curriculares e institucionales, ¿Se constituyen en facilitadoras de la reconstitución de estos sujetos alumnos? En principio, creemos que sí lo son. Hay evidencias en los discursos de los maestros, directivos y talleristas que señalan su relación con la conformación de rasgos de autonomía, cooperación, autoestima y responsabilidad, necesarios para que los niños se autoricen a una relación diferente con el conocimiento, que se sientan capaces de aprender, que desarrollen un sentimiento de pertenencia a

la institución escuela y deseosos de habitarla.

- El segundo punto es, si el aprendizaje, siguiendo a Lave, no es algo que ocurre en la cabeza de las personas sino *en situación, con otros, con quienes construimos y reconstruimos los significados en interacción permanente*, es la escuela el lugar donde deben construirse estas nuevas prácticas docentes, a partir de un análisis crítico de las rutinas escolares y un profundo análisis crítico –pedagógico, ético y político– de sus sentidos e implicancias.

Es cierto que desde los organismos de planificación y conducción educativa se propician cursos de formación docente y se pone a disposición de los maestros material didáctico pertinente, actualizado y fundado en teorías científicamente validadas en el campo de la educación, que motiva y ofrece sugerencias para pensar la intervención didáctica. Sin embargo, retomando los planteos de Lave y atendiendo a algunos puntos de nuestras propias observaciones en las escuelas, aparece como necesario seguir pensando que es la escuela, como institución educativa, social y cultural, pero también en su singularidad producto de las significaciones que, en cada caso, quienes la habitan van construyendo en interacciones permanentes, el espacio y el lugar de construcción de estos aprendizajes docentes. Es la escuela el lugar de la creación de estas prácticas colectivas que, al mismo tiempo que se elaboran van transformando ese mismo lugar y a los sujetos que lo significan.

Recuperar la escuela como espacio de aprendizaje no solo para los alumnos sino para los docentes es considerar desde una dimensión más amplia y desde la perspectiva de los propios actores, en un formato de evaluación cualitativa del impacto, el complejo tema de valorar las políticas educativas de inclusión social.

Bibliografía

- Angulo Rasco, F. Y Blanco, N. (1986). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Edit. Aljibe.
- Berner, H. y Otros (2005). Metodología de Impacto. Desde División de Control de Gestión de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda. Chile
- Castel, R. (1998). *La lógica de la exclusión en todos entra*. Unicef, Santillana.
- Cohen, E. Y Franco, R. (1994). *Evaluación de proyectos sociales*. Siglo XXI Editores.

- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. Voz y Quebranto. Revista *Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio Educativo*, REICE Vol. 11, núm. 2, pp. 99-118
- Gentili, P. (2011). Adentro y afuera: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En *Políticas y Movimientos Sociales y Derecho a la Educación*. Buenos Aires: Biblioteca virtual CLACSO.
- Hintze, S. (2005). La evaluación de políticas sociales en la Argentina: reflexiones sobre el conflicto y la participación, texto pensado en el contexto del 2000. En Luciano Andrenacci (compilador). *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Argentina: Prometeo Libros.
- Lave, J. El Aprendizaje en la teoría de la práctica cotidiana situada: Una lectura de Jean Lave. Artículo sin información de procedencia. Recuperado de <http://www.rafaelcastellano.com.ar/Biblioteca/ARTICULOS/JEAN%20LAVE.pdf>
- Nirenberg, O. (2014). Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Buenos Aires: Noveduc.
- Nirenberg, O.; Brawrman, J.; Ruíz, V. (2003). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Perassi, Z. (2010). *El desafío de evaluar un proyecto educativo. La experiencia de PROMSE en una provincia de argentina*. Argentina: Ed. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de estados Iberoamericanos

La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente

Mariana Cecilia Ojeda¹, Ileana Ramírez²,
Claudio Nuñez³ y María Gloria Saucedo⁴

Introducción

Presentamos avances de un trabajo de investigación que se enmarca en el proyecto acreditado *Escuela secundaria y trabajo docente en el nordeste argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una “nueva escuela secundaria”*⁵.

La universalización de este nivel educativo, con la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, establece la obligatoriedad y la atención estatal mediante políticas públicas que promueven cambios necesarios para asegurar estos principios a los/las ciudadanos/as. Es así que nos propusimos analizar las transformaciones que producen las políticas y regulaciones en las escuelas públicas de la región nordeste y comprender cómo es significada la “nueva institucionalidad” por los actores que intervienen en su implementación, con especial atención al trabajo del profesor.

Abordamos casos de escuelas de las provincias de Corrientes y Chaco, en esta oportunidad presentamos resultados de dos escuelas públicas de la

¹ UNNE, Argentina. marianaceciliaojeda@gmail.com

² UNNE, Argentina. ileana_rz@hotmail.com

³ UNNE, Argentina. claudionunez26@hotmail.com

⁴ UNNE, Argentina. gloriasaucedo48@hotmail.com.ar

⁵ Acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste.

ciudad de Corrientes. Asimismo, incorporamos el análisis del Plan de Mejora Institucional (PMI), en tanto programa de gobierno que se encuadra en los Planes Nacionales de Educación Obligatoria y los Planes Jurisdiccionales (Res. Nº 79/09, 88/09, 93/09, 188/12 -CFE, entre otras). Los propósitos de este plan tienden al cumplimiento de la LEN que expresa: ... el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. (art. 16). De este modo, se garantiza la inclusión educativa en condiciones de igualdad para asegurar a todas las personas el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo (art. 11).

En consistencia con ello, el PMI es el plan que permite a las escuelas la definición y acción institucional para la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes; la configuración de un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional y el desarrollo de propuestas curriculares y de enseñanza tendientes a la inclusión, a la mejora de la enseñanza y al acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes (Res. 88/09 CFE).

Nuestro interés se centró en percibir, desde el relato de diferentes actores jurisdiccionales y escolares, cómo “la escuela” va comprendiendo la necesidad de realizar cambios en el “modelo escolar” y “formato escolar” (Dubet, 2006 y Terigi, 2008), a los fines de adaptarse a los nuevos requerimientos de ‘inclusión’. Pensamos que estas modificaciones están impactando en el trabajo de los profesores y de éste en relación con diferentes actores de la gestión y sobre todo con los y las estudiantes.

Las instituciones con las que trabajamos se ubican en la ciudad de Corrientes Capital y presentan características diferentes. Una de ellas se ubica en el centro de la ciudad, con tradición normalista y con más de cien años de vida. La otra está situada en la periferia de la ciudad, en un barrio populoso y atiende a una gran cantidad de estudiantes proveniente de la zona.

En el 2013 iniciamos el trabajo de campo en el que obtuvimos información de diversas fuentes e instrumentos: entrevistas a director del nivel, coordinadores y asistentes técnicos de PMI, integrantes de equipos técnicos jurisdiccionales, supervisores, directivos, asesores pedagógicos. Por otra parte, analizamos

los Proyectos Institucionales de Mejora. El presente año aplicamos una encuesta a docentes que aún se encuentra en proceso de análisis, si bien algunos datos contribuyen en esta ocasión.

Las ‘traducciones’ escolares de las políticas públicas/en las escuelas

Partimos del presupuesto que la gestión de las políticas públicas sufre ‘acomodaciones’ en los distintos niveles de implementación. De esta manera los sujetos y las instituciones van creando lógicas particulares vinculadas al ámbito jerárquico de funcionamiento, y por otra parte al contexto con el que se sitúa. Éstas hacen que la implementación de las políticas públicas adquiera formas diversas.

Desde el año 2010, a nivel nacional, se fueron definiendo diferentes políticas públicas: los Planes Nacionales de Educación Obligatoria y el Plan de Mejora Institucional (PMI) que promueve líneas específicas de acción y financiamiento⁶.

Los Planes Nacionales de Educación Obligatoria desarrollan lineamientos relacionados con la cobertura e igualdad de oportunidades educativas, la necesidad de superar la fragmentación en el nivel de referencia e intentando reducir las brechas en la distribución de los recursos materiales, de infraestructura, y atendiendo a la formación permanente de los docentes.

Desde 2003, parte de las políticas públicas están dirigidas a la inclusión de diversos sectores a la educación. La incorporación de sectores sociales excluidos del nivel secundario, desde mediados del siglo pasado, introdujo nuevas tensiones en “los rasgos hegemónicos del nivel” (la selectividad, la fragmentación y el autoritarismo) (Vázquez & Indart, 2013).

En otra ponencia expusimos que consideramos inadecuado el modelo pedagógico y organizacional vigente y hallamos que los documentos del Consejo Federal apuntan a la construcción de una “nueva institucionalidad” que tenga como finalidad central la inclusión y el ejercicio de la ciudadanía y los derechos a ella asociados (Res. N°84/09 en Delgado y Ojeda, 2014). Gorostiaga (2013) señala que estas regulaciones buscan alternativas que rompan con la lógica excluyente del modelo institucional clásico del secundario y que contribuya a mejorar el (re) ingreso y retención de sectores excluidos del

⁶ Res. 88/09 y 188/12-CFE

nivel medio. Para garantizar la obligatoriedad, se han implementado planes que promueven dispositivos y estrategias pedagógicas y regímenes académicos alternativos.

Ahora bien, las políticas al implementarse en las jurisdicciones y luego en las escuelas, por medio de procesos de descentralización, ven atenuadas las relaciones jerárquicas y relativizado el impacto de la decisión tomada en otros niveles. Es decir, los procesos de ejecución no son lineales dado el carácter fragmentado y flexible de una acción pública (Delvaux, 2007 en Oliveira, Pini y Feldfeber, 2011). En la acción pública el Estado no interviene unilateralmente sino que se involucra una multiplicidad de actores que se distinguen por el nivel de poder de tienen para incidir en los logros. Es así que la situación se complejiza en una diversidad de organizaciones, dispositivos y significaciones de los sujetos que muchas veces pueden producir contradicciones internas.

La ejecución se presenta, al contrario, como una escena más o menos autónoma en que se movilizan las racionalidades políticas y se formulan las opiniones, se atribuyen formas y contenidos y eso puede transformar las decisiones tomadas (Delvaux, 2007). (Oliveira, et. al., 2011:35)

En la gestión de estas políticas públicas es posible identificar la relativización del impacto de las decisiones que hemos definido como ‘traducción’⁷ de las políticas por parte de los actores locales. Traducciones que surgen de los márgenes de flexibilidad propios de este tipo de política aunque no se refiere a un atributo de decisiones autónomas de las instituciones sino que lo hacen en el marco de las posibilidades que permiten las tecnologías que se utilizan para regular (Foucault en Delgado y Ojeda, 2014).

En la línea que asumimos en este trabajo, Marshall Infante (2004) nos permite pensar que las políticas educativas mantienen relaciones complejas con las historias y las dinámicas de los establecimientos: en determinados casos, habilitan iniciativas institucionales previas y les otorgan recursos que permiten consolidarlas; en otros, abren problemas a los que las escuelas

⁷ Destacamos la diferencia entre este concepto y el de apropiación en el sentido de Chartier en Chartier, 1992, cit. por Almandoz y Vitar, 2008).

pueden responder tanto como no hacerlo; en otros tantos, obstaculizan la generación de respuestas locales a los problemas (en Terigi, 2005:78).

¿Cómo ‘traducen’ los actores jurisdiccionales y escolares la implementación del PMI en tanto promueve un cambio de modelo escolar centrado en la inclusión? ¿Cómo perciben la gestión desde ambos niveles?

Si la inclusión escolar, en términos de Sendón (2011), es una construcción discursiva (Buenfil Burgos, 2005-2006) implicará adentrarnos en las prácticas, describirlas y tratar de reconstruir el significado que adquiere en las diferentes escuelas. Hablar de inclusión es complejo, adquiere diferentes significaciones en la escolarización y produce distintos efectos en los sujetos. Si bien no desarrollaremos aquí en profundidad este tema, sabemos que los sentidos atribuidos surgen de las significaciones de los sujetos mientras se implementa el programa. Es central a nuestras preocupaciones no dejar caer en la abstracción el sentido político de una acción, concebimos que las políticas educativas son una práctica social ética más que una actividad técnica, sólo de esa manera –dice Almandoz, 2005– “*pueden convertirse en un campo de alternativas de acción capaz de producir otras realidades*”(ibidem, 2005:59).

La gestión escolar de los programas educativos

Discursos desarticulados, miradas encontradas en la lectura de las entrevistas de la supervisora y de los directivos de los dos establecimientos seleccionados, coinciden en poner de manifiesto una crisis en la realidad cotidiana de la gestión escolar. Crisis que deviene de lo complejo de gestionar una diversidad de acciones que los desborda en las funciones que desarrollan en el cargo. Utilizan palabras que dan indicios de esa crisis nominada: angustia, quebranto, sorpresa, inmediatez, problemas.

El PMI fue un plan que se implementó “de golpe”, de forma intempestiva, es decir, adoleciendo del tiempo suficiente para elaborar el proyecto lo que implicó una escasa participación de todos los involucrados – tal como lo requiere este tipo de dispositivo de trabajo si pretende ser colectivo–. Cuestión que generó en los inicios, la percepción de un grupo ‘cerrado’ de actores escolares que se ocupó del programa causando una resistencia de ‘los otros’ que quedaron afuera. No hay tiempo para “*sensibilizar*” movilizar, dar a conocer y “*aceitar mecanismos*”.

En principio, cuando aquí apareció el plan de mejora institucional, apareció como de golpe y en el término de poco tiempo tenían que presentar un proyecto. Entonces, qué hace el rector... agarra busca los docentes que siempre están dispuestos que son dos, tres, cuatro o cinco, entonces se encierran y hacen un proyecto y nadie se entera. Entonces, por las dudas cuando empieza a implementarse algo nuevo, algo distinto, algo que pretende romper ciertas estructuras, el que no participó y no tiene idea, entonces, por las dudas se pone en contra. (Supervisora)

La sospecha e incredulidad se anticipa en críticas hacia el sistema, hacia la ejecución que viene ‘desde arriba’ como sentencia uno de los entrevistados a la hora de implementar tal cual como dice la Ley y el sistema te pide, vamos destinados al fracaso... como está instrumentado, yo no te digo que el espíritu sea bueno, pero a la hora de la instrumentación...

Sin embargo, desde otras percepciones las ‘traducciones’ que nos transmiten de la implementación del PMI pueden ser otras. Dos docentes, una de ella autoridad y otra a cargo de este programa, ofrecieron otras miradas acerca del proceso realizado, siendo progresivo, acompañado y elaborado de la manera más participativa que pudieron, a pesar del escaso tiempo. Luego de todos los años de implementación, expresan una valoración positiva de los cambios producidos.

Sin dudas la gestión se tornó, para los conductores institucionales, una tarea de alta complejidad dada la implementación de diversos programas que pretenden dar respuesta a la variedad y cantidad de problemáticas que atender. Problemas que no se resuelven con “*un parche*” como dijo uno de los entrevistados. Entre aquellos que mencionaron se encuentran los problemas de la infraestructura edilicia, los recursos materiales, la convivencia con otras instituciones que ocupan el mismo espacio, la escases de personal, los salarios docentes. Así como las preocupaciones de mayor peso en el momento en que los entrevistamos: las modificaciones de la caja curricular que implica no menos que la reacomodación de docentes que fueron titularizados, la organización de los nuevos espacios de fortalecimiento de trayectorias educativas con un formato diferente.

Es entonces, en esa turbulencia donde parecen perder el rol y transformarse en ejecutores de “*lo que baja*” desde la nación o la jurisdicción. Como dice la supervisora “*el rector se banca...*” haciendo alusión a las nuevas ta-

reas, a las nuevas responsabilidades que trae aparejado el gestionar programas como el PMI.

La escuela y quienes trabajan en ella se percibe multi-demandada por los niveles de gestión superior y por los programas que provienen de esos niveles dando cuentas de una fragmentación del sistema que desarticula la posibilidad de encontrar el eje del sentido de las políticas que se implementan. “*Enloquecen a la escuela*” con las demandas, los tiempos, lo administrativo que no permiten ‘traducir’ adecuadamente las finalidades políticas. Entonces esas traducciones políticas terminan en saco roto y el saco parece no tener posibilidad alguna de hacer algo diferente. Surge el reclamo por el tiempo, porque la escuela necesita de más tiempo para organizarse en tiempos de cambios. Desde esa perspectiva, el ‘ministerio’ no lo entiende, desconociendo las condiciones en que se trabaja.

Los relatos de los entrevistados dejan ver otras posibilidades de acción y de visión de la implementación de programas dentro de las instituciones sin desconocer los trasfondos mencionados. yo soy bastante optimista y tomar las cosas positivas, no quiero tampoco que quede como una idea de que acá todos funciona espléndido y para ir logrando esas precisiones y que nos llevemos bien, hay esas etapas, nebulosa en la cual uno tiene que ir atravesando con diálogos. (Vice-directora y coordinadora PMI)

Resulta una experiencia sobresaliente e interesante en relación con la finalidad del cambio de “modelo escolar” tendiente a la inclusión, la aplicación de ‘profesores por cargo’ realizada en una de las escuelas. Tanto la supervisora como las dos directivas destacan los beneficios de trabajar con esta propuesta en cuanto al tiempo de trabajo continuo del profesor, el contacto y las relaciones con los colegas, la disponibilidad para trabajar en diferentes estrategias y dispositivos, la posibilidad de reflexionar que le ofrece el tiempo ‘fuera de horas cátedras’. Dice una de ellas que al inicio se plantearon resistencias.

Después fue variando. En la medida que fuimos viendo que podíamos ir haciendo otras cosas, fue variando y con la implementación de proyectos por cargo se unifica. Es decir, hoy necesito acá y tengo profesores por cargo, utilizo profesores, me faltan profesores tengo Plan Mejora y viceversa, o sea, necesito acá tengo profesores por cargo o sino complemento con (...)

En tanto la supervisora lo señala como condición para el cambio ya que institucionaliza el tiempo y espacio de trabajo continuo.

El proceso de implementación no fue sencillo y la escuela, en el marco de la resolución provincial que regula la conformación del cargo, propuso sus propios criterios y formatos a partir de las necesidades institucionales y las posibilidades y disposición de los profesores que aceptaron. El trabajo de estos profesores se fue amoldando a las necesidades tal como lo señala el párrafo citado.

Ahora bien, es destacable la relación que se estableció entre este programa y el PMI al poder contribuir ambos a trabajar en forma conjunta para el fortalecimiento de las trayectorias de los alumnos participando en diferentes estrategias.

La inclusión educativa en el marco de los Planes de Mejora Institucional

¿Qué planteo de la inclusión se visualiza en los PMI de las escuelas en estudio? ¿En qué medida las acciones propuestas alcanzan a definir un formato escolar distinto? Si el propósito de ésta y otras políticas consiste en habilitar a las instituciones a pensar y desarrollar un formato escolar diferente al establecido históricamente para la escuela secundaria.

En la Res. 93/09 CFE quedan expresadas las formas que se proponen para este programa: instancias de apoyo para posibilitar aprendizajes adicionales a los estudiantes que necesiten por sus trayectorias diferentes; espacios extracurriculares de participación; estrategias de aceleración y/o formatos específicos de escolarización para diversidad de situaciones de los jóvenes (sobriedad, trabajadores, madres y padres adolescentes, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes, entre otros); intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, entre algunas propuestas que son mencionadas en los documentos.

Por otra parte, la provincia de Corrientes cuenta con una normativa propia que constituye el “*Marco normativo para la organización y funcionamiento de las instituciones de educación secundaria de la Provincia de Corrientes*” (Res. N° 1568/12 –MEC) estableciendo los principios y objetivos de la educación secundaria, la caracterización de las instituciones y el ámbito de aplicación de la resolución. También se encuentran un conjunto de disposiciones que regulan el gobierno y la organización institucional, el régimen

académico, y la articulación interinstitucional e intersectorial. Siendo estas regulaciones necesarias para flexibilizar las definiciones y acciones de dichos formatos escolares que atiendan a la inclusión, permanencia y egreso.

De la lectura de los documentos analizados se infiere que los problemas detectados y las acciones para fortalecer la permanencia y egreso de los estudiantes se restringen al aspecto académico, es decir, la inclusión se centra en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Los proyectos están elaborados en términos muy generales perdiéndose la contextualización de la problemática y las acciones parecieran no inferir directamente en ellos.

La problemática detectada por la escuela céntrica de larga tradición expresa no tener abandono

Nosotros no tenemos deserción, no tenemos problemas de abandono, apuntamos a la cuestión de afianzar y lograr la menor cantidad de desaprobación en las asignaturas, o sea, la retención con calidad” (Vice directora)

Inicialmente, en 2011, las acciones fueron clases de apoyo pero con los años fueron ampliando las propuestas. En el PMI del 2014 el diagnóstico fue positivo en cuanto se redujo la repitencia y la disminución de número de exámenes en asignaturas ‘claves’ (Matemática, Lengua, Historia y Biología) en el ciclo básico. Ahora bien, el problema se diferencia en el ciclo superior donde se advierte la necesidad de mejorar los índices de aprobación para lo que implementan el acompañamiento en las prácticas docentes a través de parejas pedagógicas.

La meta es aumentar la promoción de los alumnos y para ello proponen una serie de estrategias institucionales tales como talleres: de organización de tareas escolares, atención y acompañamiento de trayectorias de alumnos repitentes, de comprensión lectora y oralidad, de ciencias, de laboratorio, de refuerzo de contenidos para alumnos con ‘alta vulnerabilidad académica en materias como Matemática, Biología. Otro tipo de talleres son destinados a la atención de los jóvenes alumnos para tratar la identidad adolescente en el aspecto psico-social y biológico, la orientación escolar y vocacional. También se proponen acciones que involucran a los docentes y a los padres en jornadas de reflexión.

Señalan además que estas acciones se ven fortalecidas –tal como lo anunciamos– por la implementación del régimen de profesores por cargo.

Advertimos que tanto los planteos como las estrategias abordan pre-

ferentemente el aspecto académico de las trayectorias, necesario pero no suficiente para atender la problemática. En palabras de la vice-directora coordinadora del PMI “*Este año el PMI no está dando resultados porque la repitencia no bajó en estadística*” suponiendo que el problema tiene otro trasfondo no solamente académico: “*realmente no sé describir la situación en la que tanto el abandono por parte de ellos, como considero que también la familia, tiran la toalla.*”

La escuela de un barrio populoso de la ciudad propone un PMI que atienda la problemática tal como es descrita en el documento analizado:

Nuestra institución escolar cuenta con un gran porcentaje de alumnos con un alto riesgo de abandono escolar, como consecuencia de las diversas problemáticas sociales en las que están inmersos: familias numerosas de escasos recursos económicos, inadecuada nutrición, desocupación de los padres, carencia afectiva, y madres y padres solteros, entre otras, en los últimos años de implementación del PMI (2010), se trabajó con dichas problemáticas, como así también acciones para lograr una mayor inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y alcanzar una trayectoria escolar exitosa

Los objetivos son enunciados generales que apuntan a la inclusión y permanencia a través de propuestas de enseñanza, curriculares y de adecuación de saberes para lo que se proponen incorporar a los jóvenes que quedaron fuera para regularizar sus trayectorias en espacios extra-clases por circunstancias tales como sobre-edad, embarazo, desaprobación. Asimismo, mencionan el propósito de abordar la convivencia afianzando valores y costumbres.

Las líneas de acción son congruentes con los planteos ya que proponen instancias de regulación de las trayectorias escolares discontinuas a través del plan “*Ponele título a tu secundario*”, de clases de apoyo en inglés, matemática, economía, formación ética y ciudadana, lengua y literatura y de regularización en materias. Otras acciones van dirigidas a la convivencia a través de un proyecto solidario. También estrategias vinculadas con las prácticas docentes en las que se destacan las parejas pedagógicas e inteligencia emocional.

Desde la visión de los actores escolares el PMI pareciera reducirse a las clases de apoyo los días sábados.

Las clases de apoyo se dan los sábados, y están articuladas con las actividades formales, digamos (...) a veces cuesta interpretar dentro del cuerpo docente nos planteamos si eso ayuda a las necesidades de la educación formal de los alumnos.

Expresiones que dan pie a pensar en un cuestionamiento a la validez y eficacia de su implementación y logros. Se reconoce que en el mismo equipo de trabajo asumen visiones diferentes porque en momentos de cambio “*todo lo nuevo cuesta, hasta que se incorpora*”.

Yo siempre digo, no podemos dejar ningún alumno fuera del sistema hasta incluso a veces con el mismo rector dialogamos y tenemos por ahí nuestro debate, el me dice que no, que ya tenemos la matrícula muy elevada, y yo le digo que no, que nuestros chicos no pueden quedar afuera, tienen que ingresar (...) (Vice-directora).

Otro directivo señala: sí, todos van a la escuela pero pregunta ¿Quién sabe leer? ¿Quién sabe esto, quién sabe?... se deterioró la educación por la implementación de esta inclusión a toda costa. Hay que incluir, no importa la calidad.

Desde la conducción se plantean visiones encontradas.

Lo que andan diciendo... los actores escolares del trabajo docente en contextos de reforma

En este apartado se recuperan de las entrevistas y encuestas a docentes, algunos indicios sobre la implementación del PMI, que se describió como compleja, tensionante, conflictiva e interpelante respecto del trabajo de los profesores y de los nuevos actores.

Una de las cuestiones que se plantean en las estrategias de inclusión tiene que ver con la prácticas docentes siendo necesaria su modificación en algunos aspectos para responder a una realidad escolar, que al mismo tiempo desarrolla estrategias innovadoras junto a una forma de trabajo instalada por la tradición escolar secundaria.

En relación a esta idea, es que observamos que se vinculan los talleres, las clases de apoyo los días sábado, en tanto constituyen las nuevas formas, con las materias que se dictan dentro del formato tradicional.

En el caso de una de las escuelas, la vice-directora, la asesora pedagógica y la coordinadora del PMI sostienen que en un principio surgieron ciertas tensiones y conflictos entre docentes que dictan la materia y quienes desarrollan los talleres. Uno de los puntos del desencuentro giró en torno al descreimiento hacia las estrategias de enseñanza y de evaluación que los talleristas desarrollan con los estudiantes; de esa forma apareció la representación de

que “son más fáciles”, en palabras de la coordinadora “*Si el alumno que yo le explico todos los días, no sabe ¿cómo va a venir un profesor que viene los sábados nomás y va a saber el alumno?*”.

Con el transcurrir del tiempo, estas representaciones fueron modificándose y se instaló la idea del acompañamiento y la revalorización del vínculo docente-alumno en estos nuevos espacios que contribuyen al rendimiento académico de los estudiantes; a su vez, fue cambiando la mirada de los talleres y los talleristas como co-responsables de la formación de los jóvenes y adolescentes así como integrantes del plantel docente.

Desde la visión de una coordinadora, el acompañamiento no se reduce a un facilismo esa es la idea que sea más fácil, pero no quiere decir que vos le regales la nota. Se acotan los contenidos, pero no quiere decir porque venís un sábado te vamos a aprobar.

La coordinadora de la otra escuela expresó la integración de los ‘nuevos actores’ a la planta estable: están mezclados (...) No es que uno sirve para esto y el otro sirve para lo otro, inclusive en muchos de los casos, se pone a los profesores por cargo dando talleres para que se vea que es el mismo profesor de la escuela, no es otro que viene a usurpar (...) esos profesores que vienen a dar solo talleres y no tienen nada más, conformen los equipos de departamento, asistan a las reuniones de departamento (...) y a las decisiones departamentales. Entonces, no son islas, son un profesor más del Consejo Consultivo. Entonces, lo que se trabaja en proyectos que se coordinen, es decir, yo no quiero que un profesor que viene a dar el apoyo no marche por la misma vía institucional.

Otro aspecto que aparece en los discursos de los entrevistados fue el trabajo con parejas pedagógicas pretendiendo realizar un cambio en la lógica escolar del trabajo del profesor en el aula. En una de las escuelas se identificó una experiencia reconocida como valiosa, cuya intención fue articular las materias de Química y Física entre dos profesores. Mientras que en la otra escuela resultó una ‘traducción’ diferente ya que resultó “*como una función de un auxiliar*” del docente a cargo.

Respecto del trabajo de los ‘nuevos’ actores escolares que surgen con el PMI identificamos opiniones opuestas sobre el acompañamiento y asesoramiento de los Agentes Técnicos Territoriales (ATT) ya sea como aporte valioso o bien “*nunca aparecen*”. Una de las causales de esta situación es atribuida

a las condiciones laborales tanto para los ATT como los talleristas que “*cada tres meses renuevan su contrato*”, “*el equipo docente que participa en los talleres de un sueldo de \$322, 52 es el pago por hora cátedra y de materiales didácticos*” como dijo una coordinadora.

Finalmente, en el marco de las transformaciones que fuimos dando cuenta nos queda señalar lo que ‘andan diciendo’ los propios docentes respecto de los sentidos con que interpretan las políticas de inclusión de acuerdo a lo cómo lo viven desde su trabajo. La visión del cambio es muy crítica descreyendo de la potencia que pueda tener para provocar una mejora debido a “*una mala implementación*” o de “*exceso*” de política inclusiva. Asimismo, los sentidos de inclusión son interpelados por la idea de calidad académica convirtiéndose en dos caminos paralelos que no pueden reconciliarse.

La “inclusión” no siempre es tomada de manera justa para todos, muchas veces se pierden las cuestiones académicas básicas siguiendo una norma y no se valora el esfuerzo de unos pocos alumnos en la promoción.

La inclusión se asocia a la idea de facilismo, de mediocridad, de pérdida de autoridad del docente que tergiversa la función de la escuela y del profesor en ella “*La escuela pierde autoridad en el buen sentido y pasa a ser una guardería de jóvenes*” como dice un profesor.

Conclusión

Intentamos develar –en parte– la implementación de las políticas de inclusión en dos escuelas de la ciudad de Corrientes a partir de los discursos de distintos actores escolares, entre ellos los ‘nuevos’ actores que se incluyen con el PMI. Observamos que a nivel discursivo existe un reconocimiento de la ‘retórica’ normativa de las políticas de inclusión porque conocen las regulaciones, elaboran proyectos, adhieren o critican los sentidos de inclusión. Mientras que, en la práctica esos discursos generan una tensión que provoca un escenario movilizado en el que los actores aún no encuentran los modos de traducirlo a acciones concretas y contundentes donde se manifieste la inclusión.

Ahora bien, la práctica de participación en una política pública tal cual lo definimos cuando desarrollamos la idea de acción pública, da lugar a los actores a intervenir en las decisiones. Inicialmente esta acción fue resistida, por ejemplo cuando se implementó el PMI en 2010, si bien en la actualidad pareciera tener mayor recepción y mejor aceptación. Los tiempos intempestivos

generaron resistencia al cambio sintiéndolo como una amenaza. Hoy día es posible advertir cierta apertura y disposición de los actores hacia la introducción de los cambios y el reconocimiento de ciertos logros.

La implementación de variados planes y programas es una tarea de alta complejidad para los directivos que aún no encuentran el ‘eje’ que permita nuclear la dispersión de tareas.

Los sentidos de inclusión expresados en los PMI y sus actores giran en torno a lo académico avanzando –muy incipientemente- en la ampliación de espacios y formas pedagógicas tales como talleres, acompañamiento al estudiante en su formación humana, ciudadana. Los docentes muestran sospechas sobre esas nuevas formas y nuevos actores. Sin embargo, en los relatos analizados se encuentran indicios de potencialidades de la integración institucional de talleristas, el trabajo institucional de los profesores por cargo, las parejas pedagógicas.

Bibliografía

- Andrade Oliveira, D.; Pini, M.; Feldfeber, M. (org) (2011). *Políticas Educativas e Trabalho Docente. Perspectiva Comparada*. Brasil, Belo Horizonte: Fino Traco Editora. ColecaoEducere.
- Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008). Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En Ferreti, C. et. al. *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Santillana.
- CFE (2009) Resolución N° 79/09 “Plan Nacional de Educación Obligatoria”
- Ferreti, C. et. al. Resolución N° 88/09 “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales, planes de mejora institucional”.
- Ferreti, C. et. al. Resolución N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria obligatoria”
- Ferreti, C. et. al. Resolución N° 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”
- Delgado, P y Ojeda, M. (2014). Políticas de inclusión educativa y nuevas regulaciones en la escuela secundaria argentina. Los discursos en las normativas y los agentes del estado acerca de su implementación. *En Actas Pre Alas Patagonia 2014 Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad*. Calafate, Santa

- Cruz: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. España: Gedisa.
- Misirlis, G (2009). Compiladora. *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. Ed. USAM EDITA
- Narodowski, M (1996). *La escuela Argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pini, M, Mas Rocha, S, Gorostiaga, J, & Tello, C, &Asprella, G (2013). *La escuela secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Buenos Aires: EdicionesAique
- Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Flacso Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2005). *Collectedpapers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación*. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: porqué son necesarios, porqué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, año 17, n° 29. Buenos Aires: FLACSO.
- Vázquez, S. (2013). *Construir otra escuela secundaria: aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Ed. Stella. Ed. La crujía.

Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el currículum de Educación Física de nivel medio

José María Vallina¹

Introducción

En este trabajo partimos de la desnaturalización de los procesos de separación sexo genérica en las clases de Educación Física en nivel medio, mediante una arqueología de los procesos pedagógicos y políticos, por ende escolares, que se han registrado a lo largo de la historia y como se han significado en esta asignatura, interrogando al currículum, su constitución y su estructura, con el objeto de hallar las representaciones de las disidencias de sexo y género; sobre las cuales se realiza una reconstrucción de los procesos sociales que las hicieron visibles en el siglo XX. Ante la inexistencia de las mismas en el Currículum actual, se insta a repensar el concepto de políticas de inclusión en el currículum y se aborda en la última parte del artículo una propuesta pedagógica didáctica de cómo propiciar la inclusión en la escuela, especialmente desde el trabajo interdisciplinar, buscando una educación más democrática y más justa, concebida desde la ética del sí.

En los orígenes de la construcción de la diferencia

La separación por sexo y la asignación de género en la escuela, pocas veces es tan evidente como en “jardín de infantes”. Cuando somos chiquitos muchas veces no nos damos cuenta, parece natural, estar así. Con un guardapolvo rosa si sos nena y uno celeste si sos varón. Nadie parece dudar de la legitimidad cromática de un discurso heterocéntrico, que desde los primeros

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. lalovallina@yahoo.com

pasos en la vida escolar, va configurando un cuerpo en base a una construcción social de lo que debe ser una mujer y lo que debe ser un hombre. Es por ello, que parece propio que los rincones sean la casita para las nenas, en donde suelen imitar tras el juego simbólico las actividades domésticas que realiza la mamá, y los autitos y los encastres para los niños. Aquí comienzan las disidencias sexo género en la vida escolar, ¡si en los rincones!, en los bordes de lo que ocurre en el centro del aula, donde las actividades son para todos. Pero en los márgenes estalla la lucha (siempre es así). Y lo que pareciera ser una simple confrontación de niños, cuando un nene quiere ir a planchar al “sector de las nenas”, y surgen los comentarios de los otros nenes, “qué maricón”, y de las nenas también que afrontan de diferentes maneras al “intruso”, ya sea aceptándolo o burlándose un poco, para luego incorporarlo a su juego. Estamos viendo los principios de las disidencias. Pero no me quiero quedar solo en el binomio nena-nene, hay mucho más de por medio, ya que los niños son grandes observadores del mundo que los rodea. En la escuela no aprenden a hablar, a entender el idioma de los adultos. Ya lo aprendieron con solo dos años, escuchando, observando a los más grandes. Y así como se internalizan y decodifican las palabras, también se internalizan las pautas, normas, hábitos, disposiciones que operan en el campo social y se hacen carne en el cuerpo, que las reproduce y resignifica con un habitus corporal (Bourdieu, 1991).

La escuela en su configuración histórica, vista desde Foucault como parte de un aparato estatal, lleva a cabo una Bio política (debido a su carácter obligatorio y totalizante, que abarca la población de un país), inscribirá en el cuerpo su anatomo política, mediante un sistema de dispositivos de control sobre el mismo, que combina la red de relaciones de saber, junto a los mecanismos de gobierno, en donde la desviación a la norma es fuertemente castigada, ya sea con la sanción moral, el castigo físico, o la exclusión de la misma escuela. Donde desde su concepción inicial se pensó en una educación corporal, netamente asociada al modelo fabril, la distribución del espacio, el tiempo y el carácter pasivo del alumnado, se adecuó a la domesticación y docilización de los cuerpos necesaria de transmitir para cierto modelo económico. El cuerpo dócil es la consecuencia de una operación de *anatomo política*, concebida como las marcas que la aplicación de las disciplinas producen en los cuerpos (Foucault, 1991); cuyo objeto no deja de ser otra que obtener eficiencia y utilidad productiva en términos económicos, mediante mecanismos de sujeción. Pero hay algo más allá del declive institucional

(Dubet, 2006), que viven las instituciones de la modernidad: Familia y Escuela; que las obliga a reconsiderarse y resignificarse, de otra manera. Ese algo más es de lo que quiero hablar y es lo que Foucault llamó “los dispositivos sobre la sexualidad”, de los cuales surge la última etapa de su obra, y que describe detalladamente en sus libros “Historias de la sexualidad I, II, y III” (1978-1983). De los cuales tomaré algunos conceptos, relacionándolos con otros autores, con objeto de analizar, y cuestionar el currículum de Educación física de la escuela media.

¿A qué se debe la separación femenino - masculino en las clases de Educación Física, en nivel medio? ¿A qué tipo de subjetividad corporal atiende esta división y con qué objeto? ¿Dónde se ve reflejada la disidencia sexual en el currículum y en la práctica? ¿Qué avances hay en la Ley Nacional de Educación (LEN, 2006), al respecto? ¿Qué problemáticas educativas surgen a partir de las disidencias de género y qué posibilidades pedagógicas se generan a partir de ellas?

Las lógicas de la separación sexo genérica

Después de los guardapolvos rosa y celeste de Nivel Inicial, sigue el blanco, ¿El silencio? ¿La nada? Los niños carecen de diferenciación de sexo en su vestimenta obligatoria en la escuela primaria estatal. ¿Qué pasa en la privada, porqué sigue allí la diferenciación de la pollera y el pantalón?

Ya están diferenciados, internamente, intrínsecamente, pareciera ser el pensar del Estado, sumado éste al discurso respecto a las etapas de “latencia” freudiana, donde el impulso sexual, se ve sublimado por el juego y la actividad escolar. El estado no ve allí como necesaria, la diferenciación de género y sexo por color, en la primaria son todos blancos. Niñas y niños por igual, asisten juntos a la escuela y a clase de Educación Física, durante nivel inicial (para la clase se quitan el guardapolvo y pasan a “ser todos iguales”) y durante toda la primaria ambos sexos comparten espacios y actividades, en la mayor parte de los establecimientos educativos. En otros luego de 5° o 6° grado, se empezarán a dividir en mujeres y varones. ¿Por qué? ¿Es natural esta división en las clases de Educación Física?

Nada es casual. En la secundaria estatal desaparecen los uniformes, al menos en la inmensa mayoría de ellas, pero la Educación Física es un escenario particular. Precisamente en el momento de iniciar la pubertad se da la separación de los cuerpos según su sexo, para acentuar la identificación de

género, mediante la única asignatura que tiene otorgado el estatus educativo de construir aprendizajes sobre el cuerpo. La lógica de tal diferenciación es una construcción socio histórica que data de fines del siglo XIX y lo que pretendía es marcar el carácter binario: femenino/ masculino, normal/anormal, donde el sistema clasificó en dos géneros válidos y reprimió toda desviación de dicha norma, patologizando otras preferencias sexuales que la hetero, enviando al Psiquiatra, o penalizando a quien disidiera con la Hetero norma (Foucault, 1976), (Llamas, 1998).

Más allá de que hoy día no se manda al psiquiatra a un/a joven gay o lesbiana, la separación por géneros persiste en la Educación Física de la escuela secundaria. Las justificaciones al respecto hablan de una necesaria separación dado el carácter primordialmente deportivo de este nivel, en donde en correspondencia con el mundo del deporte, los hombres y mujeres se hallan separados entre sí, y pretenden fundamentar ello también en el tipo de actividades que realizan las y los jóvenes según su género (Ainsentein, 2006).

En nuestro país dicha división se realiza desde los inicios de la Educación Física escolar. Scharagrodsky (2006) en su libro “Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX”, analiza como el cuerpo ha sido objeto y blanco de poder, a través de las tecnologías de disciplina y la biopolítica, que son parte del proceso de sujeción del cuerpo en la modernidad. En esta obra del autor argentino se describe una distinción entre los géneros para las clases de Educación Física en la escuela, (que perdura hasta hoy), en donde se asignan un tipo de actividades para las niñas, y otra para los varones de fuerte impronta militar.

A partir de la década del '50, la gimnástica militar, dará paso a los deportes de conjunto, que hasta en ese entonces eran “propiedad” de los hombres (Fútbol, Hándbol, Rugby, Básquet) y las mujeres practicaran Cestobol, Vóley, y Hockey, en tanto además de los contenidos deportivos se verán conceptos relacionados al cuidado de la salud, mediante la higiene y la práctica auto gerenciada de la actividad física (Ainsentein, 2006).

La escuela prácticamente hasta el presente, ha sido impermeable a la disidencia de sexo y género en su configuración curricular. Ello no quita las voces de protesta y reclamo por el reconocimiento de los derechos, ni menos aún las penurias que han tenido que pasar aquellos que presentaban otra identificación de género, otras preferencias sexuales o que hubieran realizado un cambio de sexo.

Dentro de una institución que es un fiel representante del discurso hetero céntrico, los dispositivos sobre la sexualidad, antes citados de Foucault, se sumaron durante décadas a los de disciplinamiento y normalización de los cuerpos. ¿Pero desde cuándo se empieza a hablar académicamente de dicha disidencia?

Las disidencias de sexo y género

La separación del concepto de sexo y género se remite a los años 50, donde en la primera ola del feminismo se traza una relación asincrónica entre sexo y género (Beauvoir, 2007:207), fue a partir de la deconstrucción del rol de la mujer en el feminismo, que se llega a establecer que el género es una construcción social, que delimita un accionar acorde entre lo esperable para un individuo, sea este hembra o macho, en función de un género mujer u hombre. Como toda construcción social es variable y mutable, con el tiempo y el acontecer de cada cultura. Sobre esta distinción de sexo y género se basará también la segunda ola del feminismo, desde allí se manifestó que “nadie nace con un género, el género es siempre adquirido” (Butler, 2001:142-143). Pero esta autora se refirió a las limitaciones que presentaba esta visión del feminismo, ya que al basarse en una distinción sexo género, que otorgaba cualidades definidas de feminidad y masculinidad, no se apartaba de un modelo binario hetero céntrico, en donde se pretende una relación directa entre deseo/sexo/género; pensando en una correspondencia directa entre el ser mujer y desear hombres y viceversa. Visto de esta manera se sigue en un molde binarista, por esto Butler propondrá una concepción de performatividad de género como algo mutable y que puede tener una flexibilidad significativa, entre el nacer Mujer o Varón, y el cambio o no que una persona realice sobre sus genitales, y/o sobre su identificación de género, entendiendo que la misma está en el hacer, y que como todo hacer puede ser variable y mutable, contando los sujetos con la posibilidad no solo de identificarse con uno u otro género, sino también con la posibilidad de pertenecer a uno u otro sexo, debiendo ser reconocidos por el Estado, como tal prefieran identificarse (Matio, 2012: 99-100).

Luego de casi un siglo de opresión, en donde las voces de reclamo y protesta, eran violentamente silenciadas, o jurídicamente penadas (Matio, 2012), (Foucault, 1978), (Perlongher, 2008); a la vez que científicamente catalogadas como anormales y patológicas (Wittig, 2008) es en 1969, a partir de la revuelta de Stonewall, que se empiezan a hacer oír las voces de los disidentes (Mérida

Jiménez, 2009). La voz de los oprimidos tomará formas de auto denominación, por fuera del binarismo hombre-mujer, heterosexual-homosexual, tanto como forma de auto afirmación, como de elaboración del propio discurso en respuesta a la opresión vivida por el discurso heterosexual (Wittig, 2008). Nacen a partir de estos hechos y de tantos otros olvidados, los movimientos de liberación gay, de lesbianas y de transexuales, no solo en Estados Unidos, sino también en el resto de los países. Hay un cambio significativo en la actitud de los gay, trans y lesbianas, se sale del ocultamiento, el silencio, la vergüenza a la lucha por sus propios derechos. Esto no cambia de entrada el esquema opresivo que los excluye, condena y denigra, pero lo empieza a visibilizar y criticar cada vez más. Ya no se hablará solamente de un binarismo hombre-mujer, sino de diversidad, que como tal incluye a gays, lesbianas, transexuales, travestis, mujeres y hombres.

Junto a este panorama de cambio en las representaciones de sexo género, surge la teoría Queer, la misma si bien comprende las disidencias subyacentes, no tiene una rotulación, o categorización exacta, dado que busca escapar a la norma.

Lo que puede ser pensado como un término complejo, político y teórico, como una categoría de acción política que no se deja definir. En un punto, tanto la categoría Queer como la teoría Queer no tienen definiciones unívocas ni las necesitan (incluso no las deberían tener), Queer se define en una no-definición, un significado cambiante y circunstancial, lo que despierta sus posibilidades y sirve para pensar lo Queer como una herramienta propia de un contexto y un momento histórico que tiene potencial para seguir pensando las sexualidades disidentes en un sentido amplio y diverso (Saxe, 2015).

“Muy ampliamente inspirada en la filosofía foucaultiana, el concepto Queer de subversión supone que no hay posición por fuera del poder, sino ejercicios múltiples de resistencia” (Dorlin, 2009). En el accionar imprevisible, cambiante, e inexacto surge la esencia de su movimiento de oposición al modelo hetero normativo.

El currículum federal de educación física ¿binario?

La Ley Nacional de Educación (2006), supuso un gran avance en numerosos espacios educativos, políticos y sociales, desde donde se busca

atender a diferentes necesidades y realidades sociales. La misma surge dentro de un contexto socio político, que busca dar una contra respuesta a los efectos de las políticas neo liberales de los '90, con el desgranamiento del sistema educativo estatal, y a la profunda crisis económica social que vivía el país luego de la devastación, producida por el vaciamiento de capital, medios de producción y posibilidad laboral. Uno de los factores que trata de atender es el de la inclusión, vista primordialmente desde el aspecto económico social en cuanto a posibilidad de acceso a la educación, permanencia y egreso en y del sistema educativo formal, extendiendo su obligatoriedad, hasta la finalización de la escuela media. Fomentando desde el estado una mayor inversión y participación, en todos los niveles, con objeto de mejorar la calidad educativa, la investigación y la formación permanente de los agentes, de forma libre y gratuita. Esta ley surge en una década donde también se sancionan otras leyes de suma importancia, sobre el tema de las representaciones de disidencias de sexo y género que estamos tratando. Es así como también se promulgan y se aprueban el matrimonio igualitario, y la Ley de identidad de género. Que suponen un avance más que significativo en la lucha por la reivindicación de la justicia social, y que tuvieron amplia repercusión en todos los campos sociales.

No obstante ello, y sin desatender los logros referidos de este marco político y de la LEN en particular, no hallaremos prácticamente ningún avance en cuanto a la apertura del discurso hetero normador en el currículum de Educación Física de nivel medio. Luego de la lectura y análisis del mismo, lo único hallado en él se encuentra situado, en los propósitos de enseñanza para los Núcleos de Acción Prioritaria (NAP):

La participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, saludables, caracterizadas por la equidad, el respeto, la interacción entre los géneros y la atención a la diversidad –de origen social, de creencias, de nacionalidades, de disponibilidad motriz, de elección sexual y de otras (Consejo Federal de Educación. 2011).

Nótese el concepto amplio de diversidad, que hace caso omiso a la diversidad de género. Tal silencio no es casual ya que más adelante, en el Eje 3 denominado: “En relación con las Prácticas Corporales, Ludomotrices

y Deportivas en ambientes Naturales y otros” hallamos la permanencia del concepto binario “La participación equitativa de varones y mujeres en todas las tareas” (CFE, 2011). Si bien en otros ítems, promueve las prácticas educativas sin actos discriminatorios entre géneros, no logra salir de la dualidad varón mujer, al referirse al mismo.

Si podemos entender como un progreso en el sentido pedagógico, diversos ítems que buscan problematizar sobre los fundamentos y praxis de los conceptos gímnicos, deportivos y de desenvolvimiento en ambientes naturales, que conforman prioritariamente los tres ejes de enseñanza. Con objeto de desnaturalizar esquemas de eficiencia, producción y competitividad que emanan de la práctica gímnica y deportiva de alto rendimiento, que tradicionalmente carecían de análisis en la Educación Física (ibíd.). También se halla una apertura hacia actividades corporales de carácter urbano (Murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas y otras), y la inclusión de juegos tradicionales y danzas de diversas culturas, dando lugar por primera vez a los pueblos originarios, lo cual supone en muchos aspectos un salto cualitativo importante. Pero insisto el tema del cuerpo, la construcción de identidad en respeto e integración con la diversidad de género, no se hallan representados aún. La participación de todxs en el mismo espacio, no se haya diagramado o establecido en forma explícita, quedando a entender de cada comunidad educativa la conformación o no de grupos mixtos ¿Diversos?

Es evidente que los cambios recientes en cuanto a la legislación sobre la diversidad de género, la identidad, y la concepción de cuerpo como campo de la lucha entre la construcción social por parte del discurso prevaleciente (Hetero céntrico), y el enunciado por los partícipes, se halla aún por fuera del diseño curricular de la Educación Física. Las representaciones de la disidencia de sexo género en dicho curriculum, se hallan ausentes. La primera y aparentemente obvia razón o excusa del porqué de esta ausencia se podría esbozar en la contemporaneidad de dichos cambios, en el atraso histórico que suelen tener los diseños sobre el acontecer social, y las que se quieran esbozar por parte de aquellos que las quieran enunciar.

Pensando la inclusión

Una pregunta clave que nos podemos realizar al momento de pensar en la inclusión tanto en la escuela, como por consonancia en los diseños curriculares,

es si es posible incluir a aquellxs a quienes les negamos su existencia y el derecho identitario a asumirse y representarse como su propia subjetividad les indica. No creo que en la escuela, haya violencia de género tan grande, como el querer pretender que no existen otros géneros junto al masculino y femenino. La persona que no se siente identificada con estos, queda ante el vacío de su representación genérica en la escuela. El mensaje es tan duro como claro: “vos no existís”. ¿Qué ocurre con la subjetividad de la persona? ¿De qué inclusión hablamos si dejamos de lado a aquellxs que no entran en la categoría binaria? Porque incluirlos no es meterlos en el grupo (Mujer u Hombre) que más se “asemeje”, porque hablar de inclusión supone hablar de todxs y enseñar a respetarnos, aceptarnos y valorarnos, tal y cual como cada uno es. Es de esperar que así como hubo claras políticas de inclusión (Ley de Matrimonio Igualitario, Ley de Violencia de género; Ley de Identidad de género;) en el marco jurídico y con fuerte repercusión en la posibilidad de ejercer los derechos correspondientes a que cada persona sea tratada con justicia y equidad, con igualdad de derechos sin importar su condición de sexo y género. Creemos que hay que lograr que ocurra finalmente un acto transformador al respecto en el Currículum Federal de Educación Física, donde más allá de la búsqueda de nuevos horizontes en el campo del cuerpo, que vaya más allá de los moldes de un complejo dualista mente-cuerpo, mujer-varón, gímnico-deportivo y se comience a hablar de diversidad de género en todos los aspectos.

La discontinuidad de la historia, hace objetable el constructo de sexo y género como efecto inevitable de la cultura, y así como Butler (1997) observa que es producto de un discurso de una cultura determinada en un momento histórico determinable, observa que en otras culturas hay otros discursos, que son tan posibles como existentes. Estos discursos se convierten en prácticas, que retroalimentan los mismos y se retroalimentan entre sí permanentemente en una configuración recíproca que denominó las capacidades performativas del discurso en la construcción de identidades y subjetividades. No hablamos solo de palabras (o la ausencia de ellas) hablamos de palabras como prácticas y que como hemos visto, todas esas prácticas son hacia y desde el cuerpo, y los efectos del discurso operan directamente en él, y en la subjetividad en torno al sí, y a la posibilidad del pensar.

Entonces nos referimos al poder que tienen las palabras sobre las personas, su subjetividad y por lo tanto en su posibilidad de construir en libertad y respeto

su propia identidad sin ser vulnerados en sus derechos a ser. Entonces: ¿Hasta qué punto es menester mantener estructuras estancas y exclusoras de por sí, tan arbitrarias y objetables como una correlación lineal entre sexo y género?

Proponemos una ruptura, una brecha infranqueable con el pasado histórico de esta asignatura en nivel medio, proponemos un presente y un futuro en base a grupos mixtos, en donde por obviedad se deje de separar al alumnado según una rotulación genérica o de sexo. Lo cual supone estar un poco más cerca de la inclusión pero no necesariamente en ella, dado que estar todos juntos, no implica estar todos incluidos, y eso los docentes creo que lo sabemos bien, por lo cual es importante que la inclusión no sea solamente una palabra, sino una política a desarrollar desde el primer minuto hasta el último de nuestra labor docente.

Para ello situamos a la Educación Física como una parte del saber corporal, a construir y deconstruir también junto con otros espacios curriculares, donde se tensionen las relaciones sociales, respecto del cuerpo, la sexualidad y la identidad de género. Con el objeto de deconstruir prejuicios “machistas”, fascistas o de cualquier otra índole que atenten contra el libre pensar y sentir de cada ser, y de construir una comunidad escolar que permita la verdadera inclusión de lxs que históricamente han sido excluidos, desde la lógica inversa, es decir desde afuera hacia adentro.

De este modo y a solo modo de enunciación, dado los márgenes de un artículo, sugerimos que se puede pensar el trabajo interdisciplinar en la escuela, aunando esfuerzos entre colegas de muy diversas maneras, como por ejemplo realizar un trabajo junto con los profesores de Historia, Cívica y Geografía acerca de cómo es visto, construido y significado el deporte para la mujer, el hombre, los gays y otras identidades genéricas. Analizar y cuestionar qué es lo que debe prevalecer en las prácticas deportivas si la separación, sexo genérica o la integración sin distinciones. Observar que ocurre con los reglamentos y la posibilidad de participar en las competencias deportivas de acorde al sexo de la persona, y si esto es correlativo con su identificación genérica. Estudiar cómo han ido fluctuando o no dichas normas, reglamentaciones y sanciones, en diferentes culturas y si en todas se dan casos de separación por sexos o bien hay particularidades, dentro y fuera del deporte y la actividad lúdica, extendiendo el análisis a la política, la economía y los espacios de poder.

Actividades que se pueden aunar con otras tantas, que lleven a la des-

construcción de un concepto que parecía ser anclado y que también merece ser trabajado con otras áreas como Lengua y Literatura, donde se puede investigar acerca de textos que refieran a la sexualidad, la normatividad y la subjetividad de las personas, en tanto estas son portadoras de un cuerpo que es de construcción social, por lo tanto se haya expuesto a los discursos de la cultura que les toca vivir. Entonces se pueden agregar propuestas interdisciplinarias que aborden la oralidad, la gestualidad y la expresividad del cuerpo, los fetiches que se asignan a las personas que son gays o lesbianas, y su relación o no con el mundo de la actividad social, sea esta política, laboral, deportiva o artística. Si hiciéramos trabajos en conjunto con esta último área citada (Música y Educación Artística, también Plástica) nos hallamos ante la posibilidad de observar como parte significativa de los artistas y deportistas han tenido otras identificaciones genéricas por fuera de la binaria(hombre –mujer) y es interesante realizar acciones pedagógicas que lleven por un lado a valorar los logros profesionales de dichas personas, pero también analizar los infortunios, injusticias y todo tipo de atrocidades que tuvieron que sufrir por parte de un discurso hetero normador, que incluso llevó a quitarse la vida a muchas de dichas personalidades, resultante de la imposibilidad que sintieron de continuar su existencia en esquemas de opresión, desestima y marginación social.

Algo similar se podría hacer con la Biología, problematizando lo referente al cuerpo biológico y médico, pudiendo analizar todas las barbaridades “científicas” emitidas desde el discurso médico higienista, tan presente en los orígenes de la Educación Física y tan cuestionado en las últimas dos décadas. Aquí la variedad de tareas podrían ser sumamente significativas especialmente si relacionamos los estándares médico bilógicos con las pruebas universales de rendimiento motriz, que es precisamente pilar de la separación genérica para favorecer el desarrollo de las competencias motrices y deportivas.

Las posibilidades interdisciplinarias que enunciamos son solo algunas, e indudablemente son a modo de ejemplificación, pudiendo ofrecerse muchas más, que creemos de ser desarrolladas en amplitud, en todas las escuelas podrían provocar un efecto mediato en la concepción de inclusión, y en una educación que se base en el respeto, la convivencia y el dialogo. La posibilidad de pensar las representaciones de las disidencias sexo genéricas en el marco de la inclusión, no debería quedar librada a la ética del docente, su interés o un aislado plan institucional. Es claro que si hablamos de políticas

inclusivas debe ser una trama transversal dentro del currículum de enseñanza en todos los niveles.

Esto no quita de ningún modo el continuar las actividades específicas de la Educación Física, ni su componente socio motriz, el juego y el deporte, que son propios de trabajar aún con más carga horaria de la que actualmente posee. La propuesta no es quitar espacios de actividad corporal, sino potenciarlos mediante la coacción con otras aéreas que permitan significarla y resituar el cuerpo como un constructo social y un bien personal, a respetar, cuidar, aceptar y valorar, en conjunto por toda la sociedad. La posibilidad de trabajar con otras asignaturas no debería quitar espacios de actividad motriz, sino es pensada como una sumatoria de horas a la asignatura de Educación Física en la escuela, que permitiera trabajos en conjunto a los desarrollados en los gimnasios, patios o espacios verdes. Es pensar en otra política curricular, una que sea más abarcativa e integradora en la educación del cuerpo.

Para seguir pensando

Al momento de pensar las conclusiones, las mismas surgen de una necesidad básica que es incluir en el Currículum Federal de Educación Física las disidencias sexo genéricas, no solo como enunciados sino como un discurso que se constituya en prácticas pedagógicas inclusivas. Es llamativo que pese a los avances significativos que se han visto en la última década a nivel nacional, tanto en el marco jurídico, como en los medios de comunicación, como en otras esferas de la vida social, que sea desde la educación (y en particular la Educación Física) donde se observe un desfasaje con el reconocimiento a otras representaciones que no sean del complejo binario. Como hemos visto esto no es casual, es producto de una construcción socio histórica, que tiene sus puntos de anclajes en el desprecio, la intolerancia y la injusticia de vivir y sentir como cada persona quiera construir su identidad y su sexualidad. El enfoque de la ciencia, la medicina, la psicología y la psiquiatría en consonancia con las estructuras de poder que los avalan y legitiman, intentó demostrar con argumentos científicos la validez de una concepción lineal entre sexo y género y solo considero como normal la existencia de dos géneros: varón o mujer y por lo tanto patologizó, proscribió y denigró toda otra identificación que disintiera de tal modelo hetero normador.

La escuela con su poder de catalogar, clasificar y nominar lo normal y lo

anormal, del comportamiento social de aprendizaje para cada persona, no solo impregnó de los valores de la cultura que representa, sino que fue una fuente de difusión de un discurso que como analizamos, solo puede ser entendido como un producto de injusticia y exclusión social. En este discurso los guardianes de la moral, son aceptados como los que pueden cometer todo tipo de atrocidades, con tal de prevenir y erradicar los males que pudieran acarrear aquellas personas que carezcan de tal. No es extraño entonces encontrar en el pasado escolar, en concordancia con otras esferas estatales todo tipo de sanciones, castigos y exclusiones a los alumnxs que estuvieran por fuera del cuadro normativo.

Pero a su vez, si la resituamos la educación desde un plano crítico social e histórico, como se viene intentando desde hace décadas, es que podemos lograr mediante nuestra acción docente el “plegar las fuerzas sobre sí mismas” (Foucault, 1984) es decir en este caso que si logramos desenmascarar las falacias del discurso hetero normador, y buscar un accionar educativo que se oriente a lograr que tal configuración discursiva, junto a las prácticas que representa se vuelvan en contra de los principios que lo sostienen para dejarlos inertes, y nos basamos en la inclusión, la aceptación, el respeto y la acción contra el prejuicio, el desprecio y la marginación, nuestra tarea educativa dejaría huellas de una educación inclusiva en verdad. Y traigo a este filosofo especialmente en su momento de su obra conocido como *Ético* (Castro, 2011) ya que la lucha se da en el cuerpo, entre la subjetividad del sí y la verdad que culturalmente le han sido atribuidas, en esa relación se da un espacio, un choque de olas, una espuma que constituye la habitabilidad de la resistencia y donde es factible pensarse a uno mismo, no como algo en función de una verdad externa acerca de lo que soy y lo que debería ser para la sociedad, sino como lo que estoy siendo en este momento, para mí mismo. Nace el sí mismo, como concepción ontológica al sujeto. El sí mismo como subjetividad personal, como ser humano libre (no sujeto).

La ética para Foucault se contrapone a la moral (Deleuze, 2006). La misma es un conjunto de reglas coactivas de un tipo específico que actúan entre sí y que determinan que es lo que está bien y que es lo que está mal, no se discuten. Son externas al sí, se aceptan o se transgreden, no mutan. La ética por el contrario es visto por Foucault (1994) como un conjunto de reglas facultativas que evalúan lo que hacemos y decimos, según el modo de existencia que implica estilos de vida que nos constituyen como tal o como cual. Visto de

esta manera la ética es propia del sí y se construye a partir de él, involucrando una postura ante la vida que es propia, y que va de acorde a nuestra estética de la existencia. Por otra parte vivir en una sociedad ética, supondría una innecesaria presencia de mecanismos y formas de represión, que son constitutivas de la moral. La ética del sí, llevada al conjunto de los ciudadanos, nos permite pensar en una sociedad totalmente diferente a la conocida en occidente, y que sin embargo se hallan presentes en otras culturas a lo largo de la historia, en otros modos de existencia disímiles al “civilizado”.

Plantear el conocimiento del sí mismo, promoviendo su cuidado, atendiendo a la formación de la propia subjetividad corporal, con aprendizajes que sean perdurables para toda la vida, donde se valoren las posibilidades de afianzamiento de la propia personalidad (Pagni, 2010), y se aprenda a compartir, valorar y estimular con los demás el desarrollo de la actividad corporal, como un campo de crecimiento social, como parte de un proceso de construcción de una sociedad más junta, más unida y más solidaria entre sí, consideramos supondría un avance educativo- democrático diferente.

En ese sentido y haciendo referencia a Conell (2009), una forma de lograr una mayor justicia curricular, sería darle la voz a los representantes de las disidencias de sexo y género, para la elaboración de un currículo que los identifique, los represente y los contenga. No por fuera sino por dentro de un campo que se ha caracterizado por excluirlos históricamente. Para repensar en la inclusión, debemos situarnos en los márgenes; allí está la lucha, allí está el cambio. Como decía Foucault, es necesario lograr que la fuerza se pliegue sobre sí misma, ya que donde hay poder, hay resistencia.

Bibliografía

- Ainsentein, Angela. (2006). *Cuerpo, escuela y pedagogía: Argentina, siglos XIX y XX*. En Ainsentein, A. y Scharagrodsky, P. (comp.). *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina: cuerpo, género y pedagogía - 1880-1950*. Pp.19-49. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Butler, Judith (1997). *El Género en Disputa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Castro, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Consejo Federal De Educación (2011). *Curriculum de Educación Física*. Ministerio de Educación de la República de Argentina.

- Connel, Robert William (2009). Justicia curricular. *Referencias*, año 6 no. 27, julio 2009. LPP, Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas Editorial/Editor. Recuperado de [Http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf)
- Deleuze, Gilles (1986). *Foucault*. Paris: Minuit. Traducción al castellano. Buenos Aires: Paidós.
- Dorlin, Elsa (2009). *Sexo, género y sexualidades*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michael (1976). *La historia de la sexualidad I*, penguinbooks. Traducción al castellano: La Voluntad del saber. México: Siglo XXI, 1977.
- Foucault, Michael (1984a). *La historia de la sexualidad II*, penguinbooks.
- Foucault, Michael (1984b). *La historia de la sexualidad III*, penguinbooks.
- Foucault, Michel (1979). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: **Foucault, M. Microfísica del poder**. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Foucault, Michel (1980). *Poder y Saber*. Pantheon Books, New York.
- Foucault, Michel (1994). *Ditsetécrits IV (Dichos y escritos IV)*. París: Gallinard.
- Llamas, Ricardo (1998). *Teoría torcida*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Mattio, Eduardo (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En Morán Faúndes, J. (ed.). *Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Mérida Jiménez, Rafael M. (ed.) (2009). *Manifiestos gays, lesbianos y Queer. Testimonios de una lucha (1969-1994)*. Icaria.
- Pagni, Pedro; (2010). Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: Los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa. UNESP (Brasil), Bordón. Revista de pedagogía, 2010 - dialnet.unirioja.es. Recuperado de PA Pagni - Bordón. Revista de pedagogía, 2010 - dialnet.unirioja.es
- Perlongher, Néstor (2008). *Prosa plebeya*. Buenos Aires: Colihue.
- Saxe, Facundo (2015). Apuntes de Cátedra, Seminario: Representaciones Culturales de las Disidencias de Sexo y Género, UNLP.
- Scharagrodsky, Pablo (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina:

modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En: Aisentein, A. y Scharagrodsky, P.A. (comp.). *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina: cuerpo, género y pedagogía - 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros. P.105-134.

Wittig, Monique (2006). *El pensamiento heterosexual*. Madrid: Egales.

De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas

Maria Ana Manzione¹, María Silvina Centeno² y Verónica Canciani³

Introducción

El presente trabajo se desprende del proyecto “*Ludoteca Comunitaria en la Universidad Barrial*” que se desarrolla en la Universidad Barrial ubicada en el Barrio de Villa Aguirre de la ciudad de Tandil. Desde la Ludoteca se pretende promover procesos educativos para la familia y la comunidad enfatizando el cuidado y el desarrollo infantil. Esta Ludoteca comunitaria se origina a partir de problematizaciones y preocupaciones múltiples surgidas en el marco de la asignatura *Propuestas Alternativas en Educación Inicial y del Seminario de Educación no escolarizada para la Primera Infancia* que se encuentran comprendidas en el plan de estudios de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires⁴.

En el marco de los contenidos que en estas asignaturas se discuten y analizan – cuyos ejes centrales son el cuidado y la educación infantil y una formación docente lo suficientemente abarcativa que permita desempeñarse en espacios múltiples y diversos – es que surge la idea de ampliar el espectro de los ámbitos posibles destinados a las prácticas y residencias de los alumnos

¹ marianamanzione@gmail.com

² centenos@fch.unicen.edu.ar

³ vero_canciani@hotmail.com

⁴ Cabe aclarar que si bien la primera asignatura se incluye en el Plan de la Carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, el Seminario de Educación no Escolarizada para la Primera Infancia se ofrece a distintas carreras, aunque mayoritariamente se inscriben los alumnos de las carreras de Educación Inicial y de Trabajo Social.

de los profesorados de las distintas carreras. Entendemos que el proyecto de Ludoteca así planteado podría favorecer un espacio de encuentro que permita poner en diálogo saberes y conocimientos que provienen de distintos campos disciplinares pero que permitirían enriquecer las respuestas a problemas de diversa índole que convergen en las diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje. De allí que se propone sumar a las tradicionales instituciones destinadas para realizar las prácticas de formación docente, otros territorios no escolares, entendiendo que estos *ensayos de prácticas y desarrollos profesionales iniciales*, facilitarán el encuentro de las alumnas/practicantes con múltiples infancias, contextos comunitarios vulnerables y otros espacios que, indudablemente, contribuirán a mejorar su formación potenciando su futuro desempeño profesional.

Con estas preocupaciones surge el Proyecto mencionado que fue aprobado y financiado por la UNICEN en el año 2013, iniciándose las actividades en 2014. A fines de ese año, y en el marco de una nueva convocatoria, el proyecto es nuevamente seleccionado para darle continuidad.

Al cuerpo estable de profesoras y graduadas de la carrera que participan en el proyecto, se suman las alumnas que cursan los mencionados seminarios y aquellas que voluntariamente quieran participar a partir del segundo año.

Estos nuevos trayectos, modos y formas de prácticas educativas se van definiendo y configurando al mismo tiempo que encuentran nuevas aristas, consistencias y dimensiones que se orientan al propósito último de propiciar *justicia social y educativa para ciertos sectores sociales de la población infantil*. Las líneas de intervención propiciadas desde el proyecto se enmarcan en una perspectiva de **inclusión** y se orientan a garantizar el efectivo cumplimiento del *derecho a la educación* así como las *condiciones de educabilidad* para la primera infancia en la población destinataria de las ludotecas. En la propuesta de nuevos territorios para las prácticas intentamos vincular el interés por lo social y lo comunitario con lo expresivo, incorporando de otro modo los lenguajes que también se utilizan en la escuela y que permitan pensar lo público a la luz de las políticas de derecho e inclusión impulsadas en los últimos años. Sostenemos que a partir de estas perspectivas impulsadas en territorios no escolares se interpelan los tradicionales modos de desempeñar el **trabajo de docente**.

El mencionado proyecto de extensión propone en principio, un paulatino

relevamiento de redes socioeducativas destinadas a la atención de niños de 0 a 6 años de sectores vulnerables, en consonancia con diversos programas gubernamentales, a fin de establecer posibles líneas de intervención sobre la tensión educación –pobreza, intentando promover acciones en red entre la universidad, los jardines de infantes de Villa Aguirre y otras instituciones barriales con la intención de generar una experiencia educativa colaborativa tendiente a fortalecer la articulación universidad– sociedad con acciones complementarias a las ya existentes. En este sentido se intenta mejorar las ofertas de atención integral de los niños que se identifican como insuficientes –*territorios potenciales para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas*– y se propone el diseño de posibles líneas de acción destinadas a la educación y atención a la infancia como la que se está desarrollando en este proyecto.

Desde las ludotecas comunitarias se propone repensar los saberes y supuestos sobre los que descansan las prácticas docentes y las posibles intervenciones en contextos diferentes a lo escolar visualizándolos como posibles territorios para el desarrollo de nuevas formas de *trabajo docente*.

En el inicial proceso de diagnóstico barrial se ha identificado al Barrio Villa Aguirre, situado en el sector NE de la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires, como una zona con características singulares. Allí se encuentra inserta la Universidad Barrial, extensión comunitaria de la UNCPBA, que desarrolla acciones educativas y sociales múltiples (talleres, seminarios, cursos, eventos culturales, entre otros). Sin embargo, y a pesar de tener una variada oferta de cursos y actividades dirigidas a diferentes edades, se ha identificado una fuerte debilidad en iniciativas y propuestas centradas en las necesidades y características de la primera infancia. Por ello consideramos pertinente la configuración de una Ludoteca Comunitaria permanente como un espacio educativo – creativo, diferente al escolar, destinado al encuentro de los niños y sus familias, con mediación de profesionales que sistematicen, resguarden y se enriquezcan en ese territorio diverso.

Finalmente se considera que la apertura y configuración de estos espacios no escolares se constituyen en potenciales territorios de desarrollo de prácticas educativas y sociales que reúnen a sectores de la comunidad con docentes, alumnos y graduados de distintas carreras, favorecen una mayor articulación de la universidad con la sociedad civil enriqueciendo las líneas y temáticas de investigación así como la retroalimentación de la docencia y un

trabajo docente comprometido con *prácticas educativas inclusivas*.

Otros lugares para jugar, crear y aprender más allá de la escuela

A partir del año 1995, diversas jurisdicciones del país promovieron la actualización de la legislación dedicada a la protección de la infancia y la adolescencia adecuándola a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y demás tratados internacionales ratificados en la reforma constitucional de 1994. Sin embargo, la legislación nacional en la materia “no se había actualizado y sostenía una doctrina contradictoria con la asumida por la Constitución Nacional vigente” (Finnegan y Pagano, 2007: 46).

Desde lo normativo y teniendo presente específicamente lo relacionado con la temática que nos ocupa, la propuesta de Ludoteca se enmarca en lo dispuesto en el art. 15° de la *Ley Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, que establece el derecho a la educación pública y gratuita:

atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, **respetando su identidad niño, adolescente y la familia en programas destinados al fortalecimiento y apoyo familiar...**⁵ (Finnegan y Pagano, 2007: 60).

Esta preocupación por el desarrollo infantil integral se recupera en diversos instrumentos normativos, entre ellos la Ley Nacional de Educación 26.206/06. Efectivamente, en su artículo N°112 señala que:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de **Educación no Formal**⁶ destinadas a cumplir con los siguientes objetivos: a)

⁵ El subrayado es nuestro. Se advierte que en el marco general de lo que establece la normativa y en términos de lo señalado en el artículo N°15 el fragmento destacado refiere a los logros centrales que forman parte de los propósitos generales hacia los que se orientan las prácticas inclusivas que se despliegan en la Universidad Barrial en situación de Ludoteca.

⁶ El subrayado es nuestro.

Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida; b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte; c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales; d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal; e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica... (Título IX, art.Nº112).

En consonancia con lo expuesto por la LEN, la propuesta de ludoteca comunitaria se comprende desde los planteamientos de Raimundo Dinello (2007), reconocido investigador uruguayo, como un espacio de *expresión ludocreativa*⁷ destinada a niños, jóvenes y adultos, que tiene la principal finalidad de favorecer el desarrollo de la persona en una dinámica de inter-actuación lúdica, que contribuye al potencial cumplimiento de lo expuesto en el artículo Nº112 de la Ley de Educación Nacional. Específicamente, estimula el proceso de estructuración afectivo-cognitivo del niño, tiende a generar una socialización creativa en los jóvenes y mantiene el espíritu de realización en el adulto.

A través de la apertura y configuración de la ludoteca el equipo de profesionales y graduados se orientó a la promoción de un espacio socio-educativo

⁷ Se considera a la Expresión Ludocreativa, recuperando los planteos de Dinello (2007) -en relación sujeto - acto educativo-, un manifestar la existencia, con posibilidades de integración socio-cultural; como una vía de descubrimiento y desenvolvimiento de potencialidades del educando; como una forma de procesar aprendizajes comportamentales y cognitivos; como una instrumentación metodológica para llegar a la sistematización conceptual; y como una dinámica para encontrar una nueva dignidad en la profesionalidad de educadores y enseñantes.

comunitario donde niños/as, padres, madres, cuidadores, educadores y miembros de la comunidad en general, encuentren la posibilidad de aproximación y transmisión en el seno de actividades lúdicas vivenciando un estilo de aprendizaje flexible, solidario y cooperativo.

A partir del inicio de la propuesta, en el año 2014, la Ludoteca Comunitaria se fue configurando como un espacio educativo/creativo, diferente al escolar, destinado al encuentro de los niños con otros niños, de los niños con adultos y de las familias entre sí. Espacio que se fue enriqueciendo y complejizando paulatinamente exigiendo mediaciones de profesionales que, encuentro a encuentro, intentan sistematizar, resguardar y fortalecer la acción emprendida sobre todo en las dimensiones originales y “no escolares” que va adquiriendo este territorio diverso en un esfuerzo por lograr una socialización creativa comunitaria y conjunta.

Para que las familias/adultos, niños, pre-adolescentes y las instituciones del barrio conozcan qué es una ludoteca y las ventajas de este espacio para la comunidad que vive en el barrio⁸ en particular, aunque no en forma excluyente⁹ y en la comunidad en general, el equipo permanente de profesionales y graduados propuso y diseñó una serie de encuentros dirigidos a las familias, pero con foco especial en los adultos. Estas aperturas e invitaciones a la población adulta del barrio –madres, abuelas, padres– se constituyeron en antecámaras de las ludotecas. Al mismo tiempo ampliaron así la visión inicial que el equipo de profesionales portaba sobre la propuesta, enriqueciendo con sus aportes el proyecto original. La participación de la comunidad adulta, sobre todo mujeres –madres, abuelas, hermanas de los niños y niñas– en las animaciones socio/lúdicas, propiciaron y ampliaron las posibilidades de interacción en la comunidad, favorecieron la creación colectiva de un espacio diferente destinado a la

⁸ En el proceso de diagnóstico barrial se identifica al Barrio Villa Aguirre, situado en el sector NE de la ciudad de Tandil, como una zona con características singulares, donde las mujeres son mayoritariamente sostén del hogar y existiendo también un número significativo de madres adolescentes. Muchas de ellas no han completado los primeros años de escolaridad, lo que cierra el círculo de pobreza, ya que no pueden acceder a mejores puestos de trabajo, a una mejor educación para sus hijos ni tampoco favorecer su trayectoria escolar.

⁹ Al respecto resulta necesario exponer que si bien las propuestas están orientadas a la población de *niños y adultos* que conforman la comunidad del barrio, se ha podido visualizar en muchas ludotecas la presencia de población que proviene de otros barrios de la ciudad, incluso alejados de la zona, y que al recibir la información y conocer la apertura de las actividades propuestas a toda la comunidad no dudan en acercarse a la Universidad Barrial, participar y ampliar lazos sociales con la población foco de este proyecto.

infancia, recuperando y redescubriendo valores éticos y estéticos relevantes al pensar la función de transmisión generacional.

Entendemos que el abordaje pedagógico, a través de un proyecto inclusivo, se fundamenta en el respeto por las trayectorias –personales, formativas, culturales– de los niños, adolescentes y adultos que concurren a la ludoteca. En este sentido el arte¹⁰, entendido como dispositivo de expresión, comunicación y transmisión de la cultura, se acoge como elemento constitutivo del campo pedagógico¹¹ interactivo, en donde diferentes áreas de expresión convergen.

El arte y la capacidad creadora están ligadas. El arte es parte integrante de cada uno de nosotros, sinónimo de multiculturalismo, en la medida en que refleja la imaginación de los hombres y sus formas de pensar. Ella es un puente entre el proceso de cómo vemos y cómo nos vemos (de Almeida Borges, 2009:33).

En el espacio de Ludotecas se estimula la expresión de los niños a través de múltiples lenguajes que resultan nodales en el desarrollo infantil. Desde la *Plástica* se abre la posibilidad de expresar sentimientos, sensibilidad y procesos simbólicos a través de las formas y los colores. A partir del *Lenguaje* a través de poesías, cuentos y leyendas entre otros textos literarios, narraciones y tipos textuales, se invita a niños y adultos a transitar temporalmente mundos de fantasías, donde la imaginación todo lo hace posible. A través de *Juegos en el espacio*, juego, espacio, cuerpo y movimiento invitan al encuentro con los otros y a la integración social. A partir de la *Expresión Teatral* juego de roles, máscaras y disfraces permiten crear y recrear la realidad, siendo uno y múltiples personajes a la vez. Y por último, a través de la *Música* se vivencia el universo del sonido que se combina en melodías, armonías y ritmos a partir de juegos sonoros.

¹⁰ El *arte* es una actividad social, humana que supone contextos sociales y culturales, a partir de los cuales el sujeto recrea la realidad a través de la utilización de sistemas simbólicos propios” (Almeida Borges, 2009:33).

¹¹ “Espacio físico y mental donde pueden evolucionar diversos temas que modifican diversos objetos; un espacio donde impredecibles situaciones derivadas de la expresión creativa presentan interrogantes y conflictos pedagógicos que estimulan el intento de entender; un espacio donde se desenvuelven secuencias correspondientes a las diversas áreas de expresión, configurando múltiples posibilidades de aprendizaje” (Dinello, 2009:8).

A través de las mediaciones de las animadoras –profesionales de la educación para la infancia– se busca la iniciativa del niño y se le da la posibilidad de elegir en las instancias de juego en las que desea participar. Asimismo, la búsqueda de autonomía y su exploración se verifica en las opciones que niños y adultos hacen antes, durante y luego del proceso de expresión creativa.

En todos los momentos que se generan durante el despliegue de las ludotecas una constante se advierte como eje transversal: la búsqueda de armonía entre lo afectivo, lo cognitivo y lo social. Este aspecto que envuelve y constituye la superficie de toda propuesta se realiza básicamente en el desenvolvimiento de las actividades de Expresión Ludocreativa.

Finalmente, cabe aclarar, que la Ludoteca pretende generar movimientos de aproximación entre los niños, adultos y la realidad social –no solo la del barrio que es la que suele acoger a estas poblaciones en su seno– más amplia, con sus universos económicos y culturales excedentes del barrio y de la comunidad próxima, comunidad más amplia, sociedad más cruda tal vez, que muchas veces resulta hostil y adversa en sus formas de acogida.

¿Acaso el arte podría comprenderse en el contexto de estas propuestas de encuentro lúdico/creativas/educativas que se configuran en la Ludoteca como un dispositivo de inclusión social? Interrogantes que se abren en el devenir del proyecto y la sistematización de observaciones y registros que emergen de sus efectivos desarrollos.

Reflexiones finales

La Ludoteca comunitaria, constituye una composición interesante de trabajo colaborativo y cooperativo en el que en forma permanente participan actores de instituciones diversas, siendo en su mayoría laicas, tales como escuelas jardines de infantes públicos de gestión estatal, bibliotecas, universidad, familia, que desde diferentes modos de trabajo, actores con disímiles formaciones y trayectorias que portan distintas representaciones construidas acerca de la infancia y lo social, participan activa y creativamente en función de lo que la Ley Nacional de Educación establece para todos los niños del país:

(...) en el mismo artículo, la norma fija la obligación de los organismos del Estado, de la familia y de la sociedad de garantizar para la infancia el completo “desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades,

así como el goce de una vida plena y digna. Por último, reconoce todos los derechos y garantías de la población infantil y adolescente con capacidades especiales (...)” (Finnegan y Pagano, 2007: 61)

Podríamos pensar que el entrecruzamiento de trayectorias profesionales diversas, perfiles educativos disímiles y experiencias académicas y formativas diferentes colaboran en la posibilidad de generar prácticas destinadas a las poblaciones infantiles que resulten inclusivas.

¿Qué elementos se esbozan desde los mismos agentes como necesarios para generar esa clase de prácticas innovadoras que tienden a incluir, en lugar de segregar? ¿Qué características y texturas adquieren las **prácticas inclusivas** emergentes en situación de Ludoteca concebida como **contexto lejano y alejado, cuando no desprovisto de memoria sobre lo escolar? Las prácticas pedagógicas que se promueven desde las ludotecas** pueden fugarse acaso de las usuales clausuras de destinos que suele encontrarse en algunas escuelas/jardines, en su veta de expulsión sobre todo cuando abraza y refuerza los destinos trazados previos al tránsito por ella? ¿Acaso la LUDOTECA puede pensarse hoy como un modo contemporáneo de pensar políticas de inclusión que aseguren la justicia social que suele interrumpir la tradicional escuela?

La ludoteca como posible forma de alojar a los niños reales que la vieja escuela ya no reconoce como niños.

Las exploraciones en esta **nueva territorialidad** interpelan la formación y práctica docente normalizada, –cuando no ritualizada– y en las zonas indefinidas por aquella se vuelven presentes en el campo interrogantes sobre la posibilidad de abrir la propia práctica docente para desarrollar **intervenciones problematizadoras** que se orienten a concretar la **inclusión** y lo que es más urgente aún, **la ciudadanía en “esos” niños**.

El **trabajo docente** se concibe aquí como posibilidad de **agencia**, es decir, capacidad de hacer que excede las intenciones de la acción y formación. Es en la acción que produce el trabajo de los maestros donde se **juega** la potencia educativa para reproducir formas de cuidado y protección dirigidas a la población infantil o bien superar y producir otras nuevas que generen el germen de la ciudadanía plena en los niños.

Finalmente se considera que la apertura y configuración de estos espacios no escolares se constituyen en potenciales territorios de desarrollo de

prácticas educativas y sociales que reúnen a sectores de la comunidad con docentes, alumnos y graduados de distintas carreras, favorecen una mayor articulación de la universidad con la sociedad civil enriqueciendo las líneas y temáticas de investigación así como la retroalimentación de la docencia y los emergentes sentidos de las *prácticas educativas inclusivas*.

Bibliografía

- CEPAL/UNICEF (2002). *La Pobreza En América Latina Y El Caribe Aún Tiene Nombre De Infancia*. Documento Elaborado por CEPAL/UNICEF.
- Colombo, G. y Palermo, A. (1994). *Madres de sectores populares y escuela*. Centro Editor de América Latina.
- Dinello, R. (2007). *Tratado de Educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Grupo Magro.
- (2009). Pedagogia da Expressão. En Dinello y otros, *Expressão Ludocriativa: Fundamentos*, Coleção: Cadernos de Expressão Ludocriativa. Volume 1, UNIUBE, Uberaba.
- de Almeida Borges, R. M. (2009). O lugar e a Vez da Expressão Ludocriativa. En Dinello y otros, *Expressão Ludocriativa: Fundamentos*, Coleção: Cadernos de Expressão Ludocriativa. Volume 1, UNIUBE, Uberaba.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Univ. Nacional Gral. Sarmiento, Buenos Aires: Los polvorines, Biblioteca Nacional.
- Duschatzky, S y Redondo, P (1999), “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” en Duschatzky (Comp.) “*Tutelados y asistidos*”. Paidós, Bs. As.
- FLALU (1989 a 2009). (Documentos de la Federación Latinoamericana de Ludotecas).
- FINNEGAN, F.; PAGANO, A. “El derecho a la educación en Argentina: su dimensión jurídica formal”; “Las barreras al derecho a la educación: del reconocimiento formal al reconocimiento efectivo”, en *El derecho a la educación en Argentina*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), 2007
- Manzione, M. A. (2010) “Infancias y Formación docente. Repensar la agenda de políticas educativas”, en *Novedades Educativas*, Año 22, N° 235. pág. 4 a 9, Buenos Aires.
- Veleda, C; Rivas, A y Mezzadra, F (2011) “*La construcción de la justicia*

De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas

educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina”, CIPPEC UNICEF- Embajada de Finlandia, Buenos Aires.
LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN 26.206/06

Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad

Graciela Krichesky¹, Paula Pogré² y María Magdalena Charovsky³

Introducción

En las últimas dos décadas se ha producido en nuestro país un importante aumento de la población joven que ingresa a la escuela secundaria, y de aquellos que, una vez finalizada ésta, continúan estudiando. Sin duda, ha tenido lugar una democratización del sistema, en el sentido de que el aumento de matrícula en el nivel secundario pareciera haber ido acompañado de una ampliación de la base social de reclutamiento, al incorporar altos porcentajes de estudiantes de sectores que tradicionalmente accedían a la educación superior de modo excepcional.

Sin embargo, y más allá de estos avances tanto en la escolarización secundaria como universitaria, ambos niveles muestran importantes índices de abandono educativo: el informe de la UNESCO “Global Education Digest” de 2010 señala que sólo un 43% de los estudiantes secundarios de la Argentina culminan sus estudios en los plazos establecidos y, según el perfil país de SITEAL 2011, la graduación para el nivel medio ronda el 70%.

Asimismo, las diversas problemáticas que atraviesan las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios también alcanzan a sus itinerarios por la universidad. Cuatro de cada diez estudiantes que llegan a la universidad abandonan en el primer año y luego de los primeros doce meses de vida

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. gkriches@ungs.edu.ar

² Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. ppogre@ungs.edu.ar

³ Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. mcharovs@ungs.edu.ar

académica cerca de un 40% de los alumnos/as no logran permanecer hasta el final de la carrera. Y si bien el sistema de educación superior argentino se ha caracterizado tradicionalmente por su elevado grado de cobertura y una alta dinámica de crecimiento de la matrícula que lo asemeja a los sistemas de educación superior europeos, lejos está de volver accesible este nivel educativo a todos, en plena igualdad. Ezcurra (2011) en una investigación que analiza el abandono de los estudios universitarios enuncia dos tenencias estructurales de la educación universitaria: por un lado, la masificación, y por otro, altas tasas de deserción, como consecuencia, entre otras razones, del ingreso a la universidad de población antes excluida del nivel.

A partir de ésta y de otras investigaciones recientes que han enfocado esta problemática, sabemos que las barreras que enfrentan los estudiantes cuando ingresan a la educación superior no radican exclusivamente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco en las condiciones de sus contextos, que por cierto influyen en el ingreso y permanencia en la universidad. La enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tienen un papel relevante en la construcción de estas dificultades y/o en la producción colectiva de posibilidades: uno de los factores prevalentes (aunque no el único) tanto de la deserción como de la reprobación, el abandono de materias y el rezago son las dificultades académicas con las que se encuentran estos jóvenes cuando ingresan a la universidad.

Tomando en cuenta esta problemática, desde el año 2013, un equipo de investigadores-docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento estamos desarrollando un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos construir conocimiento acerca de las mejores maneras de acompañar a los estudiantes en el tránsito entre escuela secundaria y universidad.

El diseño de la investigación partió de un enfoque global de la propuesta de articulación entre la escuela secundaria y la universidad, que permitiera construir conocimiento que pudiera ser compartido con otras instituciones acerca de las mejores maneras de acompañar a los estudiantes en el inicio de la vida universitaria. Con tal propósito, se privilegió recuperar la voz tanto de los estudiantes como de los docentes universitarios, para lo cual se elaboraron diversos instrumentos de recolección de información cualitativa –en particular, entrevistas– que permitieron acceder a los sentidos que les otorgan estos actores institucionales a los primeros pasos en la vida universitaria.

Este enfoque cualitativo de la investigación se funda en el rol fundamental que se otorga a las experiencias subjetivas de los actores involucrados en el estudio. Las trayectorias escolares y post escolares están “enmarcadas” en las experiencias pasadas y presentes de los actores, así como en las imágenes futuras que los movilizan en el espacio social y se considera prioritario acceder a través del análisis de los discursos a estas percepciones.

Para esta presentación, hemos decidido compartir algunos avances, en particular los que responden al interrogante que plantea *cómo se construyen estas dificultades/posibilidades académicas y cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales de la universidad en la construcción o en el apoyo para la superación de estas dificultades.*

Desarrollo

Eduardo Rinesi (2014) plantea que en nuestro país las representaciones en torno a la universidad están cambiando debido a tres factores coadyuvantes: la obligatoriedad del nivel secundario, las políticas públicas –como la AUH– y la ampliación del sistema universitario con presencia en todo el territorio nacional. Estas circunstancias hacen que muchos jóvenes vean como una posibilidad real acceder a la educación superior en general y a las universidades en particular.

Sin embargo, esto genera un desafío para la universidad, una institución que “desde hace unos mil años viene formando élites” y no sabe bien qué hacer con los recién llegados. Surge así desde ciertos sectores el falso dilema “universidad de calidad para pocos o universidad masiva pero que no garantice la calidad”. Rinesi cuestiona este dilema argumentando que una buena universidad lo es, si ofrece formación de calidad para todos, y que si no, es un fraude. Esta cuestión implica un gran reto para la institución: pensar estrategias de intervención que ayuden no sólo al acceso, sino a permanecer y egresar, *lo que implica necesariamente pensar la enseñanza y los modos de acompañar el tránsito de los jóvenes en la universidad.*

Son muchas las investigaciones que en los últimos años han tratado de indagar acerca de los factores que influyen en el acceso y la permanencia en la universidad. Todas coinciden en señalar que las poblaciones en desventaja socioeconómica tienen menores probabilidades de continuar sus estudios hasta la graduación. Altbach et al, 2009; Ezcurra, 2011; Tinto, 2004,2009;

Astin y Oseguera, 2005, entre otros, identifican algunos factores convergentes para explicar esta desventaja. Varios de estos factores se asumieron como condiciones “de los estudiantes” y sus contextos (nivel educativo de los padres, ser primera generación en la Universidad, ser trabajadores de tiempo completo o trabajadores informales, disponer de una dedicación parcial al estudio, retrasar el ingreso a los estudios post secundarios etc.); pero cada vez queda más claro que no sólo estos factores parecen ser los determinantes del abandono: las dificultades académicas se constituyen en un factor ya no solo convergente sino determinante del mismo.

La pregunta que vale la pena formular y que venimos haciéndonos en los últimos años es *cómo se construyen estas dificultades académicas y cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales de la universidad en la construcción o en el apoyo a la superación de estas dificultades.*

Sabemos que las barreras que enfrentan los estudiantes no radican simplemente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco solamente en las condiciones de sus contextos sino que la enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tiene un papel relevante en la construcción de estas dificultades.

El hecho es que no solo los estudiantes son “diferentes” ahora, sino que esta percepción pone en evidencia, además, otras diferencias propias de cualquier intento educativo que, en términos del sentido común universitario, no eran tan visibles: existen importantes cambios en los estudiantes y en las funciones del conocimiento impartido a lo largo del trayecto de estudios. Aceptar estos cambios pone en cuestión las formas habituales de la relación pedagógica, de la programación de la enseñanza e, incluso, de la estructura del currículum universitario (Feldman, 2014: 52).

Entre los factores que, además del económico, afectan la posibilidad de ingresar a una institución de educación superior y de dar continuidad a esos estudios, Kisilevsky y Veleda (2002), Cabrera (2001), Filmus (2001), Miranda y Otero (2004), entre otros, han identificado los siguientes:

- la falta de un acompañamiento en la transición a la universidad,
- el difícil acceso a información sobre la oferta universitaria, - los estudiantes que finalizan la escuela secundaria tienen escasa información sobre

los estudios terciarios y el mundo laboral, y hasta que no ingresan en esos niveles sus representaciones acerca de los mismos son confusas,

- dificultades para conocer la institución a la que se ingresa,
- los patrones de inscripción, que no siempre son claros para los aspirantes,
- los planes de estudios,
- el desconocimiento de la disponibilidad de ayuda financiera.

En su conjunto, son todas cuestiones que la investigación señala como necesarias para que el tránsito entre la escuela media y la universidad sea exitoso. Asimismo, la rigidez de los planes de estudios y de las mismas instituciones universitarias colaboran con dificultar el acceso y la permanencia, ya que no permiten que los cambios de carrera se realicen con facilidad.

Tal como relevamos durante el primer año del proceso de investigación, ya son varias las universidades que atendiendo al grave problema que plantea el desgranamiento de su matrícula, en particular durante los primeros años de estudios, proponen algún tipo de estrategia para sostener a los jóvenes en sus carreras universitarias⁴.

Un abordaje de tipo exploratorio de los modos en que nuestra universidad, la UNGS, encara el acompañamiento a los jóvenes en el tránsito entre secundaria y universidad ha revelado estrategias variadas, generadas desde diferentes ámbitos.

En función de su variedad y procedencia, los hemos categorizado en:

I- Propuestas desde las políticas institucionales.

II- Propuestas desde diferentes grupos de docentes investigadores de la UNGS.

III- Propuestas en el marco del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU).

IV- El Programa de Articulación del IDH-CAU con la escuela secundaria.

V- Propuestas de acompañamiento que se ofrece a los estudiantes durante el primer año de estudios: Las perspectivas y concepciones de profesores y de estudiantes.

I- Propuestas desde las políticas institucionales

A partir del análisis de las entrevistas a informantes clave de la universidad, concluimos que si bien actualmente no hay un programa organizado

⁴ Las estadísticas con información sobre el desgranamiento estudiantil en los estudios superiores fue adjuntada en el marco teórico presentado en el primer informe de avance.

y sistemático que lleve adelante estrategias institucionales específicas para la articulación con la escuela secundaria, se llevan a cabo acciones tendientes a que los jóvenes puedan ver a la universidad como una institución que les sea propia, a la que puedan acceder, concurrir e interactuar con otros miembros. Se pretende que no sea un lugar ajeno, y que esté en el horizonte de sus expectativas acceder a la educación superior, no obstante, se trata de propuestas aisladas que no implican un proceso de continuidad para quienes participan de ellas.

En la mayor parte de estas acciones se busca un impacto cuantitativo, esto es, con pocos recursos lograr mayor alcance. *No obstante, podríamos afirmar que ninguna de estas acciones realiza hoy un trabajo “con” las escuelas (y sus diferentes actores institucionales) con el objetivo explícito de facilitar el acceso de los jóvenes desde una perspectiva más “académica”.*

Por otro lado, y en la misma línea, desde la Secretaría de Bienestar Universitario se busca generar políticas de acceso, permanencia y egreso, - complementando la vida académica -, a través de acciones no académicas que contribuyan a garantizar el acceso a estudios superiores en condiciones de equidad. Es así como todas las acciones que realiza esta secretaría incluyen al conjunto de estudiantes (universalidad de la llegada) desde el momento de inscripción; por lo tanto los estudiantes del Curso de Aprestamiento Universitario están incluidos más allá de que no son considerados alumnos regulares de la universidad, sino aspirantes. Son acciones en el área de salud; servicios generales y actividades recreativas y culturales, incluyen descuentos en locales cercanos; transporte Lemos-Campus; bar con menú estudiantil, etc. En la Escuela Infantil, por ejemplo, existe el derecho de inscripción a los hijos de los estudiantes del CAU, (pero al ser un sistema de puntos es difícil que puedan acceder).

II- Propuestas de acciones promovidas por grupos de docentes investigadores de la UNGS

Existen iniciativas que han nacido de equipos de docencia y/o de investigación de la UNGS, y que plantean algún tipo de vínculo con escuelas secundarias de la zona. En un rastreo de las mismas, recuperamos acciones que articulan con escuelas secundarias locales, por ejemplo las que se realizan desde dos institutos de la UNGS para articular con escuelas técnicas con un proyecto financiado por la SPU, o el trabajo en varias escuelas medias

de la zona que realiza el “área de popularización científica” del Instituto de Ciencias (ICI), desarrollando talleres de física, química e historia de primero a quinto año, o la tarea que efectúa el equipo del Museo Imaginario, tanto en ciencias experimentales como sociales, con una llegada frecuente a las escuelas secundarias. Otro ejemplo es el proyecto "El uso de tic para la construcción de conceptos geométricos en la escuela media”, en el cual trabajan dos institutos de la UNGS desde 2011 con escuelas secundarias de la zona.

Todas estas iniciativas sin duda valiosas, podrían incluirse en la tradicional función de extensión de las universidades nacionales, donde todavía la universidad se ubica en el lugar del saber y las escuelas secundarias, sus docentes y estudiantes en beneficiarios de estos programas. Abordar la problemática desde otra perspectiva implicaría comprender y diseñar estas acciones como espacios compartidos de construcción de conocimiento y estrategias de intervención.

III- Propuestas en el marco del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU)

La UNGS ofrece el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) para todos aquellos que aspiren a ingresar a la Universidad. Los ingresantes pueden optar entre las diferentes modalidades según sus necesidades y características: CAU Semestral (que se dicta dos veces al año, en el primer y segundo semestre), CAU Intensivo de Verano y CAU Libre. Su objetivo del CAU es facilitar la transición del estudiante entre la escuela media y la Universidad y preparar a los ingresantes en lo referido a conocimientos necesarios para avanzar exitosamente en la carrera que hayan elegido. Consta de tres asignaturas: matemática, taller de lectoescritura y taller de ciencias.

La exploración de los informes del CAU de los últimos años, da cuenta de cambios sustantivos en la propuesta: nuevos materiales impresos, propuestas de formación mediante medios virtuales en los talleres de Lectoescritura y Matemática, se intentó mejorar la relación docente-alumno en las aulas, reduciendo la cantidad de alumnos por comisión para hacer efectivo el trabajo tipo taller, también se sostuvieron los espacios de consulta de los investigadores-docentes y los espacios complementarios para los talleres de Matemática y Lectoescritura. Si bien existen horarios de consulta tanto para matemática como para Lectoescritura, son pocos los estudiantes que concurren a los espacios complementarios.

IV- El Programa de Articulación del IDH-CAU con la escuela secundaria

Desde 2012, el Instituto del Desarrollo Humano, ha planteado un proyecto de articulación del CAU con escuelas secundarias de la zona. El proyecto se denomina: “Articulación entre el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y las escuelas secundarias de la Región 9 de la Provincia de Buenos Aires”.

Como parte de este proyecto de investigación enfoca los avances realizados a partir de este programa, comparándolos con propuestas de articulación de otras universidades, no se profundizará en este artículo sobre este ítem.

V- El acompañamiento que se ofrece a los estudiantes durante el primer año de estudios.

a. Las perspectivas y concepciones de los docentes universitarios

En este apartado se presentará el análisis de las entrevistas a docentes de la UNGS⁵. Desde la voz de los profesores de la universidad, ha sido posible identificar algunas materias desde las cuales se ensayan propuestas tendientes a acompañar las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, algunas son más “exitosas” que otras. ¿Qué hace que una estrategia de este tipo sea más eficaz o se convierta en un esfuerzo que no aporta resultados diferentes?

A partir de una primera lectura del material “crudo” se confeccionaron algunas categorías analíticas, y se efectuó un primer análisis relacionando esas diferentes categorías –como ejes– en una trama de significación. Las categorías/ejes son los siguientes: *a- grado de sistematización u organización interna de las materias, b- concepciones que tienen los docentes en torno a lo que la universidad debería ofrecer, y c- qué se ofrece desde la enseñanza universitaria y cómo se interviene desde la enseñanza para acompañar a los jóvenes en su proceso de aprendizaje.*

⁵ La UNGS ofrece en la actualidad 25 carreras (3 ingenierías, 11 licenciaturas, 7 profesorado y 4 tecnicaturas) De ese total, hay 30 materias que no tienen otras materias correlativas ofreciéndose el inicio de las carreras. En función de la cantidad de carreras en las que se dicta cada materia, se decidió denominarlas *Masivas* (se dictan en más de 20 carreras), *Intermedias* (se dictan entre 3 y 7 carreras), *Acotadas* (se dictan entre 2 carreras) y *Focalizadas* (se dictan en una única carrera). Se seleccionaron 15 materias del universo de 30 para realizar las entrevistas a los docentes a partir del establecimiento de algunos criterios: por un lado se eligieron las dos materias masivas. Luego se cruzaron las otras tres categorías para abarcar las diferentes carreras. En el caso de carreras que contaran con 3 materias focalizadas, se eligió una de ellas. Hasta el momento se van realizando 11 entrevistas de las 15.

El primer eje: *grado de sistematización u organización interna de las materias*, alude a la claridad de la propuesta, al trabajo coordinado, a la existencia de reglas explícitas, al tipo de pautas que algún modo inciden en las posibilidades de continuar la cursada para los estudiantes, o al menos no se presentarían como obstáculos extra académicos.

A partir del análisis realizado, ha sido posible formular una primera hipótesis, que propone que las acciones que tienden a acompañar a los estudiantes impactan de modo más claro cuando se trata de *propuestas orgánicas* de los equipos docentes. No sucede lo mismo cuando se trata de acciones de docentes de modo individual, y que por lo tanto, no llegan a institucionalizarse.

El grado de organización del equipo docente de la materia incide en que aquello que se ofrezca a los estudiantes sea más o menos “hospitalario”, entendiendo por hospitalario dispositivos de bienvenida, la creación de ámbitos de bienestar, el establecimiento de reglas claras que ayuden a transitar los primeros momentos en la universidad. En este sentido, la docente coordinadora de una materia masiva relataba una experiencia de tutoría de estudiantes avanzados que se proponía algo en este sentido:

Durante tres años, mientras duró el PROSOC, teníamos becarios en gestión y servicios a la comunidad. Eran estudiantes avanzados de diferentes carreras de la universidad que cumplían funciones de tutores. (...) Entonces llegaba, les transmitía a los estudiantes todo el cúmulo de informaciones de la vida universitaria, desde el trámite de libreta hasta el campeonato de fútbol, armaba el mailing de la materia, les pasaba a su vez toda esa información por mail. Se presentaba, estaba ahí, les decía, les iba comentando cosas y cuando nosotros veíamos que los pibes empezaban a faltar, les empezaba a mandar mail, los llamaba, a tratar de ubicarlos, a ver por qué no estaban viniendo más, si habían dejado esta materia o todas. Y después hacían una tarea, una especie de coaching. El día del parcial estaban antes, como aguantándolos antes de que entraran. Para muchos era el primer parcial de la carrera, entonces estaban como súper nerviosos. Y el día que les devolvíamos las notas estaban también.

Se trata de un caso de una materia masiva, pero esto no obstaculiza su enseñanza. Un aspecto que señala la docente coordinadora es, justamente,

la existencia de una *coordinación* que mira todo lo que sucede y avanza en acuerdos tanto didácticos como administrativos y organizativos; así como en la *contratación docente*.

Una clave fue poder lograr –algo que ahora no está sucediendo– que la mayor parte de los docentes sea ID⁶ y que sean de la misma área. Esa te diría que es la clave. Y la otra, la coordinación continua yo creo que es fundamental. Comparado con lo que veo en otras materias de primer año del ICI⁷, que los coordinadores, como es una carga súper pesada, entonces cada año hay un coordinador distinto. Es un infierno, no hay continuidad para nada, qué se yo, el tema de horarios. Hay un acumulado, eso también es fundamental.

Es decir, aun tratándose de una materia que recibe a estudiantes de más de 20 carreras, su grado de organización es posible y sistematiza un tipo de trabajo que ordena la propuesta de enseñanza. Esto tiene como efecto el constituirse per se en un dispositivo de hospitalidad.

El segundo eje fue definido a partir de *las concepciones de los docentes en torno a lo que la universidad debería ofrecer*. Esta categoría surge a partir de re significar las ideas manifestadas por algunos docentes de muchos años en la Universidad. Ellos diferenciaban “docentes viejos y nuevos” ligando los modos de ser docente, y el cómo ven a los estudiantes en relación a una cronología y a los momentos de la universidad. Así, identificaban un momento fundacional impregnado por ideas de ampliación de derechos frente a otras visiones que comparten algunos docentes ligadas a considerar que “la universidad no debería ser para todos, si no pueden, que se vayan.” Docentes entrevistados manifestaban:

- Profesora: ...al crecer tanto (la universidad) hay muchos docentes que vienen, dan clase y punto. No hay un compromiso como sí lo había hace años atrás cuando éramos muchos menos. Digamos, yo no soy de los fundadores...pero... (...) yo creo que de nuestra generación, los que entramos en los 2000 había un compromiso, las ideas fundacionales, intentar llevar adelante

⁶ ID: sigla del cargo investigador – docente.

⁷ Instituto de Ciencias.

eso. Y a mí me da la sensación, por lo que recibo de los estudiantes, eh... que hay muchos docentes que no...

- Profesor: Yo creo que también tiene que ver con la inserción, porque el ambiente fundacional ya se terminó, porque cuando éramos una universidad chiquita, estaba el campus recién creado. Yo llegué en el 2001, todavía estaba ese ambiente fundacional. Pero claro, después que se creó el campus y empezó a crecer la matrícula, ese ambiente fundacional se fue perdiendo... Tenés las famosas tensiones del crecimiento. Los que son docentes MAF⁸, a veces ni saben los procedimientos. Nosotros que somos full time es como que tenemos la obligación de informar a los estudiantes, de cómo se los recibe en términos de hospitalidad...Cuál es la mirada hacia el estudiante.

- Profesora: Yo he tenido en algunas oportunidades que callarme la boca, pero he escuchado cosas de algunos docentes, tremendas, con un nivel de desprecio... del estilo de "los alumnos nuestros no podrían competir en la Sorbona". Cuando yo he tenido una alumna que tenía problemas para expresarse, y hoy está en la Comisión Reguladora Nuclear, hija de un obrero textil, misionero, con una vida súper humilde.

- Profesor: Bueno, fue a representar al país en Suiza en la Comisión Reguladora Nuclear, ecóloga (...) Yo tengo una mirada totalmente distinta de estos pibes del Conurbano, son respetuosos, incluso agradecidos. En cambio en Filo, a veces parece que les estás dando un servicio.

- Profesora: Y es que no son lo mismo, son totalmente distintos, pero este es un público re lindo. Sí, hay chicos que vienen con mucha dificultad porque vienen de colegios de mierda. O chicos con muchas carencias. O de familias donde nunca hubo un libro. Darles herramientas para que puedan dar ese pequeño salto y pararse en el mismo escalón que el resto. El otro día discutíamos en la CRE⁹ que no podemos modificar todo el sistema educativo previo, pero sí podemos hacer un esfuerzo y ofrecerles algunas alternativas.

A partir del análisis planteado tomando en cuenta esta categoría, ha sido posible identificar dos grandes grupos de profesores: aquellos que se posicionan en sus discursos y sus prácticas en el enfoque del derecho de todos a cursar estudios superiores, y los que consideran que para estar en la universidad hay

⁸ Denominación para los docentes contratados sólo para la tarea de enseñar.

⁹ CRE: Comisión de Reforma del Estatuto.

que poder cumplir con ciertos requisitos que garanticen la “calidad”. Por lo general estos docentes universitarios depositan las dificultades en los estudiantes, más allá de que la investigación disponible muestra que el proceso de constituirse en estudiante universitario es algo que debe ser apoyado y enseñado en el ámbito de la propia universidad (Feldman, 2014; Martínez, 2011). En relación a ello un docente de una materia “intermedia” expresaba lo siguiente:

Lo que el alumno no sabe, no sabe, pero lo puede aprender con cierta metodología. El problema que arrastran del secundario es procedimental y actitudinal. El problema es que los chicos no hacen las guías, no se ponen a estudiar, no saben tomar apuntes. En general, los estudiantes no saben organizar su tiempo. Se anotan en todo lo que pueden y luego hay desgranamiento. Los profesores siempre ofrecieron espacios formales que son horarios de consulta pero los estudiantes de las primeras materias jamás van por más que les insistan para que lo hagan. Se elaboró un material, un Módulo que denominan “guía cero” para gente que evidencia dificultades en el diagnóstico. Además se ofrecía apoyo de las profesoras, pero los alumnos ni resolvían la guía ni iban al apoyo. También comenzaron a ofrecer “espacios complementarios”.

A pesar de que aún en estos casos se identifica una intención de acompañamiento al estudiante, lo que prevalece es verlo desde el lugar del déficit. Por lo tanto las acciones tienen un fuerte carácter remedial y se culpabiliza a los niveles educativos anteriores y a los estudiantes *“por no aprovechar lo que se les ofrece”*. Se trata de acciones focalizadas y no centradas e integradas a la enseñanza. Entonces los docentes las ofrecen, suponiendo de antemano y concluyendo luego que no sirven. Pero lo que aparece como ausente es la posibilidad de replantear la propuesta de enseñanza universitaria en su integralidad, cuestión vinculada directamente al último eje propuesto para el análisis: *qué se ofrece desde la enseñanza universitaria y cómo se interviene desde allí para acompañar a los jóvenes en su proceso de aprendizaje*.

A partir de la diferenciación entre propuestas de enseñanza que ofrecen un andamiaje a todos los jóvenes o de aquellas en las que el acompañamiento se presenta como “agregado” de libre cumplimiento para quien elija tomarlo

o para quien es “señalado” como “deficitario, se plantea la hipótesis –sobre la que se está profundizando en la actualidad – que sostiene que son las propuestas pensadas *para todos los estudiantes* las más fructíferas, que las propuestas de enseñanza con dispositivos claros para todos favorece los aprendizajes más que las propuestas focalizadas. Y en esto no incide el tamaño de la matrícula, sino las estrategias de enseñanza que se ponen en juego, que van de la mano con la organización de la propuesta. Una docente coordinadora de una materia masiva menciona una serie de propuestas que permiten acompañar el trabajo de todos los estudiantes:

Lo que sigue existiendo, aún hoy, es el trabajo con el equipo docente. Tenemos la bibliografía de la materia editada en la colección Textos básicos de la Universidad, y ese libro tiene, la bibliografía obligatoria, guías de lectura para cada uno de los textos, una serie de actividades para el aula, o para hacer de una clase para la otra que introducen otros materiales: literatura, humor gráfico, imágenes sobre los temas de la materia y que tienen una sección que nosotros llamamos “textos fundamentales” que es una especie de glosario de conceptos, retomando definiciones académicas que nosotros no trabajamos porque no es el objetivo de la materia. Eso fue el resultado de un trabajo bastante intenso, que además se va actualizando regularmente. Y la cuestión del acompañamiento tiene que ver sobre todo con establecer criterios compartidos, por eso es tan importante para nosotros la estabilidad del equipo docente, respecto de qué cosas se hacen en las clases, cómo se piensan las evaluaciones, la bibliografía es súper acotada, donde cada vez más tenemos textos escritos ad hoc (...) están pensados para estudiantes de la materia, entonces son textos que cierran en sí mismos, que no den por supuesto el conocimiento (...) que expliquen dentro del mismo texto los términos técnicos que usan, que estén escritos de una manera relativamente llana sin por eso simplificar, ni eliminar la complejidad y dónde nosotros tenemos una lectura por semana porque sabemos que los chicos no pueden leer más que eso, y lo que esa clase debe incluir, el trabajo sobre ese texto en el aula. Sabemos que uno en este momento no puede dar una clase expositiva y plantear una actividad que ellos mismos leyeron y esperar que ellos mismos hagan el link entre lo que vos hiciste en la clase y lo que ellos leyeron en su

casa. Como que ese link tiene que estar explicitado dentro de la clase con un trabajo teniendo en cuenta que cada profesor tiene su estilo. (...) Eso, lo mismo que siempre haya antes del parcial una clase de repaso, que incluya distribuir un listado de preguntas orientadoras del parcial, que las preguntas e parcial estén contenidas en ese listado. Bueno trabajar sobre todas las cosas que nosotros fuimos identificando como las principales dificultades al inicio, como poder anticipar cómo va a ser la evaluación de una materia. No solamente el tipo de preguntas, sino qué se espera como respuestas.

Este tipo de planteos con respecto a la enseñanza y a la organización interna de la materia también puede verse en otros casos bien diferentes, como por ejemplo en una materia acotada, que se da en dos carreras y ligada al área de informática. El docente entrevistado contaba que ellos sistematizan las clases y ofrecen dispositivos virtuales de uso cotidiano para los estudiantes. Incluso funciona como soporte para aquellos que hayan estado ausentes, ofreciendo una oportunidad de continuidad de la tarea.

b. Las voces de los estudiantes sobre el acompañamiento que brinda la universidad

Con el ánimo de triangular las entrevistas realizadas a los docentes universitarios, se propuso conocer las vivencias y perspectivas que tienen los estudiantes de la UNGS acerca del pasaje que los llevó de la escuela secundaria a la Universidad. Feldman (2014) realiza una interesante distinción entre ser “alumno”, “estudiante” y “principiante”, afirmando que los jóvenes no permanecen iguales durante el transcurso de su vida universitaria, y que tienen lugar dos cambios sustanciales: de “alumno” a “estudiante”, y de “estudiante” a “principiante”. Ser alumno es una condición administrativa. Se llega a ser estudiante mediante el entrenamiento y el dominio de artes y capacidades básicas para el trabajo intelectual que implica el estudio y la formación universitaria. Cuando los estudiantes empiezan a participar de las modalidades, culturas, lenguajes, prácticas y valores propios de la comunidad a la que van a ingresar, convirtiéndose en “aprendices”, pasan a ser principiantes. Esto puede ocurrir, dependiendo de la carrera, al final del grado, o incluso al inicio del posgrado.

¿Cómo es, desde la perspectiva de los estudiantes de la UNGS, el tránsito

entre ser alumno, estudiante y principiante?

Cuando a los cursantes se les preguntó acerca del pasaje de la escuela secundaria a la Universidad, la mayoría lo recordaron como una experiencia angustiante, con trabas y presiones. Sus relatos reflejan muchas emociones y sentimientos encontrados:

Mi mayor obstáculo fue dar finales, las materias me era fácil regularizar pero a la hora del final me costaba mucho, sufrí un montón con eso [...] Para mí uno de los problemas a la hora de realizar el CAU o cualquier otro tipo de ingreso en otras universidades, es la gran diferencia de temas que se ven en una escuela privada de una pública, para mí debería haber en ambas los mismos temas.

Un caos lo recuerdo, fue en 2004 cuando hice el CBC (el cual tardé un año y medio en realizarlo) los obstáculos que recuerdo son la diferencia a la hora de dar las clases por ejemplo: daban lo básico, y después uno solo en su casa tenía que hacer 30 ejercicios y la otra clase se cambiaba de tema, dejaba de ser repetición, obligándote a tener que pensar y no sólo repetir utilizando una fórmula como en el secundario.

Creo que no me facilitaron en nada, ya que cuando ingresé a la universidad todo el conocimiento en ese momento era desconocido, no lo había visto en la escuela secundaria.

Por un lado, la mayoría de los estudiantes señala el cambio abrupto que experimentaron entre la secundaria y la universidad. Y algunos explican que ese cambio, entre otras cosas, se expresa en la diferencia en los contenidos y en las demandas de aprendizaje de ambos niveles de enseñanza: en las encuestas manifiestan que la relación con el conocimiento que tiene lugar en la Universidad es distinta a la que experimentaban en la secundaria. Ahora ya no pueden recurrir a estrategias de memorización, ya que el cambio en la forma de aprender los obliga a cambiar drásticamente las formas de estudiar. *“En la secundaria mi manera de estudiar era memorística”*, relata una estudiante, cuestión que guarda relación con los estudios de Arcanio (2013) respecto de las formas de estudio memorísticas y de repetición que los jóvenes suelen traer del secundario y quieren replicar en la Universidad.

En varios relatos se infiere que los estudiantes quieren utilizar esas estrategias al comenzar a estudiar en la Universidad pero encuentran que no les dan los mismos resultados que en la secundaria, ya que las demandas de las materias les

implican establecer una nueva relación con el conocimiento, lo cual les genera angustia y dudas sobre si podrán o no avanzar en sus carreras. SON 4 CITAS

Me costó replantearme la manera de estudiar y habituarme al ritmo de exigencia.

El mayor obstáculo fue el acostumbramiento al nivel de dificultad.

Los obstáculos que tuve fue que muchos contenidos que vi en el CAU y en las primeras materias del profesorado no los había estudiado en el secundario, la comprensión de textos me costó.

Me sentía fuera de foco y no entendía nada de todos los conceptos que utilizamos.

En síntesis, este primer grupo de jóvenes –mayoritario– expresa de diferentes maneras que convertirse en alumnos universitarios ha sido un camino sinuoso. No obstante, otros cursantes afirmaron que les resultó fácil o que no les generó mayores problemas la transición entre la escuela secundaria y la Universidad:

El tránsito fue bueno porque lo hice junto al último año de la secundaria y eso ayudó a pasar los obstáculos que surgían en el CAU. Los profesores del secundario ayudaron y alentaron muchísimo en ese momento.

En mi caso me resultó muy fácil, no sé si fue por la experiencia del CBC o que los contenidos ya los había visto en el colegio.

Al analizar esos testimonios, notamos que esos cursantes cuentan con experiencia de haber ingresado previamente en otras universidades –la UBA en la mayoría de los casos– o que provienen de escuelas privadas donde vieron mayor cantidad u otros contenidos, lo que según expresan, les facilitó la aprobación del CAU y adaptarse a la Universidad¹⁰ (Charovsky, 2013).

Mi primera experiencia no fue en esta universidad sino en la UBA, cuando comencé el CBC. El tránsito fue bueno porque en la secundaria (escuela privada) nos prepararon para rendirlo lo mejor posible.

En correspondencia con esto, la mayoría de estos alumnos que tuvieron dificultades en su iniciación como alumnos universitarios, expresaron que creían que la causa era haber estudiado en escuela pública, ya que veían menos contenidos porque los profesores faltaban o porque le dedicaban mucho tiempo a los mismos temas.

¹⁰ Las trayectorias estudiantiles que presentan interrupciones y cambios de institución y carrera, ha sido estudiado en la tesis de M.M. Charovsky. Esos estudiantes cuentan con una experiencia que favorece el tránsito en la institución y la carrera cuando se trata de una segunda opción.

Por otro lado, aunque para aquellos que vienen de realizar otros ingresos o de escuelas privadas el inicio parece menos traumático, el pasaje de ser alumno a estudiante, les puede plantear dificultades:

Comencé el profesorado de matemática pero luego cambié al de historia, porque se me dificultó mucho Matemática I. Sentí que al ser muchos recurrentes los que estaban en mi comisión el profesor daba todo por entendido y no explicaba casi nada... (Alumno que manifestó no tener dificultades con el CAU, de escuela privada)

El CAU no resultó muy dificultoso como sí lo fue la primera parte de la carrera (Alumno de escuela privada)

Respecto de las ayudas recibidas en estos tránsitos, algunos destacan que no tuvieron ayuda, otros aluden a la buena predisposición de algunos docentes para explicar. Hay quienes mencionan haber recibido ayuda de sus compañeros. Otros aluden haber recurrido a clases particulares para poder aprobar el CAU.

Llama la atención que no existe entre los jóvenes reclamo alguno a la institución universitaria para que facilite el inicio de la vida académica, o el tránsito de “alumno” a “estudiante”. Del mismo modo, sorprende la dificultad de identificar en la institución a la cual se está asistiendo las barreras para el acceso al conocimiento que ellas mismas consolidan o podrían levantar. Esto coincide con resultados de investigaciones anteriores de nuestro equipo en las que relevábamos concepciones de los estudiantes secundarios. En el caso de los estudiantes de secundaria, al preguntarles qué es lo que podría hacer la escuela para acompañar mejor su proceso de aprendizaje, los jóvenes tendían a identificar las dificultades en ellos, en sus familias y en sus contextos, y les resultaba muy difícil identificar cambios que podrían hacer las mismas escuelas, en sus prácticas y dispositivos, en pos de sus aprendizajes. (Benchimol, Krichesky, Pogré, 2011)

Este mismo enfoque, que reclama una mejor preparación a la escuela secundaria, se reitera en las sugerencias que los jóvenes ofrecen para mejorar la articulación entre la Escuela Secundaria y la Universidad. Cuando se les pidieron sugerencias para mejorar el pasaje, los estudiantes ponen el acento en solicitar que se eleve el nivel de la secundaria, que sea más parecido al de la universidad: Elevar el nivel secundario y que se acostumbre a los chicos al ritmo universitario.

Ayudaría bastante que la dinámica de las clases en la secundaria fueran más similares a las de la Universidad para poder ir adaptándose de a poco al

cambio y que no sea tan brusco. Es muy distinta la manera en que uno tiene que estudiar y eso se siente a la hora de pasar a la Universidad.

Los estudiantes demandan que la escuela secundaria comience a parecerse un poco más a la Universidad. En muchos casos se repite este pedido, y no solo lo requieren en cuanto a los contenidos sino también en cuanto a la organización del aula y a la relación estudiante-profesor. Respecto de esto último, los jóvenes expresaron que sienten mayor cercanía con los profesores en la Universidad. Asimismo, la totalidad de los entrevistados solicitan más conocimiento y más participación de la Universidad en las escuelas secundarias.

Lo paradójico de este pedido es que vuelve a ponerse la mirada sobre el nivel en el cual no están (en este caso, la escuela secundaria). No hay propuestas de cambio para la universidad, espacio que aparece como rígido e inmutable.

Conclusiones

Si bien la investigación aún no ha finalizado, estos avances parciales permiten comprender que entender a los estudios superiores como un derecho, implica, además del planteo ético-político, la construcción de estrategias que acerquen las prácticas de enseñanza a la posibilidad de concreción de los proyectos formativos de los jóvenes. Esto supone, en primer lugar, poder visualizar los obstáculos a menudo frecuentes y naturalizados que la misma institución va construyendo, y luego poder intervenir para su transformación.

En el caso particular que aborda este estudio, la Universidad Nacional de General Sarmiento, podemos concluir que el tránsito de los jóvenes de la escuela secundaria a la Universidad es dificultoso. El propio cambio de institución, con sus lógicas específicas, frecuentemente viene acompañado por dificultades académicas. Se han identificado dispositivos y acciones de diferente tipo que actualmente se implementan y que colaboran con la superación de estos obstáculos. Entre estos, sobresale el papel de la propuesta de enseñanza como dispositivo de sostén y acompañamiento. Consideramos importante profundizar esta línea de investigación en la propia Universidad.

Bibliografía

Altbach, P., et al (2009). *Trends in global higher education: tracking and academic revolution*. Paris: UNESCO – World Conference on Higher Education.

- Arcanio, M. et al. (2013). Ingreso y desconcierto:  nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuaderno de educación*. Año XI – N  11.
- Astin, A.; Oseguera, L. (2005). Pre-college and institutional influences on degree attainment. En Seidman, A. (ed) *College Students retention. Formula for student success*. Westport. Praeger Publishers.
- Benchimol K., Krichesky G., Pogr e P. (2011).  Por qué no est n en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de buenos aires a dejar la escuela secundaria. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. VOL. 15, N  3 (Diciembre 2011) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica)
- Charovsky, M. M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Inédita.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En Civarolo, M. y Lizarriturri, S. (comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Cabrera, A., La Nasa, S. y Burkum, K. (2001). Pathways to a four-year degree: the higher education story of one generation.S/D
- Filmus, D.y otros (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires: Santillana.
- Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Martínez, S. (2011).  Igualdad de oportunidades? Un desafío para la enseñanza superior. Estudiantes y mediaciones en la enseñanza. En Martinez, S, (comp.) *Democratización de la Universidad*. Neuquén: Educo.
- Miranda, A. y Otero, A. (2004). Un camino de múltiples senderos: la transición entre la escuela media y el mundo del trabajo. *Ponencia presentada en el 4 Congreso Internacional de Sociología de la Educación*.

- Rinesi E. (2015). *Filosofía y Política de la Universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS-IEC.
- Tinto, V. (2009). Tacking student retention seriously: rethinking the first year of university. En *First Year Experience Curriculum Design Symposium*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Tinto, V. (2004). Acces without support is not oppotunity: rethinking the first year of college for low income students. *Annual Conference of the American Association of Collegiate Reggistrars and Admissions Officers*. Las Vegas.
- UNESCO (2010). *Global Education Digest. Comparing Education Statistics Across the World*. Published by: UNESCO Institute for Statistics

Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria

Sandra Juárez¹

A modo de introducción

La propuesta a desarrollar en este escrito se da en el marco del Proyecto de Investigación “La configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas políticas de inclusión para la escuela secundaria en la Norpatagonia” y consiste en analizar el discurso y las prácticas acerca de los formatos escolares como dispositivos pedagógicos de control en el marco de las denominadas políticas de inclusión educativa en la escuela secundaria destacando su impacto en el trabajo pedagógico docente.

En primer lugar, realizaremos un recorrido por el discurso y las prácticas de los formatos escolares, desde las políticas educativas actuales, destacando los elementos centrales que los constituyen, es decir, de qué tipo de experiencias se trata, a quienes está destinada, y cómo se concibe el trabajo pedagógico docente.

En segundo lugar, nos ocuparemos de cartografiar el discurso de los formatos escolares en tanto dispositivo pedagógico de control, donde se despliegan líneas de visibilidad, así como también líneas de enunciación, intentando develar cómo se disponen los elementos de la situación educativa (docente, estudiante y conocimiento), cómo maquinan estos discursos codificando el sentido político otorgado a la educación.

Luego, proponemos volver a situar la transmisión de conocimiento en la

¹ Universidad Nacional del Comahue, Argentina. sandra.juarez5@hotmail.com

escuela, en un movimiento de reterritorialización de este escenario, recodificado por las políticas educativas. En este punto nos parece importante diferenciar el conocimiento de la información, y aportar argumentos para refutar la denominada pedagogía de las competencias, recuperando la potencia creadora del pensamiento a través de los conceptos, y de este modo la dimensión intelectual del trabajo docente.

Por último, interesa ahondar la mirada en las condiciones que hacen posible el paso de líneas activas, de flujos, que permitan la producción de procesos de subjetivación, que se sustraen a las relaciones de fuerza establecida, generando otras alternativas. En otros términos, preguntarnos ¿Cuáles son nuestros procesos de subjetivación, más allá del saber y del poder de este dispositivo?, en definitiva ¿Cuáles son nuestras posibilidades de resistencia al discurso de los formatos escolares?

Breve recorrido por los discursos y las prácticas

Desde hace algunos años se ha vuelto recurrente en el discurso pedagógico la necesidad de revisar el formato de la escuela secundaria que conocemos hasta la actualidad en el marco de las denominadas políticas de inclusión educativa. Dicho formato nos remite a una configuración socio-histórica que logra consolidarse y desplegarse a partir del modelo de Colegio Nacional a fines del siglo XIX.

Ya en las primeras décadas del siglo XX, este formato muestra ciertos rasgos estables: el saber escolar organizado en asignaturas compartimentadas, un currículo graduado, generalista y enciclopedista, una secuencia monocrónica de los aprendizajes, agrupamientos escolares en base a la edad, el aula /sección como unidad espacial, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación, el distanciamiento con el afuera, una formación docente de carácter disciplinar y la condición de preparatorio para lo que vendrá. Estos elementos constitutivos de su matriz fundacional son puestos en cuestión bajo los argumentos del carácter selectivo y elitista de la escuela secundaria. Al focalizar en el formato institucional, y en el mandato de garantizar la obligatoriedad del nivel medio, se torna menos visible la redefinición y lógicas que se critican/promueven en torno a la formación y trabajo que realizan los docentes.

Desde esta racionalidad se proponen los nuevos espacios de enseñanza

para la terminalidad del nivel medio a través de planes, programas y distintas experiencias pedagógicas para aquellas poblaciones denominadas “vulnerables”. Las variadas experiencias que se fueron diseñando en los últimos diez años apelan a nuevos formatos para promover la inclusión escolar en el nivel medio de aquellos grupos de la población que por diversos motivos no asisten o abandonan la escuela. La propuesta ofrece un marco académico flexible que favorece distintas alternativas de cursado y la construcción de trayectos formativos diversos, permitiendo que los estudiantes avancen de acuerdo a sus posibilidades. Las modificaciones que proponen se centran en el régimen académico (cursado por trayectos y asistencia por asignatura), mientras que en lo curricular persiste la organización tradicional, disminuyendo las materias de cursado obligatorio. Muchas de ellas se conforman como espacios extracurriculares, donde se procura que los estudiantes estén en la escuela con actividades organizadas en torno a talleres. Estas alternativas, en tanto políticas focalizadas hacia aquellas poblaciones desfavorecidas socio-económicamente, reconfiguran al mismo tiempo la praxis laboral, fortaleciendo un nuevo “rol” alejado del saber pedagógico, desplazando simultáneamente la centralidad del conocimiento en la formación intelectual.

Estas tendencias debemos considerarlas a la luz de las transformaciones que se han producido en el último cuarto del siglo XX en el mundo de la producción afectando también, a las instituciones educativas. Así, frente a los intercambios mercantiles globalizados, la escuela como lugar desterritorializado realiza ajustes de manera progresiva para acoplar las subjetividades a los requerimientos de tiempos, espacios e instrumentos que garanticen la eficiencia en la producción capitalista. La sujeción a las nuevas lógicas que producen los nuevos formatos productivos, reformula de cierta forma, tanto los criterios de formación como el trabajo pedagógico docente.

A partir de estos enunciados es posible pensar que las condiciones de mercado le imponen al docente adaptarse a las nuevas reglas de juego como sujeto con “capacidades blandas”, gestionando las competencias necesarias para desenvolverse en este ámbito, sustrayéndole aquello que le confiere identidad a su trabajo, la construcción y transmisión del conocimiento. Pareciera que en este contexto la acción de los sujetos tiende cada vez más a la individualización, provocando una profunda despolitización, que reduce los márgenes para la transformación.

Un intento por cartografiar los formatos escolares

En una cartografía sólo podemos marcar caminos, movimientos y desenmarañar líneas, en esto nos ayuda Foucault con su concepto de dispositivo a propósito de sus desarrollos teóricos sobre “gubernamentalidad” o el “gobierno” de los hombres, en este caso para analizar el ejercicio del poder sobre las poblaciones que habitan la institución escolar.

Cabe recordar que con la noción de dispositivo, el autor se refiere

a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo [...] es la red que puede establecerse entre esos elementos. (Foucault, 1983: 184).

Consideramos que esta concepción permite un acercamiento a los formatos escolares en tanto éstos revisten el carácter de dispositivo por tratarse de aquellos aspectos de la forma escolar moderna que, más allá de sus variaciones, le confieren identidad. Se trata entonces de elementos como la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes, que podemos identificar como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables y que están vinculadas a la producción de subjetividad.

En su análisis sobre las relaciones de poder en las diferentes instituciones, Foucault propone centrar la mirada en una serie de elementos, entre ellos los sistemas de diferenciación como condición y efecto del mismo, desde allí es posible afirmar que para el diseño y concreción de los nuevos formatos escolares se necesita que los sujetos sean separados, individualizados, focalizados, en definitiva, se trata de la existencia de líneas de visibilidad que componen, atraviesan y ponen en movimiento este dispositivo. En consecuencia, los cambios que se introducen en la estructura actual del sistema educativo no abarcan a toda la población que concurre a la escuela secundaria sino que se circunscribe a algunos sujetos en particular, a aquellos que necesitan de una acción remedial para poder aprender.

Llegados hasta aquí podemos preguntarnos, ¿Qué sujeto a devenido a partir de estos discursos? En este sentido, los aportes de Popkewitz (2006) sobre la escolarización nos ayudan a profundizar este análisis, reconociendo en ésta una doble cualidad, por una parte, la esperanza en formar al futuro ciudadano de la Nación, capaz de aportar progreso, y al mismo tiempo, los temores frente a aquellas poblaciones vistas como potencialmente en riesgo para el progreso esperado en la denominada sociedad del conocimiento, temores frente a los niños y jóvenes que demandan una atención especial en relación a la enseñanza y el aprendizaje. Temores que se expresan hasta en la forma en que se los denomina desde la política educativa: poblaciones en riesgo, en desventaja, pobres, excluidas. Este mecanismo por el que se intenta recuperar a los sujetos peligrosos se hace a partir de nociones tácitas de normalidad, que operan como parte de la matriz escolar, sin ser cuestionadas. Ya no están en la calle, es preferible que “estén” en la escuela, aunque ésta tenga poco o nada para ofrecerles en cuanto a la posibilidad de acceder al conocimiento.

En una de las visitas realizadas al Centro Provincial de Educación Media N° 18, de la ciudad de Neuquén, que se encuentra bajo el Programa “Centro de Actividades Juveniles”², del que participan 40 estudiantes de la institución sobre un total 545 que conforman la matrícula escolar, en talleres de ajedrez, teatro, rap y fútbol, organizados en horario extra escolar, definida como experiencia de carácter formativo para la apropiación de contenidos curriculares, al entrevistar a la directora (titular en el cargo, con 29 años de antigüedad) y preguntarle por la incidencia de esta propuesta en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes responde: Por lo menos vemos, no sé si tanto en el rendimiento académico, lo que si vemos que baja sistemáticamente y se mantiene es la deserción [...] Justamente estábamos haciendo una estadística y una evaluación del año pasado y una visión desde el 2011 y hay una disminución en la deserción sistemáticamente del 15%, 20%.

A partir de estas iniciativas se redefine el trabajo docente solicitando “un perfil comprometido con las problemáticas de la comunidad, la inclusión social y educativa de los jóvenes” (C.A.J, 2010: 14), donde las características

² Programa Nacional de Extensión Educativa destinado a los jóvenes. Se desarrolla a través de actividades educativas y recreativas organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. Participan jóvenes de la escuela sede, de otras escuelas y aquellos que no forman parte del sistema educativo. Además, el Programa se implementa bajo la Modalidad de Educación en contextos de encierro.

personales del docente adquieren un fuerte impacto, señalando que para desempeñar su trabajo, posean un buen manejo de las relaciones interpersonales, sean capaces de generar vínculos de confianza con los jóvenes, tengan disponibilidad, compromiso, capacidad de escucha, paciencia, y una participación activa, entre otras. De esta manera se va “resignificando así parte de la identidad docente en función de las características de la escuela y de la población que atiende.” (Tiramonti, 2007: 97)

Por otro lado, junto a las líneas de visibilidad se despliegan ciertas líneas de enunciación. Se trata entonces de analizar cómo se constituyen ciertos enunciados que resuenan insistentemente y se van sedimentando, dando cierto grado de racionalidad a los discursos educativos, tales como la equidad, igualdad de oportunidades, competencias, compromiso, derecho a la educación, entre otros, y como correlato de todos ellos, la inclusión educativa, que se erige como el fundamento último de prácticas que producen un riguroso control sobre las poblaciones.

En relación a los enunciados sobre la equidad, podemos afirmar que se procura desplazar el concepto de igualdad por considerar que promueve la homogenización, y se proponen distintas alternativas pedagógicas que garantizarían la igualdad de oportunidades, para los sujetos a quién se diferenció como “vulnerables”. Para estas poblaciones, cuyos integrantes encarnan el “valor” de lo diverso, se despliegan acciones compensatorias que les permiten acercarse a otros modos de socialización, no de conocimientos.

Esta diferenciación permite justificar, de manera circular, uno de los pilares del pensamiento liberal: que los que acceden a los mejores trabajos, o a las mejores posiciones en la sociedad, lo harían por sus exclusivos méritos o esfuerzo, y sería la educación que brindaría la oportunidad de trepar individualmente a la escala social a aquellos que arrancan desde abajo. (Cerletti, 2009: 2)

La “nueva escuela secundaria” que se postula sería la garante de que todos estén participando de la carrera escolar aunque profundizando las desigualdades bajo los discursos de la inclusión y la calidad.

Con respecto a los enunciados sobre las competencias, se apela a la necesidad de apropiarse de competencias mínimas, afirmando que

es preciso garantizar a los ciudadanos con riesgo de exclusión su condición ciudadana [...] que incluye también las competencias básicas que puede proporcionar la educación. Al igual que se está reivindicando, para estos colectivos de excluidos, la necesidad de una “renta básica”, al margen de otras contraprestaciones, para su pertenencia e integración a la comunidad; cabe defender educativamente la necesidad de acciones educativas especiales que garantizan un “salario cultural mínimo (Bolívar, 2005: 62).

El discurso de las competencias ha ingresado en la escena educativa desde la década del '90 y esta concepción se ha profundizado si buceamos en la legislación, en los documentos y en las reformas educativas actuales. El término “competencias” es una creación del llamado “nuevo management” ligado a la imagen de empresa como organización abierta y adaptable al entorno, es decir, más competitiva para lograr aumentar las ganancias. Y para esto es necesario administrar distinto su fuerza de trabajo, hacerla más productiva.

En este contexto, lo importante ya no es el conocimiento sino los caminos para acceder a él, se trata de enseñar y aprender ciertas competencias básicas (leer, escribir, contar), no conceptos. De este modo, “La educación ya no es transmisión, sino formateo de un individuo listo para todo y capaz de adaptarse a cualquier cosa [...]” (Del Rey, 2012:255). Con estos sentidos, el trabajo pedagógico docente se reconfigura, por lo que

La tarea docente debe concentrarse en motivar a los alumnos para que hagan o deseen hacer (Frendler, 2001; popkewitz, 1996; Grinberg, 2008), algo así como educar la voluntad de hacer; este se ha vuelto, un ya no tan, nuevo mandato de la tarea de enseñar.[...] Así la enseñanza de habilidades pasaría a ser el eje del aprender a aprender, donde el docente debe volverse un líder, un motivador, orientador del auto- aprendizaje. (Grinberg, 2013: 93).

Todo esto a lo largo de la vida, como nuevo modo de vigilancia, por lo cual

Es previsible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco diferente del compartimento estanco profesional y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero- estudiante de

Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa:
su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria

secundaria o sobre el directivo-universitario. Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación. (Deleuze, 1995:148).

Por último, cabe destacar que los discursos que sustentan estos dispositivos señalan el propósito de modificar los formatos escolares tradicionales para generar posibilidades inclusoras, que garanticen el derecho a la educación de las poblaciones que se incorporan a la escuela secundaria desde su obligatoriedad. El ejercicio del derecho a la educación, al que se apela, funciona junto a intervenciones que procuran una minuciosa regulación de los sujetos. En consecuencia cada aspecto del dispositivo está bajo control, a partir de una prolífera producción de documentos el Ministerio de Educación de la Nación prescribe a los destinatarios de las propuestas, sus objetivos, los contenidos que se enseñan, el perfil de los responsables de su aplicación, no siempre docentes titulados, los recursos que se destinan, las posibilidades de uso de esos recursos, la forma de rendirlos, entre otros. Recordemos que la impronta inclusiva está presente en cada uno de los elementos mencionados, y que en relación al trabajo docente la “adhesión” a estos proyectos constituye una premisa fundamental, tanto en el proceso de contratación como en las condiciones que se le imponen, desdibujando/redibujando al trabajo docente como trabajo intelectual.

Los intentos por reterritorializar la transmisión de conocimiento

Nos atrevemos a considerar a la escuela como un territorio vivido por una multiplicidad de voces, dónde la trasmisión de conocimiento articula repetición y creación. Para esto cabe detenerse nuevamente en el pensamiento de Gilles Deleuze, para quién la existencia está atada a un territorio, pero también está en movimiento, la salida y la entrada a un nuevo territorio caracteriza la vida de los organismos, de este modo

Hay que ver cómo cada cual, en todas las épocas de su vida, tanto en las cosas más nimias como en las más importantes pruebas, se busca un territorio ,soporta o emprende desterritorializaciones, y se reterritorializa casi sobre cualquier cosa, recuerdo, fetiche o sueño [...] (Deleuze y Guattari, 1993: 9)

Desde este análisis es posible señalar que el territorio escolar está atravesado por un movimiento de desterritorialización a partir de la propuesta de los nuevos formatos escolares, en tanto, pareciera que asistimos a un desmoronamiento de lo que constituye el centro de la situación educativa, y que es la transmisión de conocimiento. Al considerar la institución escolar bajo esta perspectiva no dejamos de constatar una desigual distribución social del conocimiento, donde las reglas de reconocimiento del saber no son accesibles para la mayoría.

En este movimiento se trata de intentar seguir líneas de fuga que nos conducen al conocimiento, y a la vez trazar nuevas líneas en relación a la enseñanza como actividad que incite al pensamiento como proceso de subjetivación. Proceso que haga posible a los estudiantes y docentes la toma de posición frente a las cuestiones del mundo, sin que esto se reduzca a la mera repetición sino a un hacer nacer el conocimiento y el pensamiento. Categoría de nacimiento que para Hannah Arendt (1954) es la esencia de la educación, en tanto solo los nuevos, los seres humanos que nacen tienen la posibilidad de renovar el mundo en que vivimos.

Desde estos desarrollos teóricos pensar significa alterar lo dado, problematizar lo evidente, dando lugar a otra cosa, y esto es posible en experiencias educativas que convocan a estudiantes y docentes como iguales, capaces de una actividad conceptual que no tiene límites.

Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de conocimiento? Y qué relación tiene con el pensamiento? ¿Por qué es necesario volver a explicitar estas cuestiones? Un dato relevante es que la búsqueda, el procesamiento y el manejo de la información, se han constituido en propósitos centrales de la escuela, por lo tanto, se hace necesario hablar de conocimiento, y esto requiere volver a una pedagogía que nos remite a los conceptos y a la profundidad que éstos revisten. Un concepto supone un acto de pensamiento, posee una multiplicidad de componentes distintos, heterogéneos que articula, condensa y hace coincidir, esto es justamente lo que le da consistencia. “El concepto es evidentemente conocimiento, pero conocimiento de uno mismo, y de lo que conoce, es el acontecimiento puro, que no se confunde con el estado de cosas en el que se encarna.” (Deleuze y Guattari, 1993: 37). Se trata de poder aferrarnos al territorio escolar desarrollando una serie de lazos que le confieran identidad, explorando nuevas formas de transmisión, que nos permitan disponer de otro

modo la actividad intelectual de docentes y estudiantes, como parte del movimiento de reterritorialización del conocimiento en la escuela secundaria.

A modo de cierre: algunas cuestiones para seguir provocando devenires

Con el recorrido realizado sobre los formatos escolares y la puesta en práctica de distintas experiencias denominadas inclusoras para la escuela secundaria nos propusimos demostrar cómo se constituye un dispositivo pedagógico que renueva los modos de control y vigilancia sobre las poblaciones de jóvenes y sobre el trabajo pedagógico docente.

Nos detuvimos a analizar estos discursos y prácticas con el objetivo no sólo de denunciar estos mecanismos sino también para vislumbrar líneas de fuga que permitan abrir caminos en el vínculo docentes- jóvenes -conocimiento, en la institución escolar, inventando posibilidades de vida capaces de resistir al poder y escapar al saber de los formatos escolares.

Estas ideas logran potenciarse cuando los docentes pueden posicionarse como trabajadores intelectuales, revalorizando su tarea en la producción y distribución de conocimiento. Esto conduce a interrogar las condiciones laborales e institucionales que hacen posible el despliegue de esta actividad que constituye un elemento esencial de su identidad.

Son muchas y variadas las experiencias que se suceden cuando nos detenemos a mirar la escuela, tal vez algunas de ellas nos permitan acceder a formas de enseñanza donde se ofrezcan diversas maneras de acercamiento al conocimiento. Quizás algunas de estas experiencias haya que buscarlas en los intersticios del cotidiano escolar, articulando lo que a simple vista parece inconexo, aparentemente prescindible, para ubicarnos en procesos más profundos y continuos que caracterizan una relación educativa que produce cambios en la escuela.

Sin duda que hablar de cambios en las condiciones actuales de la escuela secundaria en nuestro país requiere generar otros procesos de subjetivación de docentes y estudiantes, capaces de ahondar en la construcción de espacios colectivos en un escenario capturado, por los discursos y las prácticas impuestas por las reformas educativas desde la década del '90 hasta la actualidad. Este momento histórico requiere discernir y ahondar en las fisuras y las fracturas del dispositivo de los formatos escolares como tarea política. Como señala Guattari en una entrevista junto a Deleuze (1995: 17), se trata de

Dejar que pasen los fluidos por debajo de los códigos sociales que pretenden canalizarlos o cortarles el paso. Toda posición de deseo contra la opresión, por muy local y minúscula que sea, termina por cuestionar el conjunto del sistema capitalista, y contribuye a abrir en él una fuga.

Bibliografía

- Arendt, H. (1954). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Bolivar, A. (2005). Equidad Educativa y Teoría de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2),42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net>.
- Cerletti, A. (2009). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. Foro “*Educación y acción política*”, (pp.1-6). Buenos Aires: I.S.P. Joaquín González.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre- textos.
- Deleuze, G y Guattari, F.(1993). *¿Qué es la filosofía?* España: Anagrama.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela*. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folio Ediciones.
- Grinberg, S. (2013). Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía. *Revista Horizontes Sociológicos*, 1(2), 86-98.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Programa Nacional de Extensión Educativa. Dirección nacional de Políticas socio- educativas. Centro de actividades juveniles.
- Popkewitz, T.(2006). La escolaridad y la exclusión social. *Revista Anales de la educación común*, 2(4), 78-94.
- Tiramonti, G y otros. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. *Informe Final*. Buenos Aires.

Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares

*Silvio Giangreco*¹

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Cambios de Formatos Institucionales en la Educación Secundaria” que se viene realizando desde el año 2013². Uno de los objetivos centrales es analizar los procesos de inclusión de adolescentes y jóvenes en la educación secundaria en el marco de nuevos formatos escolares³ que se desarrollan desde políticas estatales y desde organizaciones sociales. Debido a ello se efectuó un trabajo de campo en Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires, Escuelas de Reingreso de Ciudad de Buenos Aires y Bachilleratos Populares⁴ (BP) de Ciudad de Buenos Aires.

Dentro de este panorama de indagación, aquí se intenta dar cuenta de un primer nivel de análisis en relación al desarrollo del trabajo docente al interior

¹ Unidad Pedagógica, Argentina. silvio.giangreco@gmail.com

² El proyecto es financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, y se encuentra bajo la Dirección de Marcelo Krichesky. Código de identificación: PICTO 2012-0082. El equipo de investigación se encuentra conformado por Maderna, F., Giangreco, S., Greco, M., Nin, C., Krichesky, M. y Scasso, M.

³ Aquí se retoma la idea de formato escolar entendida como las “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (Tyack y Cuban, 2001) y de régimen académico, comprendiendo el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que deben responder, que al mismo tiempo organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo (Camilloni, 1991).

⁴ En este artículo se utilizan las siguiente siglas: Bachillerato Popular: BP; Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares: CEIP; Frente Popular Darío Santillán: FPDS; Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha: CBPL.

de los BP teniendo en cuenta el contexto histórico y las demandas sociales que propiciaron su surgimiento. Para ello se han tomado los casos de dos BP de Ciudad de Buenos Aires que participan de distintas lógicas organizativas: el BP IMPA que integra la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y el BP Darío Santillán que forma parte del Frente Popular Darío Santillán (FPDS). Más allá de estas pertenencias, ambos BP pertenecen a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL). Se aborda la investigación desde un enfoque cualitativo, utilizando distintas entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes y profesores de los citados BP.

Definir la escuela como pública obliga a incorporar la democracia como condición esencial para su materialización. Esto implica: “la distribución de derechos, bienes, recursos materiales y simbólicos (...) la garantía de las condiciones sociales para el reconocimiento de los otros (...) y la participación” (Cannellotto, 2015: 2) de todos/as en la toma de decisiones institucionales. Teniendo en cuenta lo anterior es posible pensar que la educación privada limita la democracia escolar al restringir el acceso mediante el ejercicio del derecho de admisión y de ingresos. Pero también se puede admitir que la escuela estatal no siempre funciona democráticamente pues, más allá de su gratuidad, muchas veces obtura e imposibilita la participación de padres y alumnos en su espacio a través de mecanismos de exclusión como lo demuestran las estadísticas de abandono pasadas y presentes. Posar la mirada sobre la escuela estatal permite señalar a la problemática del Trabajo Docente como un aspecto central del debate acerca del proceso de configuración de una escuela pública y por lo tanto democrática, que garantice el despliegue de trayectorias escolares en un marco de Justicia Social.

El trabajo docente está atravesado en su constitución identitaria por dimensiones políticas, institucionales, legales, organizativas, pedagógicas y sindicales que condicionan: 1- el carácter colectivo de la actividad a nivel de los procesos escolares y su interconexión con procesos de índole sistémica, 2- su relación con las políticas educativas, 3- la regulación laboral y las condiciones en las cuales se realiza la actividad, 4- la organización del diseño curricular y 5- la organización escolar. En este proceso, los docentes no son actores pasivos, sino que van construyendo y apropiándose de un saber sobre la escuela y la enseñanza en tanto producto de su trabajo, que los hace intervenir sobre las dimensiones nombradas, alterando su eficacia a partir de

procesos de resistencia activa o pasiva o mediante procesos alterativos que desafían los postulados hegemónicos.

La configuración del trabajo docente en los BP puede entenderse al calor del debate acerca de la producción de la escuela pública teniendo en cuenta esas múltiples aristas. En el artículo se intenta focalizar en la especificidad de los procesos de enseñanza y los problemas vinculados con la organización y las condiciones de trabajo en los BP. Un interrogante clave es analizar las tensiones producto de encuentros y disputas que se producen entre el Sistema Educativo históricamente regulado por el Estado y los BP en relación al trabajo docente. En este sentido se abren algunas líneas de análisis respecto a la organización curricular, a las formas de organización escolar, a los procesos de configuración de proyectos colectivos y a las condiciones laborales. Previamente al desarrollo de estos puntos, se hará una breve descripción sobre el origen y desarrollo de los BP.

Palabras Claves. Bachilleratos Populares – Organización del trabajo docente –Escuela pública

Origen y consolidación de los Bachilleratos Populares

Los BP fueron y son una respuesta alternativa por parte de diferentes colectivos sociales al proceso de exclusión de jóvenes y adultos de la Escuela Media y, paralelamente a una demanda de los mismos por resolver su escolarización (Elisalde, 2011, Sverdlick y Costas, 2007). Las primeras experiencias surgen posteriormente al año 2001 en el entramado que se genera entre las demandas económicas y territoriales generadas por la crisis del modelo neoliberal que estableció nuevos mecanismos de resistencia popular. Así, la recuperación de fábricas por parte de sus trabajadores, la baja calidad de la presencia estatal en barriadas populares permitió a los protagonistas de estas luchas de resistencia realizar el diagnóstico acerca de la falta de sostenibilidad de los/as jóvenes en la escuela secundaria junto con la búsqueda de nuevas estrategias para resolver la situación. Entonces los BP se asumen como estrategias que no solo permiten la incorporación de los excluidos del sistema sino que habilitan una formación en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas (Elisalde y Ampudia, 2008).

Los BP se establecen de manera autogestiva por parte de estos colectivos y en muchos casos con el concurso de grupos de docentes e investigadores del ámbito universitario. Este es el caso del BP IMPA. Allí, la elaboración del proyecto corresponde a la CEIP (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares), conformada por docentes de la Universidad de Buenos Aires y de Profesorados Nacionales. En cambio, la otra experiencia estudiada corresponde a la gestión del Frente Popular Darío Santillán (FPDS), una organización territorial de trabajadores desocupados/as. Los BP y la organizaciones desde dónde surgen poseen como elemento distintivo la defensa de la autonomía y la producción de prácticas pedagógicas independientes de las estructuras estatales, partidarias y sociales existentes sin romper el diálogo con ellas (Aguiló y Wahren, 2014).

Se pueden establecer cuatro momentos en la corta historia de los BP (Elisalde, 2011; GEMSEP, 2015): 1- Desde el año 1998 al 2004 en el que se constituye un equipo de investigadores y docentes (CEIP) para el estudio de la problemática educativa de jóvenes y adultos y la instalación de las primeras experiencias de trabajo en el Gran Buenos Aires. La característica distintiva de los integrantes de la CEIP es la existencia de un acuerdo respecto al diagnóstico sobre el sistema educativo y acerca del sentido de la militancia. 2- Del 2004 al 2007 en el cual se establece un proceso de articulación con el Movimiento de Fabricas Recuperadas y dónde la estrategia del BP es asumida por diferentes organizaciones sociales (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, Organizaciones sindicales, etc.) interpelando críticamente al sistema educativo. En este período se establecen instancias de discusión y articulación en las que participan los educadores de los distintos BP que se van estableciendo, conformándose la CBPL (GEMSEP; 2015). Los ejes del debate giran alrededor de la educación pública, el reconocimiento de títulos, la educación popular, la evaluación, las metodologías a utilizar, etc. (Sverdlick y Costas, 2007). Es en este período dónde se otorgan los primeros reconocimientos a BP de la CABA (IMPA es el primero), lo que permite que puedan otorgar la acreditación de finalización de estudios secundarios junto a las escuelas de gestión estatal y a las de gestión privada. 3- Del año 2008 al 2011 se caracteriza por el reconocimiento oficial de los BP existentes lo que genera la creación de nuevas experiencias desde lógicas más heterogéneas. En esta etapa se producen dos escisiones a la CBPL, conformándose una

Coordinadora vinculada al kirchnerismo (Coordinadora Batalla Educativa) y la Red de Bachilleratos Populares (RBPC) que no acuerdan con el reclamo de pago de salarios docentes por parte del Estado pues generaría una pérdida de autonomía. 4- Del 2012 a la actualidad permite observar una consolidación de la experiencia con más de 77BP⁵, muchos de ellos reconocidos en los cuales el Estado se hace cargo de los salarios docentes. Es también un momento en que desde el Estado se desarrolla una política activa para la Educación de Jóvenes y Adultos a través del Programa FINES lo que lleva a cambiar en Provincia de Buenos Aires la relación con los BP clausurando el proceso de reconocimiento. Es también el período de construcción de un vínculo con los sindicatos docentes lleno de tensiones y desconfianza por la lógica de constitución de los BP y su forma de selección de docentes.

Los Bachilleratos Populares y la relación con el Estado. Condiciones de trabajo y sindicalización

Desde la constitución de los primeros BP se construye una relación conflictiva con el Estado expresada en las siguientes reivindicaciones: emisión de títulos oficiales, el reconocimiento de las particularidades político - pedagógicas de los BP, los salarios para los educadores, becas para los estudiantes y financiamiento integral. (GEMSEP, 2015). Por debajo de las mismas está latente la discusión respecto al concepto de lo público en materia educativa. Los educadores que trabajan en los BP, las definen como escuelas auto gestionadas, populares, públicas y no estatales. En la construcción de su identidad docente hay un fuerte proceso reflexivo, lleno de discusiones, sobre el trabajo docente en el marco de una noción de lo público como ámbito de construcción social y de proyecto cultural que trasciende lo estatal como frontera, disputándole sentidos desde una concepción que está en las antípodas de las discusiones clásicas que se habilitan desde posiciones que defienden el lugar del mercado frente al Estado.

Este debate se traslada a la historia del reconocimiento de los BP. En un primer momento aparecen administrativamente dentro de propuestas de gestión privada pues esto permitió el proceso de acreditación de títulos pues desde el Estado hubo resistencia a ubicarlos como oferta estatal debido a que

5 En CABA (23) y Área Metropolitana de Buenos Aires (54) según el Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Auto gestionadas (OSERA).

priorizaban, entre otras cosas, la autonomía en los nombramientos docentes. En el año 2010, se los ubica como propuesta educativa de Gestión Social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo hasta que en 2011 bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental para la Educación del Adulto y del Adolescente, los BP aparecen en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación. Esto permite que el Estado comience a pagar salarios teniendo en cuenta la POF existente.

Este proceso ofrece un paralelismo con la relación construida con los sindicatos docentes. Si en una primera etapa se acusa a la estrategia de los BP como productora de condiciones de precarización laboral y cabecera de playa de los intentos privatizadores de la educación de los sectores populares⁶, comienza a existir un vínculo fraterno que permite la sindicalización de los docentes desde una doble vía: por un lado, la existencia de docentes con doble pertenencia pues trabajan en escuelas privadas o estatales y en BP y, por el otro, la apertura de algunos sindicatos a la afiliación de los docentes de los BP. Sin embargo hay un cuestionamiento que persiste al considerar que la manera de designar a sus docentes por fuera de los concursos estipulados en el Estatuto del Docente imposibilita la libertad y democratización en el acceso al puesto de trabajo. Tampoco se reduce la discusión en torno a cómo definir el carácter público de una institución escolar. El sentido de lo público se define en los BP⁷ alrededor de la capacidad democratizadora de un espacio institucional que definiría la garantía del derecho a la educación. Esto implica condiciones de acceso, de permanencia, de participación política de estudiantes en la conducción que en opinión de muchos docentes de los BP no se producen en las escuelas estatales.

Los alumnos vienen de nuestros propios compañeros y compañeras que están en la organización, y que no habían terminado el secundario por mecanismos que la escuela formal no ha modificado en su gran mayoría, que hacía por ejemplo que si tenían hijos no puedan asistir con sus hijos,

⁶ Se los vinculaba a las escuelas chárter de San Luis.

⁷ Se viene abriendo un debate al respecto con posiciones encontradas.

o que no contemplen por ahí algunas dificultades en su vida que hacían que tantos días falten y por ahí quedaban afuera. (BPDS)

Desde ámbitos sindicales critican las experiencias de los BP por el cuestionamiento que hacen del lugar del Estado como garantía de la educación.

Ademys en Capital (...) ha publicado artículo en contra de los bachilleratos populares. Para ellos toda la educación tiene que estar en manos del Estado, todo lo que estamos haciendo nosotros está fragmentando el sistema educativo (...) nos han acusado de balcanizar el sistema educativo. Nosotros defendemos la educación pública, el Estado tiene la obligación de abrir escuelas, pero entendemos que cuando son las organizaciones sociales las que las abren, el Estado debe garantizar la posibilidad de que esas escuelas continúen. Nosotros no abrimos escuelas caprichosamente, abrimos una escuela donde vemos una necesidad, donde hay una demanda de la zona. (IMPA)

En la construcción del proyecto institucional de los BP aparece como factor fundamental la elección de los docentes por parte del colectivo que conforma la experiencia. Es por eso que en un punto el reconocimiento salarial genera cierta tensión porque entre otras cosas el Estado impide el nombramiento de personas con experiencia en alguna área si no poseen título docente.

Desde los BP se resiste a aceptar el esquema de supervisión de los CENS porque determinan un marco “de obediencia en términos de autoridad” (BPDS) por lo cual la relación con el Estado es contradictoria y tensa. “Digo contradictoria porque no es que estamos en desacuerdo total con el Estado... lo entendemos como un espacio de disputa. Por algo nos reivindicamos como escuela pública y como trabajadores de la educación” (BPDS)

El reconocimiento por parte del Estado y el diseño curricular

Desde el inicio, en las experiencias estudiadas, además de proponer prácticas enriquecedoras, se impulsó la acreditación de los saberes producidos. Es por eso que se utilizó un diseño curricular existente en CABA.

... la acreditación de esos saberes en términos simbólicos era importante

porque el derecho a estar acreditado había sido algo que les había sido históricamente negado a los sectores populares. Entonces el tema del título y del reconocimiento de esos títulos, era algo que estuvo desde el principio de la apertura. (IMPA)

La CABA, a través de la Resolución N° 669-MEGC-08, reconoció a partir del 1 de marzo de 2008 el funcionamiento de los BP. En dicha resolución define que las propuestas educativas de los BP reconocidos deben ajustarse a los lineamientos de la política educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Dos años más tarde, a través de la Resolución N°279-MEGC-10, el Ministerio de Educación crea el Registro de Bachilleratos Populares (RBP) que define un conjunto de características que debe presentar una institución para ser registrada como BP entre las que aparecen:

Organizar sus prácticas y relaciones pedagógicas desde la Educación Popular. Contemplar la realidad, el medio geográfico y sus necesidades, recuperando los saberes y las prácticas que vuelquen los partícipes de la experiencia. Trabajar con equipos pedagógicos, concibiendo al Bachillerato Popular como un espacio colectivo para la reflexión y la acción. (Resolución N°279-MEGC-10)

Como se observa, la CABA avanza en caracterizar la estrategia de los BP en línea con los postulados de las Organizaciones responsables de su creación y ejecución. Sin embargo, cuando se refiere a la aprobación o modificación de los planes de estudios y/o presentación de nuevas propuestas educativas la Dirección de Currícula y Enseñanza, posee la potestad de intervención para el análisis, evaluación de los mismos. En el año 2013, se publica la Resolución N° 3308/13-MEGC que entre otras regulaciones autoriza en el artículo 4° a los BP reconocidos a implementar los planes de estudios que se detallan en el anexo de la misma. En el artículo 7° retoma lo planteado por la Resolución N°279-MEGC-10 acerca del lugar de evaluador que ocupa la Dirección de Currícula y Enseñanza.

El título que se otorga en todos los BP es de Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades existente en la estructura de los CENS. En la práctica se modifican materias pero para toda la cuestión administrativa se sostiene el

nombre de las que figuran en el Plan de Estudios. También se readecúan las cargas horarias de las materias.

... algunas de esas materias no tenían contenido asignados pues no había ninguna escuela de la ciudad de Buenos Aires en la que se hubiera utilizado este plan, lo que permitió en el momento de definir esos contenidos, darle los más adecuados a nuestro proyecto (...) También hubo algunas readecuaciones, por ejemplo, (...) Metodología de la investigación de 3ro tiene 6 horas cátedras asignadas, se dan 4, una hora se la pasa a Matemática y una a Literatura, porque tenían dos y dos y por el plan se consideraba que no eran suficientes. (IMPA)

A diferencia del IMPA, en el BPDS las modificaciones son más profundas pues integran las materias en cinco áreas de conocimiento. El fundamento pedagógico es no fragmentar el conocimiento sino reunirlo. Esto recuerda al análisis de los enmarcamientos débiles y fuertes que realizó Bernstein (1997). En el Área de Ciencias Sociales convergen Geografía, Educación Cívica, Historia y Sociología. El área de Economía Popular propone como plan de trabajo dar cuenta de las actividades que lleva adelante el Frente Popular Darío Santillán, cooperativismo, el trabajo sin patrón y economía política. El área de Matemática también se integra contenidos de Estadística. En el área de Salud confluye biología y salud colectiva. Por último se presenta el área de Lenguaje y Comunicación. Otro elemento característico es que un día fijo por semana, 1º, 2º y 3º año cursan cada una de las áreas.

En el IMPA reivindican la necesidad de contar con docentes formados que posean saber específico (conocimiento disciplinar, saber didáctico). No están de acuerdo con las experiencias que desde la educación popular plantean que no es necesario ser docente para estar frente a un grupo. Se visualizan como trabajadores de la educación que militan en la educación popular.

También consideran que la relación con los estudiantes guarda asimetría respecto a que son los profesores los que discuten y refrendan los planes de estudio. Hay una discusión abierta respecto a una visión extendida en la educación popular de que profesores y estudiantes están en un mismo plano. Para una parte de los docentes consultados, la educación popular se vincula en los contenidos pero fundamentalmente en las prácticas. Aquí no son los estudiantes quienes

establecen los contenidos. Hay roles diferentes entre docentes y alumnos en la escuela y en el espacio.

...tenemos un saber previo, y las competencias que nos permite armar un plan de estudios de acuerdo al diagnóstico que hemos hecho, entendemos que hay una asimetría que es constitutiva a la situación pedagógica. Nosotros proponemos la relación pedagógica, y no nos vamos a correr de ese rol porque tenemos la responsabilidad docente de proponer situaciones de aprendizaje a nuestros estudiantes. (IMPA)

En el otro BP estudiado la intervención de los estudiantes es decisiva para corregir la propuesta de trabajo. Por lo tanto el diseño curricular es algo dinámico que está en permanente estado de definición y puesta a consideración de profesores y estudiantes.

Este año hicimos una modificación, respecto a una evaluación que habían hecho los estudiantes en la asamblea final de balance en la cual planteaban que seguían teniendo grandes dificultades en comprensión de texto, les contaba mucho escribir, tenían muchas faltas de ortografía. Entonces ahí surgió la idea de hacer una modificación en Salud, cada quince días en vez de tener Salud todo el módulo que haya dos horas de Salud y dos horas de Taller de Lecto Escritura donde se vean estas cuestiones de la ortografía, la comprensión de texto, la sintaxis, la elaboración e incluso la expresión. (BPDS)

En todos los BP se incorpora como modelo la existencia de la pareja pedagógica que es valorada fundamentalmente por la posibilidad de generar trabajo colectivo tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases lo que ayuda a romper con la concepción bancaria de la enseñanza (Freire, 1994). Los docentes además rescatan su utilidad en la resolución de situaciones conflictivas. Por otra parte, se realiza un uso formal de los Documentos Oficiales. La planificación se discute colectivamente no solo en el área, sino dentro del conjunto del Bachillerato Popular que se piensa como una propuesta política-pedagógica. Se resalta la coherencia de la propuesta frente a las experiencias tradicionales respecto a la búsqueda de la construcción colectiva.

...es absolutamente útil e interesante...la posibilidad de pensar con otra persona una materia...cuando pensás de a dos es mucho más rico que pensarlo solo. Y dentro del aula es muy interesante porque genera voces distintas, yo siento que también rompe con esto del profe delante, si bien somos dos y no tantos como ellos, la sensación es que somos todos y no hay una sola voz, es la voz que diversifica, es la voz que habilita que participen. (BPDS)

Aquí también aparecen diferencias en la manera de conformar las parejas pedagógicas entre los BP. Si en un caso, el criterio es una composición entre educadores con formación pedagógica, en el otro espacio estudiado se privilegia una composición mixta donde se vincule la experticia docente con el conocimiento profundo del entramado territorial.

Más allá del proceso colectivo de planificación y su vinculación con el espacio territorial, el proceso de certificación y de la posibilidad de que los estudiantes continúen estudios superiores entraña discusiones respecto a la necesidad de cierto nivel de homogeneidad. Algunos docentes no ven como malos ojos la posibilidad de establecer un documento público que establezca marcos y criterios de trabajo comunes.

El reconocimiento del Estado y la organización escolar

El reconocimiento por parte del Estado genera nuevas exigencias en la organización de la Planta Orgánica Funcional. Desde el Gobierno de la Ciudad, se observan avances en el control de las experiencias. La resolución N° 669-MEGC-08 dispone que el personal docente debe ser titulado de acuerdo con la normativa vigente. Cuando se leen las diversas normas que atañen al nombramiento del personal se observa que mientras que la Resolución N° 279 del Ministerio de Educación de la CABA del año 2010 establecía que los BP debían reunir entre otras características el de “Organizar equipos de gestión colegiada formado únicamente por integrantes de los Bachilleratos Populares que deciden horizontalmente todos los aspectos de su funcionamiento, tales como el nombramiento de su personal directivo y docente.”, el Decreto N° 406 del 2011 da facultades al Ministerio de Educación a aprobar y/o convalidar y remunerar las plantas orgánicas funcionales necesarias para su funcionamiento. La Resolución N° 3308/13-MEGC en su Artículo 8 avanza

aún más pues establece que para proceder a la selección del personal docente, “la Dirección de Adultos y Adolescentes podrá atender de forma transitoria a razones de oportunidad, mérito y conveniencia hasta el dictado de las normas específicas”. O sea, que no se priva en un futuro de intervenir en la regulación de las designaciones docentes.

Además la Resolución N° 3308/13-MEGC avanza en la regulación de los horarios, turnos domicilios de funcionamiento, obligando a cumplir con la carga horaria establecida para los planes implementados.

Más allá de este avance normativo, la vida en los BP se desarrolla en un marco de autonomía. Por ejemplo, en la Planta Orgánica Funcional figuran los cargos de Director y Secretario pero en la realidad solo aparece la figura del coordinador que no posee una estabilidad en el cargo pues su lugar está dado por acuerdos del colectivo que construye la trama pedagógica en el Bachillerato Popular. El rol de coordinador está supeditado al tiempo que le pueden dedicar al Bachillerato. Los coordinadores además dan clase. Son los responsables legales del BP ante el Ministerio y reciben un salario como personal jerárquico. Las horas de clase que dictan están a nombre de otros profesores que están en el curso como pareja pedagógica. Cuestionan el rol del director de una secundaria tradicional debido a que plantea que está alejado de las aulas y de esa manera pierde contacto con la realidad. En el BP se desjerarquiza el rol y los estudiantes los ven en parte como un profesor más. Igualmente, para la mayoría de los estudiantes son un referente institucional debido a la presencia permanente y la realización de tareas administrativas (listas, inscripciones, becas). Las decisiones se toman en conjunto con el resto de los profesores. La responsabilidad como coordinación es la de garantizar el cumplimiento de los acuerdos.

Una característica que distingue al espacio es la pareja pedagógica. Como el Ministerio no la contempla, se presentan en la Planta Orgánica Funcional dos divisiones y luego trabajan fusionadas.

no nos reconocen como pareja pedagógica. Nosotros lo que le declaramos al Estado es que por la cantidad de alumnos que tenemos, tenemos dos cursos funcionando en el mismo espacio, como son dos divisiones hay dos profesores... Hay un apartado en el Estatuto Docente que dice que si hay más de 45 estudiantes y no hay espacio físico suficiente se

puede desdoblar los cursos y poner un docente frente a cada uno. Esa fue la vuelta que encontramos para declarar que tenemos dos docentes frente al mismo espacio. Y efectivamente no tenemos más lugar del que hay, entonces en 2do y 3ro hay pareja pedagógica, porque hay dos docentes por materia porque son muchos alumnos (BPIMPA)

Desde el Ministerio de Ciudad se reconoce al BP como Unidad de Gestión Educativa Experimental lo que permite presentar proyectos como el espacio de tutoría de los viernes que no figura en la POF. Las 25 horas de clase se concentran de lunes a jueves permitiendo que los viernes se dedican a trabajar con los estudiantes que registran ausentismo y con los que requieren una atención más individualizada.

Estos hechos muestran que la necesidad del reconocimiento permiten construir una relación a veces tortuosa con la necesidad de sostener un Proyecto Pedagógico específico que otorga espacios de participación diferente a los estudiantes como el ámbito de la Asamblea, que aparece como el principal regulador de la vida político – pedagógica de la experiencia y que los vincula de forma potente con los docentes.

El trabajo docente como proyecto colectivo

La incorporación de nuevos docentes presenta diferencias en los casos estudiados. En el caso del BP IMPA presentan todas o algunas de las siguientes características: ser recomendado por un educador que viene trabajando en la experiencia, compartir una visión crítica sobre el funcionamiento de la escuela secundaria, poseer un posicionamiento y una práctica militante en el campo educativo. Además, deben pasar por una entrevista que realizan algunos docentes que hace tiempo forman parte del espacio. En el BPDS, el ingreso prevé menos restricciones. Aquí se apuesta a que el mismo desarrollo del proceso de trabajo posibilite un reposicionamiento de aquel docente que se acerca únicamente por la posibilidad de acceder al cargo.

Hay de todo, hay compañeros que vienen por necesidad económica, por ahí los menos, que son compañeros del barrio generalmente. Porque nosotros tomamos el bachillerato popular como un proyecto de educación popular, política, de cambio social; pero también es un trabajo, eso lo

decimos explícitamente. Entonces hay compañeros que vienen por eso. Tienen acuerdos, como los estudiantes, ciertas cosas que hay que cumplir. Después hay compañeros que vienen por una necesidad inicial de “hacer algo”, esa frase usan.

Vienen porque les interesa el proyecto, la educación popular, quizás saben que es una escuela secundaria pero no saben mucho más y a través de la formación política y la cotidianidad que van a teniendo acá, ya se apropian del proyecto y pasan a ser militantes. Después estamos los que somos militantes de la organización, somos una parte, no somos todos. (BPDS)

Los docentes que comparten una doble pertenencia institucional observan que a diferencia de la Escuela Estatal, en el BP aparece claramente delineado la existencia de un proyecto colectivo que abarca múltiples aspectos (trabajo pedagógico, defensa de las reivindicaciones sectoriales, intervención política, etc.). Este acuerdo aparece como condición central para posibilitar la plasmación de la experiencia. Esto justifica el tipo de convocatoria, los que se incorporan son producto de la adhesión a la propuesta o en el caso del BPDS se confía en que las bondades del proyecto aseguran su apropiación por parte de los docentes incorporados. Más allá que la incorporación de docentes en los BP no se asemeja a la lógica de las escuelas privadas, hay un punto de contacto con ciertas escuelas confesionales que requieren la adhesión a la fe y la militancia del espacio. Aparece un resurgimiento del concepto de comunidad (Weber, 1964) como forma organizacional insustituible que permite concebir la vida social como totalidad orgánica. O sea que colectivo es más que la suma de las partes y que no se llega a una totalidad orgánica por la mera adición de las partes ya que el sujeto se forma como sujeto individual según un proceso de individuación que supone algo previo y diferente del sujeto individualizado, algo de donde el sujeto proviene y de lo que depende como fuente de sentido. Así, en esta búsqueda conceptual y práctica se recuperan (y reinventan) viejas acciones colectivas y experiencias organizativas (mutualismo, cooperativismo, comunidades autónomas, etcétera) abriendo campos de experimentación social en torno a la gestación de nuevos modos de organización de la vida individual y colectiva. (Santos, 2003, Aguiló, Wahren, 2014)

Es una diferencia muy importante con la escuela secundaria común. Aquí cuando se habla de proyecto institucional implica un acuerdo externo con

ciertas líneas de política de estado que puede no ser compartido. Es el acuerdo supra institucional el que establece las coordenadas de trabajo. Implica una adhesión muchas veces de palabra más que en los hechos. Por lo tanto, puede haber y la hay indiferencia hacia la propuesta de trabajo por parte de grupos de docentes. Construir un proyecto colectivo en la Escuela Estatal implica un trabajo arduo y creativo más complejo que en los BP. Es necesaria una actitud democrática que permanentemente permita la discusión más allá de las diferencias ideológicas pues en la escuela estatal todo aquel que posea la certificación apropiada pueden enseñar sin discriminación alguna y sin una necesaria explicitación respecto a la adhesión a un proyecto.

Primeras conclusiones

Este primer nivel de análisis permite por lo menos poner en discusión que el espacio público se pueda definir por la existencia de una democracia plena ya que todo campo social es un espacio de intereses y por lo tanto, en la definición de los proyectos hay restricciones en la incorporación de los sujetos. Por otro lado, es interesante tener en cuenta la importancia del proyecto colectivo como consolidación institucional, como fuente de pertenencia y de producción de confianza aunque como se sostiene en el artículo, pensar un proyecto colectivo totalizante en la escuela estatal entraña un nivel de complejidad que en los BP se resuelve a nivel del imput. Por último, es interesante pensar en la potencia de las regulaciones estatales y como determinan modificaciones y reajustes a la experiencia de los BP.

Bibliografía

- Aguiló, V., Wahren, J. (enero-abril 2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos* • UAM-Xochimilco • México Año 27 • núm. 74 • Pág. 97-114.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Ed. Morata.
- Cannellotto, A, (Febrero-marzo de 2015). De la educación a la justicia social. *Le Monde Diplomatique* Edición Especial, Pág. 2-3, Año XVI, Buenos Aires.
- Elisalde Roberto y Ampudia Marina (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular*. Buenos Aires: Edición Buenos Libros.

- Elisalde, R., (07 de febrero de 2011). El proceso comienza en los 90 como resistencia a las políticas neoliberales. *Pagina12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. 45ed.
- GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular), (2015). *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*. Debate de las Coordinadoras: Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha Red de Bachilleratos Populares Comunitarios Batalla Educativa, Cuadernillo de Debate n°1 Marzo de 2015.
- Santos, B. de Sousa (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*: Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sverdlick I. y Costas P. (2007). Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires. *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas*, núm. 30, Buenos Aires.
- Weber, Max. (1992 de acuerdo con la segunda Edición en español, 1964). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires: FCE.

Documentos

Decreto N° 406-GCBA-2011

Resolución N°279-MEGC-10

Resolución N° 3308/13-MEGC

Políticas de evaluación y trabajo docente para el nuevo secundario en la provincia de La Pampa

Gloria La Bionda¹

Introducción

En este trabajo exponemos un análisis sobre el contenido y formas que adopta la regulación de las políticas de evaluación para la escuela secundaria en la provincia de La Pampa y la vinculación con el trabajo docente. Esta presentación se encuadra en el Proyecto de investigación denominado “La educación secundaria en La Pampa: políticas, instituciones y actores”. Entre sus objetivos el proyecto establece la necesidad de relevar y analizar las políticas educativas, a través de las cuales los órganos de gobierno intentan alcanzar la obligatoriedad del Nivel Secundario.

Analizamos las políticas de evaluación en el marco de la obligatoriedad del secundario que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada en el año 2006. Este principio supone un reto para las políticas educativas y, a su vez, pone en discusión los supuestos constitutivos del nivel secundario. La pretensión de garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria, exige actualizar el debate acerca de los significados pedagógico políticos otorgados a ese nivel de educación: repensar sus funciones, la población que atenderá; supone también definir líneas de acompañamiento a las trayectorias escolares y nuevas funciones para cargos docentes.

Proponemos realizar un trabajo de reflexión sobre la aplicación de estas políticas, a través del estudio de la normativa sobre el tema y el análisis de la opinión de docentes de escuelas secundarias de Santa Rosa.

¹ Universidad Nacional de La Pampa. glorialabionda@gmail.com

Desarrollo

Cambio de escenario, nuevos discursos, viejos problemas.

Esta temática está presente en la agenda de la política educativa actual. En los últimos años, con la aprobación de la Ley de Educación Nacional se estableció la reestructuración de los niveles educativos y la extensión de la obligatoriedad a todo el secundario.

La legislación provincial establece, en consonancia con la normativa nacional, la obligatoriedad de la educación secundaria y asigna al Estado la función de asegurar el cumplimiento del mencionado principio: alcanzar la cobertura universal, promoviendo estrategias que aseguren la permanencia de los/as alumnos/as en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, e implementando programas de inclusión o reinserción de los/as adolescentes y jóvenes que no hayan iniciado o hayan abandonado ese nivel de escolaridad (Art. 34, Ley de Educación de la Provincia de La Pampa N° 2511/09).

La política de inclusión manifiesta en el discurso oficial y en los documentos normativos, exige revisar definiciones de política educativa y analizar los procesos a través de los cuales la política se implanta en las instituciones escolares. El “nuevo secundario”, como se lo denomina hoy, está en el foco de atención y su funcionamiento y prácticas puestas en discusión.

En materia de política educativa hay un discurso renovado, pero se observa la permanencia de algunos núcleos conservadores de la década del '90. La inevitable referencia a la reforma de los noventa se justifica por cuanto las actuales propuestas no operan en el vacío sino sobre un escenario configurado históricamente que, en buena medida, establece límites y posibilidades. En general, las reformas educativas en Argentina no han contemplado los proyectos antecedentes, por tal motivo el estudio de las políticas educativas en perspectiva histórica permite alertar acerca de propuestas que, con rasgos “refundacionales” y desconociendo la historia previa, se presentan a sí mismas como “la solución” (Vior y Misuraca, en Dominguez: 2012).

Observamos que la persistencia de algunos núcleos conservadores obtura la posibilidad de diseñar e implementar una alternativa democrática y democratizadora para la escuela secundaria.

Desde fines de los años '80, la influencia del Banco Mundial y la lógica economicista ha sido notoria en los procesos de reforma y continúa hasta la

actualidad, aunque con matices y nuevas estrategias. La extensión de los años de escolaridad obligatoria en las dos últimas reformas educativas y el énfasis en la inclusión social y educativa de los jóvenes, responde a estas influencias y recomendaciones que se aplican en un contexto de recentralización política. En ambos períodos se observan procesos y situaciones comunes; tendencias sobre las formas de ejercicio del poder, las relaciones entre Nación y provincias, las responsabilidades asignadas al Estado, la subsidiariedad, las concepciones que fundamentan las políticas y las medidas adoptadas en cuanto al gobierno y financiamiento del sistema.

Se trata de analizar cuáles son las políticas educativas que acompañarán este proceso. En este trabajo se centrará la mirada en las políticas vinculadas con la evaluación y el acompañamiento de alumnos de este nivel educativo. Para ello observaremos también cuáles son las nuevas funciones asignadas a los docentes en tareas de seguimiento y orientación de estudiantes.

Como parte de esa agenda, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente diseñado para el quinquenio 2012 – 2016, establece como ejes estratégicos: “profundizar las políticas de inclusión, privilegiar la primera infancia, brindar horizontes de realización a jóvenes y adultos, jerarquizar el trabajo docente, sostener la inversión para garantizar el derecho de todos a una educación más justa y de calidad” (Res. CFE N° 188/12. Prólogo del Ministro de Educación de la Nación). Entre los considerandos de esta norma se enfatiza que los aportes efectuados al Plan Nacional son el resultado de un proceso de construcción colectiva de consensos, que permiten garantizar la definición conjunta entre Nación y jurisdicciones, otorgándole un sentido federal. Pero esta declaración de principios no exime de tensiones el proceso de aplicación de las políticas.

Las pautas de evaluación y acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, conjuntamente con los nuevos roles para la tarea docente, están íntimamente relacionadas. Definir una evaluación más flexible y democrática supone poner en el centro de atención al sujeto que aprende, su trayectoria y modos alternativos de acompañamiento ante las dificultades. Esta tendencia a favor de una evaluación más flexible podría entenderse como una estrategia de inclusión. Organizar pautas menos rígidas permitiría pensar formatos alternativos y recorridos diversos, rompiendo con la concepción tradicional acerca de la existencia de una única trayectoria posible. Hacer efectivo el

derecho a la educación implica generar las condiciones que promuevan en los estudiantes trayectorias continuas y exitosas. Esto implica ofrecer nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje y diseñar diferentes trayectos atendiendo a los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los alumnos.

Las regulaciones en materia de evaluación y la creación de cargos docentes para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes forman parte del régimen académico que las jurisdicciones determinan para sus escuelas secundarias. La Resolución del CFE N° 93/09, establece para todo el país los tópicos sobre los que trabajar: a) la evaluación, acreditación y promoción de estudiantes; b) acompañamientos específicos de las trayectorias escolares; c) las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) sobre convivencia escolar.

De acuerdo a estas normas y como parte de las políticas de inclusión, el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa puso en vigencia un Sistema de Evaluación, Calificación, Promoción y Acreditación de los alumnos y alumnas de los establecimientos de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. N° 660/13, MCyE).

Un recorrido por las regulaciones sobre evaluación

En el Anexo de la Resolución N° 660/13, se especifican aspectos sobre la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), implicancias de la obligatoriedad: la concepción de la inclusión educativa como un derecho individual y social; uso de tiempos, espacios, recursos de manera flexible y colaborativa. También se prevé que en cada proyecto educativo se inscriban responsabilidades y acuerdos sobre la evaluación y el acompañamiento del recorrido escolar del estudiante. Sobre este último punto, la norma establece roles y tareas para los docentes, para los equipos directivos y los Coordinadores de Área.

Define la duración de seis años de ESO y siete para la Educación Técnico Profesional y la Educación Artística; y la organización de dos ciclos de tres años cada uno y, a su vez, un período escolar de tres trimestres.

Los criterios de evaluación se realizan sobre la base de los NAP y materiales curriculares provinciales. Menciona una serie de instrumentos de evaluación que los docentes deberán seleccionar de acuerdo con su propuesta de enseñanza.

La resolución establece también criterios de calificación, acreditación y promoción. La calificación se fija en escala numérica (1 a 10, aprobación 6). La apro-

bación no resulta de un promedio, pero el último trimestre debe estar aprobado. Se prevé también la organización de un período de recuperación de saberes no alcanzados, previo a la finalización del tercer trimestre. Para promover al año siguiente, los alumnos pueden pasar con hasta tres espacios pendientes de acreditación (se suma una materia más al régimen del sistema tradicional).

Otro aspecto central a considerar como parte de las líneas de acompañamiento, es el de las inasistencias reiteradas. El equipo directivo es responsable de proceder de acuerdo a una nueva regulación (Res. MCyE N° 1145/12) que estable el Protocolo para el tratamiento del ausentismo escolar. Esta resolución prevé también la organización de instancias complementarias de aprendizajes y la aplicación de instrumentos de seguimiento, comunicación y de registro institucional.

Respecto a este Protocolo, se especifica detalladamente la actuación que tendrá el equipo directivo y el paso a la intervención de la coordinación. Define actuaciones de prevención y actuaciones de intervención y un pormenorizado instructivo para completar por los docentes y autoridades escolares. Requiere volcar detalladamente datos sobre el alumno/a, registro del tipo y frecuencia de la inasistencia, estrategia de comunicación (cómo se releva la información), responsable de la acción, resultado de la comunicación y que intervención requiere, responsable de la acción de acompañamiento, registro del acompañamiento.

Flavia Terigi formula una definición normativa de lo que debe entenderse por inclusión educativa en el marco de la política pública: 1) que todos los niños, niñas y jóvenes asistan a la escuela, y que estas instituciones tengan garantizadas condiciones básicas de funcionamiento; 2) que se asegure a todos una formación compartida independientemente del origen de cada cual; 3) que esa formación compartida no arrase con las singularidades; 4) que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los niños, niñas y jóvenes podrán seguir estudiando; y 5) que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o el aprendizaje en ella, el Estado asuma medidas para remover esas barreras. Desde esta perspectiva, es necesario prestar atención al acceso, permanencia y egreso de todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, así como a los modos de habitar en las instituciones (Terigi, F. 2009).

Si bien sostenemos que el Estado tiene una responsabilidad indelegable en materia de educación y debe ser garante principal del derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, nos preguntamos cuál es el margen de

autonomía que tienen las instituciones educativas y si sólo basta con aplicar la normativa y el protocolo para alcanzar el principio de la obligatoriedad y garantizar la inclusión educativa. ¿La aplicación estricta de esos procedimientos supone el logro de los fines? ¿Cómo se incorpora la norma a la institución y cómo pueden apropiarse de ella los actores institucionales?

Consultados dos docentes de colegios de la ciudad de Santa Rosa, acerca de la definición de pautas institucionales para repensar las propuestas de evaluación, comentaron que en los colegios donde trabajan no se ha avanzado en una definición de este tipo y en lo que refiere a la práctica de evaluación continúan realizándola de la manera en que habitualmente lo hacían. Sólo mencionan que existen más instancias de evaluación durante los primeros meses del año, organizadas para trabajar a favor de la promoción de los estudiantes y disminuir los porcentajes de repitencia.

Observan la continuidad de un trabajo docente en solitario, a la manera tradicional y la exigencia de las autoridades para que los profesores definan una calificación para cada estudiante, aun para los que no asisten regularmente pero el día en que están presentes deben ser evaluados para contar con información después.

A partir de la aprobación de la nueva legislación educativa tanto a nivel nacional como provincial, comenzaron a proyectarse estrategias para acompañar las iniciativas de cambio impulsadas desde la cartera educativa. En este sentido, el Ministerio definió dentro de su política la necesidad de diseñar y desarrollar acciones de monitoreo de la implementación de la nueva educación secundaria en la provincia.

En esta línea, el Área de Estadística, Investigación y Evaluación para el Planeamiento y la Gestión Educativa, a través de la Unidad de Evaluación y Monitoreo, planificó a partir del año 2010, un dispositivo de monitoreo que busca sistematizar la experiencia de la puesta en marcha de la Educación Secundaria Obligatoria. Se seleccionó una muestra representativa de escuelas secundarias de la provincia y se realizaron cuestionarios y entrevistas a los directivos de las instituciones y los responsables de los nuevos espacios formativos, a fin de relevar datos sobre el proceso de implementación de la educación secundaria obligatoria.

Los ejes relevados fueron: el organizativo- institucional, la dinámica curricular, el régimen académico y diversos planes y/o programas educativos

nacionales y provinciales.

Se proyecta continuar con la implementación del dispositivo, con la finalidad de generar información significativa para la toma de decisiones en el ámbito de gobierno en relación a la puesta en marcha de la escuela secundaria obligatoria.

Los datos que arroja el monitoreo del año 2013, realizado sobre 54 instituciones (incluyó el Ciclo básico y el primer año del Ciclo Orientado), señalan con respecto a los espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares, que el Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje (TOyEA) en primer año, está desempeñado mayoritariamente por profesores de Enseñanza Primaria y los Espacios de Acompañamiento a las trayectorias escolares (EATE) en segundo y tercer año del Ciclo Básico, por profesores en Psicología y Psicopedagogía y en menor cantidad por profesores en Ciencias de la Educación.

Desde estos espacios los docentes trabajaron predominantemente lo actitudinal, conductual, convivencia escolar y en menor medida, dificultades vinculadas con el aprendizaje.

En este mismo sentido, uno de los docentes entrevistados mencionó: “Es más importante establecer la conexión afectiva de alguna manera y después lo otro. Cuando ven que te preocupás por ellos como personas y no sólo como alumnos, el fruto es mejor”.

Otro docente comentó: “La clase tradicional ya no existe. Tendremos que trabajar desde otro lugar para que los chicos se enganchen. Pienso que establecer vínculo es también respeto hacia ellos. Si se establece un vínculo se trabaja mejor. Hay chicos que necesitan la preocupación de uno. Me ha pasado en cursos que son muy conflictivos”.

El informe del Ministerio señala que aumentó la articulación entre los docentes a cargo de los EATE, pero se dificulta el trabajo conjunto entre éstos y los responsables de TOyEA. Menciona que:

Hay muy pocos indicios de una tarea sostenida que apunte a abordar el CB como un bloque y a pensar la planificación de los espacios en el sentido propuesto en los materiales curriculares y expresados en los ejes que deberían estructurar los Talleres. (Programa Provincial de Evaluación y Monitoreo. Año 2013).

Se observa entonces que las mayores dificultades residen en tareas de articulación que permitan encontrar un sentido colectivo al Ciclo y que promuevan más trabajo en equipos docentes o parejas pedagógicas. Ésto supone romper con una lógica de funcionamiento tradicional, que corra al docente del trabajo en solitario.

Uno de los docentes entrevistados mencionó: “Hay nuevos roles. Existe un coordinador de curso en primer año con quince horas y en segundo el de acompañante de la trayectoria con tres horas, pero falta comunicación de la trayectoria completa del alumno”... “Hay dificultades para atender los seguimientos y más con una asistencia esporádica. Los chicos asisten la semana que necesitan el certificado. En ese escenario es difícil pensar en calidad educativa”.

Destacamos la tensión entre una retórica a favor de una educación más democrática e inclusiva que atribuye a los docentes un papel central para lograrla, y, por otro lado, se crean cargos y se les asignan tareas que suponen la necesidad de responder a exigencias que van más allá de su formación y contribuyen a profundizar procesos de intensificación y precarización de las condiciones de trabajo, como por ejemplo el caso de la reubicación de docentes “sin lugar” en la nueva estructura y que debieron optar por asumir “nuevos cargos” de acompañamiento. En esta línea, los diversos modos como las reformas educativas promueven nuevas formas de regulación del trabajo docente, en particular, la creciente ampliación de actividades que se le asigna a los docentes, reestructuran los procesos tradicionales de ejercicio de la actividad (Feldfeber y Oliveira, 2006). Al mismo tiempo se socava la potencialidad de algunas propuestas (talleres de apoyo, tutorías, acompañamiento y seguimiento de los estudiantes) que exigen transformaciones del formato institucional para avanzar más allá del discurso de las propuestas de reforma (Res CFE N° 93/09).

Forma de distribución y aplicación de las normas. Tensiones macro-micro

Si bien las normas tienen el valor de introducir cambios sobre la estructura del sistema educativo, algunos autores señalan que la sobrerregulación puede generar un efecto contrario, al inhibir la posibilidad de alternativas o al limitar el ejercicio de las autonomías jurisdiccionales (Menghini, 2012).

Los modos en que las prescripciones oficiales son traducidas en las ins-

tituciones escolares y las maneras en que son significadas por docentes y estudiantes dan cuenta de estrategias de aceptación, resistencia, autonomía, transformación y/o rechazo de las acciones de regulación promovidas desde el Estado (Ball, 2012).

Si bien sostenemos que el Estado tiene una responsabilidad indelegable en materia de educación y debe ser garante principal del derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, nos preguntamos cuál es el margen de autonomía que tienen las instituciones educativas. ¿La aplicación estricta de normas y protocolos supone el logro de los fines? ¿Cómo se incorporan las normas a la institución y cómo pueden apropiarse de ella los actores institucionales? ¿Cuáles son las tensiones que pueden observarse a partir de la aplicación de estas políticas en el ámbito escolar?

A partir del análisis de la normativa sobre el tema de la extensión de la obligatoriedad y las estrategias diseñadas para su cumplimiento, cabe plantear cuánto de esas prescripciones está en marcha; si los cambios se efectivizan, entran a la escuela o quedan en la puerta?

Una docente entrevista comentó: “La ley dice que el secundario es obligatorio. Esto es todo un desafío para el docente. Pero en la realidad encontramos aulas vacías, chicos con mucho ausentismo y otros que sólo van por la asignación”.... “Y asumir desafíos, atender las trayectorias como se pide, es muy difícil recorriendo seis escuelas”.... “Hay nuevos roles. Existe un coordinador de curso en primer año con quince horas y en segundo el de acompañante de la trayectoria con tres horas, pero falta comunicación de la trayectoria completa del alumno”.... “Hay dificultades para atender los seguimientos y más con una asistencia esporádica. Los chicos asisten la semana que necesitan el certificado. En ese escenario es difícil pensar en calidad educativa”.

A través de la realización de Jornadas Institucionales, las autoridades del Ministerio de Educación distribuyen las prescripciones de la política educativa para su posterior implantación en las escuelas. Estos niveles de análisis de las políticas suponen tensiones, resistencias, controversias, aprobación, etc. El proceso nunca es lineal ni homogéneo, aunque la pretensión de la norma sí lo sea.

En el caso de la norma que analizamos, la Resolución sobre el Sistema de Evaluación, se previó la organización de dos jornadas, una de sensibilización y otra para tomar conocimiento de la norma y diseñar propuestas educativas flexibles que contemplen el contenido de la norma.

La organización de la jornada estuvo pautada en distintos momentos puntualmente consignados. Por último, se solicitó a la institución la elaboración de un informe que explicita todos los momentos de la jornada para ser entregado con posterioridad al Coordinador de Área.

A modo de cierre, algunas reflexiones provisorias

La apelación a la inclusión como un intento de democratización, puede ser interpretada como una respuesta posible a la necesidad de cohesión social, para mantener la gobernabilidad en una sociedad fuertemente desigual (Oreja Cerruti y Vior, inédito).

Recuperamos algunos interrogantes planteados a lo largo del trabajo respecto de los procesos dinámicos entre la macro y la micropolítica, sobre las tensiones entre la aplicación y la apropiación de las normas; entre la imposición y la autonomía de las instituciones y los actores, para dar cuenta de la complejidad en la implantación de las políticas.

Algunas de estas reflexiones también circularon por las escuelas, entremezcladas en ocasiones con dosis variadas de optimismo, en otras con desconfianza. La falta de una participación real de la comunidad educativa y los falsos consensos ha sido una característica recurrente de los procesos de reforma en nuestro país que también dificultaron la posibilidad de acuerdos genuinos.

El cumplimiento del principio de la obligatoriedad que permita la inclusión de todos los niños y jóvenes a la escuela exige cambios a la escuela, a su formato, demanda mayor democratización de su funcionamiento, inclusión con aprendizajes potentes y propuestas de enseñanza desafiantes.

Bibliografía

- Ball, Stephen (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 2, N° 2 y 3. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Beltrán Llavador, F. (2004). Formatos de la organización escolar y producción de sujetos. Revista *Argentina de Educación*, N° 28, Buenos Aires.
- Dominguez, Ma. M. y otra (2012). Procesos de reforma educativa y su impacto en el trabajo docente en La Pampa, Argentina. *IX Seminario de la Red Estrado. Políticas educativas en América Latina. Praxis docente*

y *transformación social*. Stgo. de Chile.

- Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- Feldfeber, Myriam (2010). Estado y educación en la Argentina después de los '90: nuevo escenario ¿nuevas políticas? En Alzamora, Sonia y Campagno, Liliana (compiladoras): *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. La Pampa: EdUNLPam.
- Juarros, Fernanda y Cappellacci, Inés (2009). El proceso de democratización del nivel medio en el sistema educativo argentino. *Revista Espacios*, N° 40, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Menghini, R. (2012). La “nueva” secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad. En Mas Rocha y otros (comps). *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: Ed. Stella. La Crujía.
- Oreja Cerrutti, B. y Vior, S. El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012). (Inédito).
- Terigi, F. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vior, Susana y Mas Rocha, Stella Maris (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política?. En Vior, S., Misuraca, M.R. y Mas Rocha, S.M. (compiladoras) *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Baudino Ediciones.

Documentos

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Ley de Educación de la Provincia de La Pampa N° 2511/09.
- Res.CFE N° 93/09. Definición del régimen académico.
- es CFE N° 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.
- Res. MCyE N° 660/13 La Pampa. Sistema de Evaluación, Calificación, Promoción y Acreditación de los alumnos y alumnas de los establecimientos de la Educación Secundaria Obligatoria
- Programa Provincial de Evaluación y Monitoreo. Resultado de Monitoreo

de la Implementación de la Educación Secundaria. Año 2013. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa.

Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar (2010). Documento de trabajo para las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Políticas de inclusión en la universidad nacional de la plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias

*Mónica Paso¹, Cecilia Carrera², Celeste Felipe³
y Leticia Anthonioz Blanc⁴*

Introducción

En las universidades públicas argentinas, desde la época de la recuperación democrática se ha venido construyendo un modelo institucional masivo y diverso en la composición del estudiantado⁵, aunque no exento de dificultades para concretar la apropiación efectiva del conocimiento, particularmente en carreras que poseen ciclos iniciales estructurados en torno a materias como Matemática, Química y Física, entre otras. En años recientes, los cambios en la enseñanza media, especialmente la extensión de la obligatoriedad a este tramo y políticas conexas de ampliación de derechos, han creado un público cada vez más heterogéneo demandante de ingreso a la universidad. En este contexto, el ingreso y permanencia de los estudiantes en los primeros años se perfilan como tramos problemáticos, por registrarse en ellos los mayores índices de deserción, abandono y bajo desempeño académico.

¹ IdIHCS/CONICET – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mo_paso@hotmail.com

² CIS-IDES/CONICET, Universidad Nacional de La Plata; Argentina. mcecilia.carrera@yahoo.com.ar

³ IdIHCS/CONICET – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. celesteunlp@gmail.com

⁴ IdIHCS/CONICET – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. leticiaablanc@gmail.com

⁵ Nos referimos a una composición diversa en lo social y cultural, así como a trayectorias educativas disímiles y desiguales, producto de un sistema educativo fragmentado y estratificado en cuanto a la apropiación de conocimientos.

Las estrategias de inclusión se han incorporado a la agenda universitaria desde hace años, a través de iniciativas dirigidas al conjunto de los estudiantes, junto con otras específicas que focalizan carreras y/o grupos estudiantiles singulares, impulsadas desde ámbitos centrales y locales de formulación de políticas. Entre ellas, se contabilizan programas nacionales generados por la Secretaría de Políticas Universitarias (en adelante, SPU) y por el Ministerio de Educación de la Nación (en adelante, MEN), orientadas a mejorar la transición entre la escuela secundaria y los ciclos básicos de carreras universitarias.

A nivel local, el estatuto de política institucional que ha adquirido la problemática del ingreso y los primeros años, se evidencia a través de su incorporación a los planes estratégicos de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP) y de la creación de ámbitos, como la Dirección de Articulación Académica que inicialmente trabajó enmarcada en un Programa Nacional de Articulación y con posterioridad gestó programas propios y, más recientemente, la Dirección de Bienestar Estudiantil⁶.

Tomando en cuenta un universo amplio de acciones desplegadas con la finalidad de albergar a un público diferente, en esta ponencia recortamos para el análisis una estrategia instrumentada desde el nivel central de la UNLP: el Programa de Apoyo y Contención para el Ingreso (en adelante, PACI) y algunos programas de articulación entre la secundaria y la universidad que lo antecedieron. Nos preguntamos: ¿De qué modo se han ido configurando en la UNLP programas y estrategias “de inclusión”? ¿A qué sujetos educativos interpelan estos programas y estrategias? ¿Desde qué discursos político-pedagógicos relativos a la inclusión, diferencia, diversidad, se sustentan estas medidas? ¿Qué conceptos han ido construyendo los actores intervinientes, al calor de estas políticas y programas universitarios que giran alrededor del ingreso y los primeros años?

Si bien las estrategias de inclusión ya forman parte del escenario académico convencional, no es menos cierto que el tema de la equidad en el acceso al conocimiento sigue siendo motivo de controversias y no resulta igualmente asumido por diversos actores clave del sistema, incluso por aquellos que cum-

⁶ La articulación entre la escuela secundaria y la UNLP también incluye el trabajo con la jurisdicción provincial, producto del cual se han incorporado algunos cambios curriculares en lectura y escritura en el campo disciplinar en instituciones de nivel medio y fomentado la participación de estudiantes de ese nivel educativo en talleres de lectura y escritura y en la Expouniversidad (*La Palabra Universitaria*, N° 84, abril de 2015).

plen funciones específicas en programas de inclusión. En este sentido, es usual encontrar explicaciones que endilgan el fracaso en los primeros años al perfil y hábitos de los estudiantes, a los déficits de la enseñanza secundaria y a un conjunto de variables externas a los docentes y su modalidad de enseñanza. La investigación educativa ha contribuido a poner en cuestión estas explicaciones; tal es el caso de Ezcurra (2010), que ha llamado la atención sobre *la influencia de las instituciones y los docentes* en el desempeño estudiantil. Ante ello, nos proponemos indagar: ¿Cuáles son las posiciones de los docentes que se desempeñan en los programas analizados frente al imperativo de la inclusión? ¿Cómo definen a los sujetos destinatarios de estas propuestas? ¿Desde qué discursos político-pedagógicos construyen las propuestas de abordaje para el tratamiento de la heterogeneidad en las aulas? ¿Cambia de alguna manera su trabajo docente en el marco de este tipo de programas? ¿En qué sentidos?

Para elucidar el campo problemático delimitado realizamos análisis de documentos que dan cuenta de los fundamentos de las políticas y programas de inclusión, nacionales y locales implementados en la UNLP. También realizamos entrevistas a actores clave con el fin de relevar las singulares formas de pensar, resignificar e implementar políticas tendientes a albergar las diferencias en el escenario académico local. A partir de las entrevistas a funcionarios y docentes que gestionan y desarrollan programas pudimos conocer algunas cuestiones relativas a la organización del trabajo en los comienzos del PACI, y las necesidades, demandas o problemas que surgieron en su devenir⁷.

En la ponencia damos cuenta de la forma en que la UNLP desde los años 80 ha venido experimentando formas de trabajar dirigidas específicamente a estudiantes ingresantes, basándonos en el análisis e interpretación de datos del trabajo de campo. Ahondamos en la mirada que la institución, a través de funcionarios y docentes que tienen roles en la gestión y desarrollo del PACI, define a los estudiantes destinatarios de dicha propuesta y nos ocupamos de sistematizar las formas en que los actores antes mencionados piensan acerca de la diversidad de la población que demanda ingresar a la universidad y re-

⁷ Se entrevistó a la Ex Directora de Articulación Académica y actual Directora de Curriculum y Planes de Estudios, Lic. Julia Sanutto; la Directora de Formación de Grado de la UNLP, Lic Mónica Ros; la directora de Inclusión Educativa y Articulación Académica, Lic. Eleonora Spinelli. Entre los actores encargados de desarrollar el PACI, los coordinadores de las áreas de Física, Dr. Juan Cruz Moreno y de Matemática, Lic. Patricia Cademartori y también los docentes de las mismas áreas, responsables de dictar los cursos: Pia Arnedillo, Cecilia de Cortazar.

señamos algunas formas de trabajo que desarrollan para abordarla.

Políticas y estrategias de la UNLP para albergar a un nuevo público: antecedentes de carácter nacional y local

En la UNLP, desde los años 80 pueden rastrearse antecedentes de políticas y estrategias dirigidas a albergar a un público estudiantil diferente al tradicional. Entre las primeras medidas cabe consignar la creación de asesorías pedagógicas en algunas facultades, con funciones de orientación estudiantil y, desde entonces, se han generado acciones diversas para atender la problemática del ingreso y la permanencia. Entre las iniciativas autogestivas de la UNLP se destaca el *Programa de equiparación de oportunidades* iniciado en 1992. En ese marco, un equipo de trabajo realizó una caracterización de los ingresantes y las problemáticas que plantean el ingreso y los primeros años que fue la base para distribuir financiamiento a las facultades para planificar estrategias de ingreso a las carreras⁸. Las principales medidas contempladas en este programa incluían clases de apoyo y horarios de consulta, instrumentadas descentralizadamente si bien el financiamiento era administrado por el rectorado. Este programa es el que tiene mayor tradición como modalidad de intervención en el tramo de ingreso, se ha implementado en forma continua llegando hasta la actualidad y desde hace 3 años se transfirió toda la responsabilidad, incluso las partidas presupuestarias, a cada unidad académica.

Ya en el nuevo milenio en la UNLP se crearon dependencias en la órbita de las Secretaría de Asuntos Académicos (en adelante, SAA), que se ocupan de gestionar la transición entre la enseñanza media y la universidad, o bien de atender las problemáticas del ingreso y los primeros años y el bienestar estudiantil. En 2004 se creó la Dirección de Articulación Académica y luego la Pro-secretaría de Bienestar Estudiantil, que abarcan medidas de índole económica, sanitaria, alimentaria y cultural, junto con otras de orden informativo y vocacional (difusión de la oferta, de servicios estudiantiles, orientación vocacional) y algunas de carácter académico (modalidades de ingreso flexible o mediadas por TICs, tutorías). Por la misma época se fue haciendo visible el colectivo de estudiantes con discapacidad al crearse en 2001 la Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD-UNLP) que, a su vez, tiene pertenencia

⁸ El equipo de trabajo estaba integrado por Claudia Bracchi, Claudio Suasnabar y Enrique Fernández Conti.

a la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad (CID), un organismo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que nuclea a 35 universidades públicas y del cual depende un programa que tiene dos líneas de trabajo: a) la accesibilidad académica y b) la generación de material de lectura accesible. Ambas se han implementado en la UNLP.

También deben contabilizarse programas de articulación entre la escuela secundaria y universidad tales como el *Programa de orientación* dirigido a jóvenes en el último año de la escuela secundaria, implementado desde 2008 así como el *Programa Vení a la Universidad* que estimula el ingreso informado a través de la difusión de la oferta académica, de facilidades económicas y propuestas de contención y apoyo estudiantil.

Entre los programas nacionales de articulación que se implementaron en la UNLP se destaca el *Programa de apoyo al último año de la escuela secundaria*, generado en 2004 por la SPU y en el que participaban conjuntamente la jurisdicción educativa provincial y algunas universidades públicas del conurbano, La Plata y Luján con el fin de mejorar la condición de estudiantes del polimodal para acceder a la universidad. Constaba de cursos de Matemáticas y Lengua, dirigidos a estudiantes de escuelas que atendían a población con mayor dificultad⁹.

A partir de 2005 el MEN comenzó a generar financiamiento a “carreras prioritarias”, destinado a realizar acciones complementarias en los primeros años para mejorar los índices de retención en el tramo inicial. En ese marco, la UNLP implementó el Programa de Apoyo a la Enseñanza a las Ciencias Exactas, Naturales e Ingeniería (PACENI) que hizo hincapié en las acciones tutoriales en los primeros años y, en nuestro medio, fue desarrollado en las Facultades de Ingeniería, Ciencias Exactas, Informática y Ciencias Naturales, durante 3 años.

En el siguiente apartado damos cuenta del origen y devenir de un pro-

⁹ Su implementación a nivel local requirió 70 docentes para Matemáticas y 70 para Lengua, repartidos en partes iguales entre profesores de la provincia y de la UNLP. El MEN preparó cuadernillos de Lengua y Matemáticas que se regionalizaron mediante la interacción con Inspectores distritales y se trabajó con un coordinador cada 10 docentes. El programa se implementó durante 5 años beneficiando a unos 1800 alumnos del último año de escuelas secundarias del casco urbano de La Plata y distritos cercanos: La Plata (Escuela Media N° 22 y N° 2), Tolosa (Escuela Técnica N° 8), Los Hornos (Escuela Media N° 3), Ensenada (Escuela Media N° 2), Gonnet (Escuela Media N° 12), Magdalena (Escuela Media N° 1), Brandsen (Escuela Media N° 1) y Punta Indio (Escuela Media N° 1).

grama de apoyo generado localmente con la pretensión de intervenir sobre la articulación entre el nivel medio y el universitario y de fortalecer la afiliación de ingresantes universitarios.

Una iniciativa de la UNLP orientada a albergar a aspirantes y estudiantes noveles

Caracterización general

El Programa de Apoyo y Contención para el Ingreso (PACI) es una iniciativa local de la UNLP, coordinada por la SAA y operativizada desde la Dirección de Articulación Académica. Surgió en 2006 a partir de jornadas institucionales en las que se elaboró un diagnóstico con participación de los Secretarios de Asuntos Académicos que circunscribieron como dificultades a enfocar: problemas de los estudiantes para abordar textos académicos, cuestiones vocacionales, baches en la formación previa en temas básicos. Se acordó intervenir con miras a disminuir la deserción y el desgranamiento en los primeros años, se establecieron áreas de contenido a reforzar y se delineó la población destinataria, a saber: alumnos del último año de la escuela secundaria, ingresantes que hubieran reprobado los cursos de ingreso o quienes cursaban con dificultad el primer año universitario. Se determinó que los cursos fueran gratuitos y abiertos.

El PACI se organiza alrededor de cinco módulos: Física, Química, Biología, Matemática y Práctica de Lectura y Comprensión de Textos Académicos, además de un módulo de Orientación Vocacional. La inscripción se realiza de manera independiente y los interesados pueden realizar tantos módulos como deseen por cuatrimestre. En general, los módulos de Física y Matemática son bastante convocantes, por las dificultades que los estudiantes tienen con esas disciplinas, de fuerte presencia en carreras de Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales, Informática o Medicina. En los últimos años, la presencia de estudiantes que están en el último año de la escuela secundaria es preponderante y lo realizan a contra-turno de su escolaridad. Las modalidades que ofrece cada curso son tres: a) cursada “normal” de dos veces por semana con una extensión de dos horas cada una, b) cursada “virtual” a través del entorno de la UNLP, más flexible en cuanto a los requerimientos, y especialmente destinada a aquellos estudiantes que no residen en La Plata, c) la modalidad para estudiantes de Medicina, que están por rendir el examen de ingreso eli-

minatorio o lo han desaprobado y quieren volver a intentarlo. Esta última es la más reciente y surgió por demanda de los estudiantes. En este caso, la UNLP se enfrentó a un dilema, en virtud del conflicto que mantiene con el restrictivo ingreso a dicha Facultad pero priorizó a la situación de un sector estudiantil que quiere aprobar el ingreso y carece de medios económicos para prepararse en forma privada. Cabe destacar que las diferentes modalidades de cursada del PACI poseen una selección de contenidos equivalente, referida a un abordaje básico de cada una de las disciplinas.

Los docentes del PACI: su perfil, selección y condiciones laborales y pedagógicas

En un comienzo, la SAA convocó a diferentes docentes para organizar y coordinar cada módulo esto es: pensar el esquema de los cursos, los criterios y selección de los docentes, el armado de los materiales didácticos, la supervisión del trabajo docente, etc. Cada módulo está coordinado por un docente que no está frente a alumnos, sino que organiza el trabajo que se va a desarrollar en los cursos, y tiene cuatro docentes a cargo del dictado. La relación laboral de los docentes con la UNLP es por contratos en el caso de que sean graduados y por becas de experiencia laboral, si son estudiantes avanzados. Para desarrollar el PACI se dispone de un presupuesto anual de 900.000 pesos.

Con referencia al perfil de los docentes, desde la Dirección de Articulación Académica se subrayó que el criterio general es la capacidad pedagógica, indicando que es responsabilidad del coordinador trabajar este aspecto con los docentes. También se valora que sean docentes de la UNLP –en lo posible, de primer año, aunque esto no siempre se da– y se privilegia la experiencia en coordinación de grupos, la tarea docente en general, por sobre el dominio del saber específico. El trabajo de campo efectuado permitió ver la juventud de la mayoría de los docentes que se desempeñan en el PACI. El rango etario de los mismos oscila entre los 25 y los 45 años. No siempre poseen título de grado, habiendo alumnos avanzados con experiencia en la docencia, así como tampoco abunda el título de Profesor/a, dado que la mayoría han estudiado en Facultades que no ofrecen formación pedagógica. Esa relativa autonomía en la selección docente, es posible en parte por las características del Programa, que tiene objetivos que van más allá de los contenidos específicos. En este sentido el coordinador del módulo de Física manifestó que “enseñar física es

una excusa”, cumpliendo el curso un rol social importante.

Si bien los coordinadores de los módulos tienen un rol protagónico en el diseño de los materiales didácticos, estos no tienen carácter prescriptivo y los docentes los manejan con cierta autonomía. En el caso de Física, los materiales didácticos se componen de apuntes teóricos y ejercitaciones que rebasan lo que se puede abordar en cada curso en la carga horaria establecida. Al respecto, cada docente tiene la libertad de seleccionar los ejercicios y problemas que crea más convenientes en función de las características y desarrollo del grupo. Para el caso del módulo de Matemática, el material diseñado se ajusta a la cantidad de clases y los temas que se trabajan, con la intención de abordar en profundidad cada tópico y haciendo énfasis en la enseñanza del lenguaje matemático. La Coordinadora diseñó el material, basándose en un análisis de los contenidos de Matemática de los cursos de ingreso, pero sin apegarse a ningún programa particular.

¿Quiénes son los estudiantes atendidos por el PACI? Caracterización general y perspectivas de los actores acerca de la diversidad estudiantil

Si bien el PACI había definido como destinatarios a estudiantes secundarios y también a ingresantes y alumnos noveles de la universidad, la información recabada mediante entrevistas evidencia que la población real que empezó a concurrir es predominantemente la de estudiantes secundarios, siendo muy escaso el número de alumnos procedentes de las Facultades. Según refirió la responsable del programa, por año hay unos 1500 inscriptos, entre los cuales 300 pertenecen al curso especial para Medicina. Desde 2009 se empezó a visibilizar la presencia en los módulos de un porcentaje de estudiantes que viajan desde el interior de la provincia para cursar, lo que derivó en la generación de una modalidad a distancia para quienes viven a más de 40 Km. de La Plata.

En relación con el perfil de estudiantes que acceden al PACI, los actores entrevistados tienen algunas coincidencias y también matices a la hora de caracterizarlos. Un aspecto en el que hay cierta coincidencia es el referido a la procedencia social y socio-geográfica de los estudiantes que asisten. Los estudiantes son en general de La Plata y alrededores –Berisso, Villa Elisa, City Bell y otros barrios.

Desde la Dirección de Articulación Académica se señaló que hay un

porcentaje de alumnos que realizan su escolaridad secundaria en escuelas privadas, pero no de elite, sino instituciones parroquiales, que tienen aranceles accesibles. Esto podría explicarse por el desplazamiento de las clases medias y medias bajas a las escuelas privadas desde fines de la década del 90, con un sostenido crecimiento en años posteriores. Este desplazamiento no necesariamente significa una mejora en las condiciones estructurales de vida de estas familias, ya que en gran medida se trata de instituciones con bajas cuotas, de tipo confesional o comunitario. La mayoría de los estudiantes son de clase media, condición que los entrevistados constatan por los modos de vida que ostentan, a partir de los consumos, estilos y conversaciones entre ellos.

Uno de los interrogantes relevantes para nuestra indagación refiere a la forma en que funcionarios y docentes definen a los sujetos destinatarios de propuestas de inclusión, y a las formas en que tales significados intervienen, condicionando o posibilitando la instrumentación de tales políticas. Recuperamos los dichos de una funcionaria que dan cuenta de las contradicciones que anidan en instituciones que gestionan políticas de inclusión. Al respecto sostiene que “más allá de asumir políticas democratizadoras las universidades tienen políticas selectivas. Por ejemplo, tienen definiciones relativas a qué tipo de estudiantes tiene que ir a la universidad o se espera que concurran”. Agrega que “la universidad no ha cambiado la representación del estudiante. Apunta a un estudiante con dedicación full time. Hay identidades de trayectorias clásicas: la universidad no está preparada para la heterogeneidad”. En la mirada de la funcionaria entrevistada esta manera de pensar es relevante por cuanto origina formas de organización académica concretas: “Otro estudiante que necesita otra trayectoria a veces no la encuentra. Hay cargas horarias enormes, si trabajan no pueden sostenerlas, se les van cayendo las materias hasta que encuentran un embudo”. Con referencia a las formas en que la institución piensa lo referido a la heterogeneidad estudiantil hemos relevado perspectivas de funcionarios que sostienen que “a la heterogeneidad se la suele pensar en términos de clase social pero, en realidad, es más complejo que eso”, y para argumentar su idea agrega: “los hijos de universitarios tampoco son los estudiantes que pensamos que son. No es sólo lo socioeconómico, una condición de clase, ahí se juega más la selectividad por las prácticas cognitivas e intelectuales distintas a las de antes”. La misma entrevistada subraya que “los estudiantes de hoy tienen expectativas distintas a los de otras generaciones

y quizás esto no está mal”. La mirada crítica acerca de las formas en que la universidad piensa a los estudiantes también se ve cuando los funcionarios plantean que “hay una mirada estereotipada: la universidad supone que el sujeto que elige la universidad pospone todo el resto de su vida porque hay una jerarquía de la institución pero luego los chicos no sostienen esto”. Para distinguir al estudiante de hoy con el de otras generaciones señalan la singularidad de la subjetividad de nuestra época y la existencia de un horizonte de condiciones laborales que son inciertas al graduarse, a diferencia de los que ocurría con cohortes estudiantiles de otras épocas.

Otras ideas acerca de lo diverso que hemos relevado de funcionarios indican que “la heterogeneidad hoy se ejerce como un derecho”. Al respecto, se señala la presencia cada vez mayor en las aulas de estudiantes privados de la libertad y la modificación de las condiciones laborales, señalando que de tales características del perfil estudiantil se derivarían reclamos de mayor flexibilidad: “Los alumnos manejan con mayor laxitud las normas, si no pueden venir las 4 horas a clase, tratan de negociar. Uno como docente también puede interrogarse: ¿por qué tienen que estar 4 horas?”

Hasta aquí hemos expuesto el modo en que definen a los estudiantes algunos funcionarios que son responsables de programas de inclusión. Por su parte, los docentes se refieren a los estudiantes que concurren al PACI como “diversos”, conformando grupos “súper heterogéneos”¹⁰. En su discurso, los significados sobre la diversidad aparecen vinculados principalmente a dos aspectos. El primero al que nos referimos está relacionado con la variedad de escuelas secundarias de procedencia de los estudiantes y los distintos tipos de dificultades o facilidades que éstos muestran en el acercamiento a los contenidos.

Uno de los elementos que destacan en relación a esto es la existencia de orientaciones disímiles que ponen al adolescente que cursa la escuela secundaria en situación de elegir entre Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte, etc., elección que las más de las veces está influenciada por cuestiones personales y no por los contenidos. Este es un factor diferenciador para los docentes entrevistados, que se advierte en el manejo que tienen los estudiantes de la Matemática.

Otro aspecto al que vinculan con la escolaridad media es el origen social e indican que los estudiantes del PACI “son de diversa procedencia social:

¹⁰ En palabras de una de las docentes de Matemática a cargo de grupo.

del casco urbano, de zonas más alejadas, de localidades vecinas. Los alumnos son muy diversos, hay del Bellas Artes, del Colegio Nacional, del Castañeda, de Hijas de la Cruz. Veo realidades muy distintas, algunos vienen del privado de Gonnet, otros llegan en bicicleta, los de Berisso vienen de escuelas medias públicas”. La heterogeneidad que esta docente destaca resulta, como dijimos, de la variedad de instituciones de educación media a la que asisten los estudiantes así como de su procedencia barrial, que puede indicar cierto origen social. Esta variedad, sin embargo, permanece dentro de un espectro de instituciones privadas y públicas cuya población es de clase media o media alta, al interior de la cual la heterogeneidad reside en si han recibido más o menos instrucción en Matemáticas, si se manejan solos en la ciudad o si cuentan con la disponibilidad paterna para el traslado.

Con respecto a la formación en Física y el nivel de conocimientos previos de los estudiantes, los docentes reconocen una distancia en relación a la escuela media, que está dada por la forma de ver la disciplina, asociada al empleo de fórmulas, de una Física más vinculada al abordaje de situaciones dilemáticas a partir del uso de marcos teóricos y modelos.

Consideramos que, tanto los sentidos asociados a lo diverso como las estrategias adoptadas para trabajar con esa diversidad que expresan los docentes, parecen guardar relación con el tipo de diversidad con la que cotidianamente se encuentran los profesores de la UNLP. Es de destacar que nuestra Universidad no ha sufrido grandes cambios en la composición de la matrícula que recibe, principalmente integrada por estudiantes de clase media de La Plata o municipios cercanos y en menor medida del interior de la provincia¹¹.

El trabajo docente que realizan en el espacio del PACI difiere en gran parte del trabajo que realizan estos mismos docentes en otros espacios de la universidad, como materias de primer año o posteriores. Las clases del PACI tienen objetivos distintos a las clases convencionales y se crean situaciones educativas muy diferentes de las de las cursadas de los primeros años. Esta diferencia está dada fundamentalmente por el tipo de tratamiento del contenido que se realiza y por la dinámica de las clases. En el PACI, los entrevistados resaltan la construcción libre de grupos entre los estudiantes para favorecer la confianza y la “familiaridad”, y la preeminencia de debates e intercambios grupales en relación a las formas de resolución de los diferentes problemas.

¹¹ Según anuario estadístico 2014 de la UNLP

En general, no se solicitan lecturas o actividades fuera de clases. Según el relato de la docente de Matemática, en el PACI “trabajan en grupo y se hacen puestas en común así los chicos se van conociendo y siempre tenés a uno que es soporte de otro; esto no es común en el ámbito universitario”.

Al preguntarle cómo se aborda la diversidad en las clases de Matemáticas del primer año de la Facultad, la docente contó que “no hay tanta contención, es un trabajo más puntual con cada alumno que pide. Uno puede ir como docente y te sentás y le explicas, pero no hay tanta contención. Puede haber 100 pibes en un aula, la dinámica es súper individual, ya trabajar en grupo, no. Así, en todas. En Informática, en Exactas, en Ingeniería (...) haces todo bastante solo. Es bastante hostil”.

El relato muestra el contraste entre los objetivos y estrategias que se definen para los programas “de inclusión”, como el PACI, y refuerza el planteo que otros entrevistados realizaron, respecto de que estos programas son estrategias ad-hoc que no conmueven la estructura y las prácticas más extendidas de la universidad tradicional. Prácticas que, según la experiencia de esta docente, pueden ser incluso hostiles.

El segundo aspecto al que estos docentes vinculan significados de la diversidad y heterogeneidad es la diferencia generacional. En este caso, la diferencia se marca en términos de alteridad: los jóvenes estudiantes de hoy en relación a los jóvenes de cuando los docentes eran estudiantes. Hay una mirada sobre lo diverso que se construye históricamente, al constatar que los estudiantes que acceden a la universidad en distintos momentos, van cambiando.

Estos cambios a lo largo del tiempo son percibidos como modificaciones culturales en la juventud (mediadas por nuevas tecnologías y formas de comunicación, modos de conocer y de interactuar) y también como transformaciones en la estructura del sistema educativo que impactan en las características que va asumiendo el estudiantado universitario.

Sobre esta forma de la diversidad, encontramos visiones distintas entre los docentes de Física y los de Matemáticas. En el caso del área de Física, uno de los aspectos que los docentes señalan como cambios en el estudiante que ingresa, se relaciona con la falta de iniciativa personal para la búsqueda de herramientas, “para hacerse cargo” de aquello que carecen o que les falta. Es interesante, en este sentido, lo dicho por una docente, cuando manifiesta que en la actualidad los estudiantes que ingresan “dejan fuera de sí mismos” la deter-

minación sobre la permanencia en las carreras, atribuyendo la expulsión no a una falta de capacidad o discordancia de expectativas personal, sino a mecanismos que termina por definir la propia institución. En función de esta lectura sobre las características de los estudiantes actuales, tratan de promover la autonomía de aquellos, “a través de la promoción de actitudes resolutivas independientes, de la búsqueda de soluciones, el reconocimiento de aquello que se tiene, que se ha logrado previamente”.

Por otro lado, un factor que los docentes de Física mencionan como diferenciador entre el ingresante de hoy con el ingresante de hace 10 años, tiene que ver con “la formación deficiente que reciben de la secundaria”. Incluso marcan que el reconocimiento de esta situación resulta uno de los argumentos principales para medidas como el PACI, “y otras que tienden a la nivelación”.

Por su parte, los docentes de Matemáticas mostraron una lectura que no coincide con estas ideas. Cuando preguntamos a la Coordinadora del Módulo si ella cree que los estudiantes que ingresan a la universidad han cambiado, manifestó que “sí, o sea, distinto a cuando yo me vine a estudiar; es otro siglo. Literal. Ha cambiado y va a cambiar porque pensá que si hoy la escuela secundaria es obligatoria desde hace unos años, entonces derrama de manera obligatoria alumnos sobre la universidad. Me parece que eso va a estar presente cada vez más”.

Esta docente vincula primeramente los cambios en el estudiantado a las modificaciones estructurales del sistema y la consecuente ampliación de los sectores que van accediendo a la universidad en cuanto a su origen social, bajo el supuesto de que son más los jóvenes que finalizan su educación media y serán más los que busquen iniciar una carrera universitaria. Esta ampliación impactaría diversificando los grupos sociales que históricamente han participado de la educación universitaria.

Al mismo tiempo, la docente hizo referencia a que se trata de estudiantes “de otro siglo” y, en relación con esto, sostuvo que “la juventud es distinta: yo no diría ‘cada vez saben menos’. No estoy hablando de esa diferencia, estoy hablando de que son otros jóvenes. Uno los ve y no son los jóvenes que éramos nosotros. (...) No puedo decir ‘les doy menos matemática’, ‘hay que darle menos matemática’. (...) Ahí cuando tenés que pensar en la manera de dirigirse, yo trababa de hacerlo más conversado, no eso de definición, ejemplo, ejercicio. Una cosa más dinámica pensando que los chicos de ahora

el libro que yo estudiaba no les va a resultar atractivo de ninguna manera”.

Resulta interesante, a nuestro juicio, lo que manifestó esta docente pues muestra, por un lado, la presencia de discursos en nuestra universidad que adjudican a los estudiantes carencia de saber y dificultades o imposibilidad de aprender. Por otro lado, la diferencia que aquí señala la docente se ubica también en las actitudes de los estudiantes actuales, lo que deja en evidencia que son “otros estudiantes”, que se comunican y se relacionan de otra manera con los materiales de estudio. La diferencia es aquí principalmente generacional, ya que el punto de referencia y comparación son las actitudes, intereses, habilidades, saberes que los docentes recuerdan haber tenido cuando fueron estudiantes.

Con respecto al aporte que realiza el PACI a la inclusión de estudiantes en el sistema universitario, los docentes de ambas áreas manifestaron que el curso aporta más a la sociabilidad en la vida universitaria, su estructura, lenguaje, modos de relación, lugares clave, etc. Se refirieron también a la “contención” que procura el Programa al crear posibilidades de generación de vínculos de amistad y consolidación de grupos que luego facilitan el tránsito por los primeros años.

Hasta aquí, hemos dado cuenta de los modos de definir y pensar acerca de los estudiantes ingresantes a la UNLP, en general, y los que transitan por el PACI, en particular. En lo que sigue esbozamos algunas conclusiones provisionarias emergentes del trabajo empírico y de la reflexión.

Conclusiones provisionarias

El relevamiento empírico efectuado permite conjeturar que si bien las políticas y programas a nivel discursivo se fundamentan apelando a la idea de incluir a estudiantes que han sido históricamente excluidos del sistema, en rigor el público al que realmente interpelan es mayoritariamente el estudiantado que tradicionalmente accede a la institución. A cuentagotas se incorporan a los programas alumnos de algún otro sector, y cuando lo hacen terminan por abandonar antes de empezar, tal como lo demuestra el alto nivel de deserción en el PACI. Los estudiantes provienen de escuelas públicas y, si bien hay estudiantes que proceden de escuelas medias de gestión privada, se trata de instituciones que tienen bajo arancel, no de elite, en un contexto de amplificación de la educación privada que se ha sostenido en los últimos años. Con respecto a las con-

cepciones y prácticas que los docentes desarrollan en relación a la diversidad y heterogeneidad estudiantil, se trata de la diversidad propia del grupo social de pertenencia de los mismos: procedencia institucional, lugar de residencia y diversidad generacional.

Con respecto a este último punto, si bien no podemos señalar una forma de vivir y estar en la juventud homogénea, reconociendo una diversidad de modos de vivir la juventud según la clase social, el lugar donde se viva, el nivel de estudios, la relación con el trabajo, etc., se pueden establecer algunos trazos transversales, que residen en las marcas de época que son compartidas por todo el colectivo juvenil. Al respecto, es interesante lo que señala una de las funcionarias de la UNLP, en relación a los cambios en el modo de relacionarse de los jóvenes con las instituciones. En este sentido, asistimos a una pérdida de las categorías puras, es decir: en épocas anteriores, quien era estudiante raramente era trabajador, o madre, padre, privado de la libertad, entre otros. Hoy en día, y de manera sostenida desde hace unos años, estas categorías sociales conviven entre sí: muchas/os estudiantes son a la vez madres/padres, trabajadoras/es o sujetos privados de la libertad, etc., conformando una amalgama fluida de entrada y salida entre estas. Las trayectorias que construyen los estudiantes contemporáneos tienen características erráticas, laberínticas, intermitentes, que los hace efectivamente diferentes a generaciones anteriores en términos culturales y simbólicos. Esta diferenciación ha abrevado en alumnos más complejos y, por supuesto, heterogéneos, que no responden al modelo esperado por la institución educativa y sus actores, a la vez que generan nuevas demandas.

Para finalizar, nos interesa destacar que la dinámica institucional con que la UNLP va dando lugar a la implementación de las llamadas políticas de inclusión concuerda con lo que Ezcurra (2010) y Lizzio (2009), definen como estrategias co curriculares. Se trata de opciones no obligatorias, tales como tutorías y otras formas de apoyo y medidas remediales, generadas por las instituciones para brindar contención, fortalecer y expandir las oportunidades de aprendizaje del plan de estudios formal, que no se cuestiona. Son las estrategias más tradicionales, conocidas como de *primera generación*. Estas estrategias son iniciativas ad hoc, que se adicionan a las actividades que forman parte del curriculum prescripto y que, en este caso, no logran conmovir la matriz tradicional de la Universidad. En líneas generales, lo que podemos concluir

a partir de las evidencias con las que contamos, es que la inclusión termina recayendo en acciones atomizadas y periféricas, que no logran conmover las prácticas pedagógicas sedimentadas. En el caso del ingreso y primeros años, parece que la inclusión pasa más por la “contención”, con el abordaje de estrategias de vida universitaria, armarse de grupos y prepararse para lo que viene después, un después incierto, que parece identificarse de manera muy distinta al PACI, y que algún entrevistado definió como “hostil”.

Bibliografía

- Ezcurra, A.M. (2010) Educación universitaria .Una inclusión excluyente. En Velez, G.; Bono, A; Cortese, M; Domínguez, G.; Jakb, I y Ponti, L (coord) *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- La palabra Universitaria* N° 84, La Plata, UNLP, abril de 2015.
- Lizzio, A. (2009). Ensuring a successful transition to first year. *Communique*, (2), 14.

Desigualdad educativa y nuevos formatos escolares en Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo

Marcela Greco¹ y Marcelo Krichesky²

Presentación

El presente artículo “Desigualdad Educativa y nuevos formatos escolares en la Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo”, forma parte de una investigación, actualmente en curso desarrollada desde la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires titulada “Inclusión Educativa en la Argentina 2001- 2010 y cambios de formatos escolares³ (estatales y no gubernamentales) de educación secundaria. La misma se desarrolla en base a un estudio en seis instituciones educativas, integradas por escuelas secundarias de reingreso (ER), Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) y Bachilleratos Populares (BP). Se utilizó una metodología cualitativa, integrada por entrevistas a directivos (6) docentes (48), grupos focales con estudiantes (8), entrevistas a egresados (8), complementado con fuentes secundarias y encuestas en base a un universo significativo de CESAJ del Conurbano y de ER de la Ciudad de Buenos Aires desarrollado durante el período 2013- 2015⁴.

¹ UNIPE, Argentina. marcelafgreco@hotmail.com

² UNIPE, Argentina. marcelo.krichesky@gmail.com

³ En este trabajo se retoma el concepto de formato escolar a partir de la conceptualización de gramática escolar entendida como las “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (Tyack y Cuban, 2001); y de régimen académico, como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que deben responder. Al mismo tiempo organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo (Camilloni, 1991).

⁴ Los CESAJ abordados se ubican en los Partidos de La Matanza y San Martín del Conurbano.

En los últimos siete años se produjo una importante producción de diferentes estudios y o ensayos en torno a nuevos formatos de educación secundaria, en el contexto de la ampliación de la obligatoriedad, especialmente relativos a las Escuelas secundarias de Reingreso, en menor medida sobre Centros de Escolarización para Adolescentes y jóvenes. Entre los tópicos abordados se pueden considerar los cambios de régimen académico (Baquero y otros, 2009) la necesidad de modificar los aprendizajes monocrónicos por principios de aceleración y reorganización de las trayectorias escolares (Teriggi, 2010); los cambios en la identidad que significa modificar el formato selectivo por una propuesta más inclusiva y la reconfiguración del oficio de alumno (Krichesky, 2008; Montes, Ziegler, 2010) a partir vínculos cercanos, empáticos y personalizados (Nobile, M, 2011). Entre los elementos claves “para la inclusión”, una de estas investigaciones (Tiramonti, G, 2011) recupera entre otros aspectos, el trabajo docente que se realiza en estas instituciones con ciertos rasgos de militancia, dadas las características vocacionales del trabajo con el otro (Dubet, 2006) centradas en una “misión salvadora” en términos de inclusión en la escuela. No obstante se señala la profundización de la fragmentación educativa y la reproducción de modelos cercados bajo la metáfora (no deseada) del ghetto social y cultural. En relación con los BP los estudios han sido predominantemente de carácter socio político (Wharen, 2012, Sverdlik y Gentili, 2008), y en escasa medida trabajos que hayan puesto el acento en cuestiones organizativo- pedagógicas (Elizalde, 2013, Ampudia, 2012) y su vinculación con cambios en la subjetividad política (Gluz, 2013).

En este artículo, nos proponemos considerar el perfil heterogéneo de docentes que trabajan en las instituciones, con algunos núcleos comunes y divergencias, en relación con investigaciones previas que sacralizan de algún modo a este trabajo docente. Por otra parte, se consideran las percepciones de estos actores en torno a la experiencia de reingreso, la configuración del oficio de alumno y estudiantes en una dinámica institucional en la que interactúan discursos saturados por los problemas de la vulnerabilidad, procesos de restitución del programa institucional, y gérmenes del santuario escolar (en caída según Dubet, F, 2006)⁵ Finalmente nos detendremos en las relaciones

Las escuelas de Reingreso en la zona sur de la CABA y los BP en la zona del barrio de Almagro y Barracas de dicha ciudad.

⁵ En Dubet, F (2006) el programa institucional (PI) reposa en un doble juego por el que socializa al individuo, pretende constituirlo en sujeto y se integra por un conjunto de principios que actual-

pedagógicas que se desarrollan en estas instituciones, en las que se presentan de diferentes modos de reconocimiento y cuidado.

Contexto socio político

En Argentina al abordar las experiencias de reingreso a la escuela es necesario situarlas en un escenario político, que se define entre otras cuestiones, por los hitos en la legislación a partir de la Ley de educación nacional 26.206 del año 2006, las Resoluciones CFE N° 79/09, 84/09, 88/09, 90/09 y 93/09, la “hiper gestión” de programas socio educativos de diferente índole para la permanencia y o la vuelta a la escuela, junto a la AUH (2009) como medida de política universal. Durante el período 2006-2012, en el contexto de ampliación de la obligatoriedad escolar presenta un acceso de más adolescentes a la escuela, especialmente de los sectores más excluidos (la población de menores ingresos según EPH, incrementa su escolarización, desde el 2002 al 2012 del 73% al 79%/(IPEE-UNESCO/OEI- 2015, en base EPH INDEC) y la configuración de un imperativo discursivo sobre “la inclusión” como nota de época distintiva de décadas anteriores signadas por políticas compensatorias y la obsesión por la equidad.

En consonancia con políticas nacionales se presentan iniciativas jurisdiccionales (Ciudad de Bs As, 2004; Buenos Aires, 2008, Tucumán, 2008; Córdoba, 2011) que promueven la flexibilización y o gestión de nuevos formatos escolares orientados al reingreso o a la finalización de los estudios secundarios con cambios en los regímenes académicos como resultan las escuelas medias de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución 814-SED/04), Centros de Escolarización para adolescentes y jóvenes (CESAJ/ Resolución N°5099/2008)⁶ y bachilleratos populares (Resoluciones 1318/12 y 3308/13) ⁷.

mente comienzan a estar erosionados, como son los valores y principios "fuera del mundo". El PI fue definido por un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados, homogéneos fuera del mundo y que no debían ser justificados; la vocación y la homologación de escuela/santuario, por la cual ésta debe protegerse de los "desórdenes y pasiones del mundo"

⁶ Los Centros de Escolarización Secundaria de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Bs As, surgen en el año 2008, y apelan a un formato escolar por el cual los jóvenes (de 15 a 18 años) concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años, incluyendo capacitación en formación profesional. Se constituye en un espacio de transición ubicado en una escuela o en otra institución. Actualmente funcionan 82 CESAJ distribuidos en el conurbano bonaerense y en el interior de la Provincia de Buenos Aires.

⁷ Los Bachilleratos Populares (BP) se constituyen en formas educativas alternativas, con planes de estudios asimilables a los Centros de Educación secundaria para jóvenes y adultos (CENS)

En este contexto de la ampliación de la obligatoriedad escolar y particularmente en el escenario de la crisis post 2001, se desarrollaron una serie de experiencias lideradas por organizaciones y movimientos sociales, como los Bachilleratos Populares orientados a reivindicar el ejercicio del derecho a la educación, especialmente en lo que hace a la finalización de la escolarización secundaria.

Se constituyen, de este modo, en formas educativas alternativas y en disputa con las lógicas hegemónicas de lo escolar a la vez que fortalecen los proyectos emancipatorios que estos movimientos sociales proponen desde sus territorios específicos, entendidos como “territorios insurgentes” (Wahren, 2012). El involucramiento de la sociedad civil en educación no es nuevo en la región. Existen antecedentes que datan de finales del siglo XIX y de las primeras décadas del XX, muchas de las cuales desarrollaron “alternativas pedagógicas”, otras formas de educar, llevadas a cabo por sociedades populares de educación (Puigróss, 2003). Estos antecedentes ya indicaban la existencia de iniciativas que pretendían alterar el modelo hegemónico o llegar a sujetos a los que el Estado aún no llegaba.

Perfiles y trabajo docente

El trabajo docente en contextos de vulnerabilidad y ampliación de la obligatoriedad, es un problema de reflexión y análisis desde hace varias décadas en la región, que pone en juego las posibilidades de la enseñanza y el cumplimiento del derecho a la educación. Los estudios sobre la segmentación (Braslavsky, 1985) la fragmentación y segregación escolar (Tiramonti, 2004; Veleda, 2013), y los debates encontrados sobre las condiciones sociales de aprendizaje y la nueva cuestión social (Tedesco, Lopez, 2002; Baquero, 2006), en la que emergen nuevas identidades de niños, adolescentes y jóvenes con otras demandas sociales, dan cuenta de una mayor complejidad que asume el trabajo docente, interpelado cada vez más, por las nuevas regulaciones de la política educativa, y problemáticas sociales de adolescentes que asisten a las instituciones, con la frase tan mentada “yo no fui preparado para esto”.

El perfil de los docentes en estas experiencias de reingreso de estudio muestra en todos los casos que el trabajo con esta población, no es un tema problemático o novedoso. Por lo contrario, en todos los casos los docentes

de cuatro años, que operan en disputa con las lógicas hegemónicas de lo escolar y fortalecen los proyectos emancipatorios de estos movimientos sociales (Wahren, 2011; 2012).

presentan un recorrido por escuelas que atienden a población de escasos recursos. Hay ciertos rasgos identitarios (ligados con el compromiso social, la militancia y o la vocación); que conservan como comunes propios se su participación en otros procesos de socialización personal y profesional: cerca del 40% de estos docentes de CESAJ y de Escuelas de reingreso participaron de experiencias sociales en organizaciones sociales estatales o de la sociedad civil y sindicatos. Las mismas dan cuenta de un acercamiento a otro tipo de experiencia colectiva e implica la modificación de ciertos hábitos del trabajo docente tradicional.

En las ER, los equipos docentes se muestran más variados y heterogéneos, influenciados posiblemente por tratarse de grupos numerosos, cercano a los 35 docentes por institución. Las ER cuentan en su diseño inicial con una Planta Orgánica Funcional con cargos denominados TP4, los cuales constan de 12 horas cátedra distribuidas en horas frente al curso, horas de apoyo y horas de planificación. Se incluyen además 11 horas cátedra de “PPC” (Proyecto Pedagógico Complementario) por cada sección, para la implementación de propuestas vinculadas a la inclusión, retención y egreso de los jóvenes. Esto daría lugar a un trabajo de profesores que no necesariamente realizaron la carrera docente (especialmente talleristas de espacios optativos).

En los casos analizados, los docentes presentan un promedio de 40 años de edad, 11 años de antigüedad en el sistema educativo y un promedio de antigüedad en la institución que alcanza los 4 años. Se trata de docentes con formación terciaria en la mayor parte de los casos, y en varios casos también con formación universitaria. Junto con cierto núcleo de equipos docentes “fundacionales o históricos”, se fueron sumando a esta iniciativa docentes con menor experiencia docente y con otros itinerarios laborales, por fuera de la carrera docente (ligados con trabajos administrativos, turismo, comercio); lo cual pondría en juego ciertas visiones presentadas en estudios previos sobre el trabajo estrictamente militante o vocacional. El tiempo transcurrido desde sus comienzos muestra ciertamente una movilidad de los planteles docentes en los cuales no se perciben un perfil determinado, sino que prevalece la heterogeneidad.

En la experiencia de los dos CESAJ se observa un perfil de docentes con un promedio de 40 años de edad, y de diez años en la docencia en general. En estos casos, el ingreso al cargo es cualitativamente distinto a las ER, porque no

se realiza por concurso sino por la convocatoria del director de cada secundaria básica de la que depende el CESAJ. En el 80% de los casos, los docentes ya conocían el proyecto y mostraban un interés en participar del mismo. Los equipos docentes en los centros analizados tienen un promedio de diez docentes cada uno. En conjunto con los docentes, y como rol diferenciado, cuentan con el rol de tutor, considerado en todos los casos como uno de los recursos fundamentales para el acompañamiento de los jóvenes en su trayecto por esta propuesta. La estructura del cargo docente en estos casos también es muy distinta a las otras dos experiencias, porque en este caso los docentes como condición de su ingreso deben licenciar su cargo de base en otra escuela.⁸ En los dos casos analizados la antigüedad promedio de los docentes es de entre uno y dos años y medio.

A diferencia de las otras dos experiencias, en estos casos cuentan con docentes de oficios de carpintería, herrería, peluquería, plomería, informática, que pertenecen a Centros de Formación Profesional. Se trata de docentes que dependen de la Dirección de Formación Profesional, que no cuenta con la formación pedagógica tradicional del nivel medio necesariamente. En el caso del CESAJ la formación para el trabajo, muy valorado por los alumnos, reedita en menor escala la idea de la escuela de oficios para adolescentes y jóvenes, una perspectiva que históricamente estuvo en pugna con los enfoques propedéuticos que hegemonizaron la agenda educativa.

En los casos de Bachilleratos Populares se presentan características que difieren entre sí, en función de la construcción histórica de cada uno. En ambos casos, se trata de instituciones con un plantel de unos 40 docentes en promedio trabajando, quienes presentan una antigüedad promedio de tres años, aunque debe tenerse en cuenta que en uno de los casos se trata de una institución muy nueva. En estos casos existe una particularidad que es específica de los Bachilleratos y es que se concibe al trabajo en una dinámica de pareja pedagógica, y conlleva a una multiplicación de la planta docente. Respecto a la formación, uno de los Bachilleratos cuenta con la totalidad de sus plantas con formación docente, que es muy valorado en el proyecto tanto

⁸ Por la propia característica de este proyecto, que se instala en aquellos territorios donde se detecta una demanda puntual y se reúnen los recursos para el trabajo con cada cohorte, los cargos docentes cuentan con esta suerte de “fragilidad” que impide, por ejemplo la toma de licencias, prolongadas. Por esta misma características, los directivos manifiestan encontrar situaciones críticas en los casos de “perder” la concurrencia de un docente

el saber disciplinar como la formación didáctica. En el otro caso, en varios casos se trata de egresados del propio Bachillerato sin formación específica en docencia, junto a otros con formación docente terciaria y universitaria con lo cual se podría observar ciertos circuitos reproductivos que se dan en las mismas instituciones.

El desarrollo de parejas pedagógicas (PP) es un elemento significativo que aparece como un elemento común en el trabajo docente de estas instituciones, relevante en vistas de interactuar con un par en la misma práctica docente, y contar con más posibilidades de individualizar la enseñanza, intensificar situaciones de ayuda y cooperación. En el caso de los BP, la especificidad de la PP es vista como uno de los ejes principales del trabajo en estas ofertas, ya que no se percibe la propia construcción del conocimiento y de la tarea pedagógica si no es en sintonía con una quehacer conjunto, con una construcción que tiene sentido en tanto grupal y colectiva. En las ER, aunque también se trabaja con pareja pedagógica, se le da una connotación distinta, que tiene que ver con la posibilidad de atender al trayecto y la necesidad de cada chico, y no como parte de un trabajo conjunto con el grupo amplio de los docentes. En los CESAJ esta cuestión no está presente, lo cual daría cuenta de un trabajo más individualizado, con escasos tiempos para un trabajo colectivo.

Experiencia escolar de reingreso y el discurso docente: entre el santuario la construcción del oficio de alumno

Dubet y Martucelli (1998), definen a la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (1998:79) La experiencia escolar tendría una doble naturaleza: por una parte, “es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori”, pero también es un trabajo en torno a lógicas de acción que “corresponden a elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen”. En la experiencia escolar, se establecen condiciones para “constituirse como alumno”. La experiencia escolar de reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela, resulta un proceso complejo de transición en escenarios sociales de extrema vulnerabilidad social, de pasaje de historias previas de fracaso y exclusión, alejadas de los ritmos y la cultura escolar, a *nuevos vínculos* con otros pares y

docentes, y con el conocimiento escolar en el que se presenta un cruce (entre sujetos y escuelas) de capital cultural y códigos socio lingüísticos (Bourdieu, 1999) propios de sus historias de vida y condición de clase, y una adaptación progresiva y compleja, según los formatos escolares, que ofrecen las escuelas de reingreso, los CESAJ y los Bachilleratos Populares, para configurar diferentes modos o sentidos de propio oficio de alumno y de estudiante, los cuales no son sinónimos para este artículo.

a) ¿La vuelta del santuario?

Las instituciones educativas indagadas albergan una matrícula caracterizada por la vulneración de derechos y exclusión social. Junto a contextos críticos de vivienda, inserción laboral temprana, embarazo adolescente, adicciones, etc., estos adolescentes y jóvenes viven situaciones de violencia, vinculada entre otras cosas, con robos, y la presencia de fuerza de seguridad en los barrios que habitan, que atraviesa gran parte de los relatos de y acerca de los jóvenes en estas instituciones. Las condiciones de vida y los problemas sociales aparecen saturando de una manera significativa, el discurso docente sobre sus prácticas y trabajo institucional.

Uno de los temas abordados es la integridad física y la violencia fuera de la escuela “A nosotros nos mataron dos alumnos” (Docente de CESAJ). “Los fusilaron por la espalda, eran dos alumnos de 2do año”. “Carencias, necesidades y sobre todo necesidad de afecto. El que viene a esta escuela hace un esfuerzo enorme para venir a la escuela. Necesita el título para poder trabajar, a veces hasta los más quilomberos son pibes que necesitan un lugar de contención. Los pibes tienen esa necesidad de contención” (Docente escuela de Reingreso).

Cabe recalcar que junto con las condiciones sociales, la presencia de la violencia social y ciertos casos la muerte se constituye en un discurso que adquiere centralidad en el relato de los directivos y los docentes en torno a esta población adolescente y o jóvenes. La ruptura del lazo social⁹ que

⁹ Acerca del lazo social y la desafiliación, se retoma en este proyecto los aportes de la sociología clásica de Durkheim y Simmel (1971); y los aportes contemporáneos de Castels, R (1990/ 1995) que retoma el binomio integración- desafiliación social a partir de la crisis del estado benefactor, la reestructuración económica y sus derivaciones en términos de fragilidad y vulnerabilidad (material y simbólica). Se recuperan en este estudio, aportes de la teoría del capital social (Portes, 1998) y de Elias, N (1979) y la concepción sobre el proceso civilizatorio.

emerge de estas situaciones, se expresa en el plano material y simbólico. Se conjugaría aquí el quiebre con instituciones promotoras de socialización (la educación, la familia, el trabajo, el Estado) y la configuración de un repertorio, es decir como una manera de actuar familiar sobre intereses individuales o compartidos. Un repertorio, según Auyero, lo que quiere decir es que “en los entendimientos compartidos de los vecinos, la violencia es un saber establecido (un know how) para lidiar con las dificultades que surgen en la vida cotidiana (una amenaza de violación, un asalto, una disputa territorial, un hijo fuera de control, etc.)”.

Estos relatos aparecen con mayor crudeza en los CESAJ de La Matanza y las escuelas de Reingreso de Lugano y Soldati (en directivos, docentes y alumnos), ubicados en contextos de alta exclusión y vulnerabilidad social, en donde la violencia tiene una vinculación muy estrecha con los lazos que se construyen a nivel territorial, y ciertas dinámicas de socialización que atraviesa el mundo cotidiano de estos jóvenes “Hace 7 días mataron a un chico que había ido a robar. Un chico que venía acá a la escuela. Era del BID. Esto fue en febrero. Vino la mamá dos días antes a inscribirlo. Dos días después lo invitaron a robar, dos personas mayores (...) una situación terrible. Con estas situaciones nos encontramos seguidos”

No obstante en estas descripciones reaparecen ciertos gérmenes de “santuario” (Dubet, 2004)¹⁰ como parte constitutiva del programa institucional, en tanto **refugio afectivo o espacio de “impasse”**, en cuanto los problemas propios de la desigualdad social estallan fuera de la escuela. Cabe señalar una cierta comparación que en este estudio todo lo “crítico” del afuera estaría mediado— a modo de hipótesis de este artículo—, por el espacio escolar, lo que significa una cierta reposición del orden y recomposición del programa institucional, que facilita u orienta en cierta medida una cierta modelación del oficio de alumno. Los jóvenes de modo unívoco señalan esta dinámica “Yo como es un barrio de villa, es un barrio peligroso, pero acá en la escuela nunca hubo un problema grave. Es verdad, sabés cuánto hace que no se arma una pelea acá. Porque acá todos nos conocemos y todos nos llevamos bien, hablamos todos con todos” (jóvenes de 4to año ER).

¹⁰ Dubet, F., Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IIEP/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre de 2004. Traducido por Emilio Tenti Fanfani

En el caso de los dos bachilleratos analizados estas dinámicas sociales aparecen descritas en los testimonios pero adquieren menos intensidad y centralidad en los discursos, es decir, no saturan en gran parte las visiones que tienen los coordinadores y profesores sobre la propuesta educativa. “El tema de los consumos, a veces es evidente por una cuestión de presencia porque uno lo percibe por lo cual en la primera asamblea una de los primeros acuerdos que ponemos es no venir a la escuela, así con estas palabras, “ni fumado ni escabio” (Coordinador).

Habría algo, en estas experiencias, una cierta “interrupción de los episodios de violencia y muerte” – relatados muy bien por Auyero (2013) – vinculados con la violencia familiar, participación en situaciones de enfrentamiento con la policía, hurtos, consumo de sustancias, como situaciones que “afectan” a la población escolar pero que entra solamente desde el discurso, y no en los cuerpos o en las experiencias. Parecería que el santuario propio del programa institucional, se materializa en estas escuelas que modifican el formato escolar, como “frontera” entre el afuera y el adentro. Como señala Duschatsky, (1999:79) “frente a la primacía del cuerpo (drogadicción, robos, violencia) la restricción de experiencias diversas, el vacío institucional, y la legitimidad del “cara a cara” como única fuente de modalidad, la escuela opone la validez de la palabra, lo cual remite por lo tanto a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas” .

b) Entre el oficio de alumno y la configuración del estudiante

Ciertamente a partir del estudio de casos, se observa un núcleo común ligado a una cierta metamorfosis o reconfiguración identitaria, a partir de la cual los adolescentes y jóvenes a medida que van transitando por estas instituciones, re- configuran su oficio de alumno y o estudiante, que se expresa en algunos parámetros como ser los niveles de concentración en el aula, los tiempos para “estar en el aula” , aspectos motivacionales para aprender y en los vínculos con los compañeros y los tutores y docentes. Este proceso constituye un soporte significativo para producir procesos de reafiliación social que se observa en esta investigación en procesos de continuidad en la secundaria superior (en el caso del CESAJ) y o en estudios superiores no universitarios o universitarios (en los casos de ER y BP)

En clave contemporánea, Perrenoud (2006) concibe la tarea del alumno

como un oficio a aprender y a construir dentro de complejos procesos de socialización durante su itinerario escolar. En este desafío personal de desarrollar este oficio, el alumno “puede trabajar para salvar las apariencias” (en el lenguaje adolescente se expresa en zafar), es decir, “no trabajar más que por la nota, para construir una relación utilitarista con el saber, con el trabajo, con el otro, o por lo contrario, configurar un oficio de alumno con cierto sentido y motivación por el aprender”. Según este autor “el sentido se construye, no está dado de antemano (...) se construye a partir de una cultura, de un conjunto de valores y de representaciones (...) se construye en situación, dentro de una interacción y una relación determinada” (2006:207).

Un directivo de CESAJ expresa: “El grupo como entraron ahora no es lo mismo que a principio de año. Costó. Hay una resistencia de parte de ellos para empezar a estudiar. El año pasado fue muy complicado. Y notamos la diferencia. Cuando en marzo se reintegran y vuelven con toda esa carga nuevamente. Hay normas que yo quiero que cumplan. Yo les explico el motivo. Hay una situación de diálogo que cuando hay un problema con algún profe yo vengo y lo hablo con ellos”, que se expresa no solo en discursos que optimizan la continuidad de los estudios sino que no se observan conflictos en la vida cotidiana escolar. En las escuelas de reingreso, de modo similar, se señala

Estos últimos años el oficio del estudiante se puede lograr, esta puesta toda la artillería ahí, en que no abandonen entre 1° y 2°. Además armamos todo un dispositivo, tenemos promotores educativos, y si el chico vuelve a la escuela vuelve 80 veces, no importa. Acomodamos lo necesario, lo ponemos en horas de apoyo, para que terminen de cursar.

Los procesos de reinserción a la escuela, mejor dicho, la vuelta a la escuela implica un proceso de re socialización con el mundo escolar que significaría modificar ciertos ritmos, comportamientos, vínculos con los pares y con los docentes que se modifican de año, tras año. Los relatos de los docentes de estas experiencias identifican este proceso, de modo regular, en cierta medida como una tendencia homogénea. Así se considera en un BP “... en primer año se trabaja fuertemente la vinculación con la escuela. Que descubran que son capaces de sostener un año de escolaridad. Hay estudiantes que se caen y este período es particularmente sensible.”

Parecería que en el análisis que se realiza esta configuración del oficio, se estructuran modos o sentidos diferentes. Mientras que en los casos de formatos “estatales”, este proceso tendría un carácter adaptativo al sistema educativo, en el caso de los BP, como señala Gluz (2013), se establecen un trato con los estudiantes (saliendo de la figura tradicional del alumno); como sujetos políticos, al desarrollar un trabajo potente para que los estudiantes se apropien y den sentido al espacio educativo en un proceso abierto de construcción y de puesta en juego de un capital militante que requiere generar las competencias para la elaboración de una posición política y su expresión en el espacio público. Los discursos de coordinadores y docentes de BP señalan la fuerte presencia que le dan a la propuesta pedagógica de encuentros, asambleas que intentan implicar a los jóvenes en un proceso de una mayor reflexividad y participación institucional, elemento que resulta de cierta vacancia en las ER y los CESAJ.

c) El reconocimiento/agradecimientos/lo pastoral/subjetivación política

Las relaciones pedagógicas que se establecen entre docentes y alumnos en estas experiencias escolares dan cuenta de dos procesos significativos de reconocimiento que al decir de Honnet, “enfrenta a injusticias que interpreta como culturales enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y co-municación” (2006:177). No necesariamente hay un reconocimiento pleno en estas dinámicas escolares, quizá el mismo es parcial, limitado o fallido. De acuerdo al escenario escolar, habría señales en discursos rescatados en entrevistas y grupos focales, con expresiones diversas que a modo de tipología se podrían agrupar en; a) aquellas predominantemente permeadas de conformismo social y o agradecimiento, ligadas en cierta medida con estrategias de cuidado pastorales (Hunter, 1998); b) otras enroladas en la nostalgia e idealización de tránsitos interrumpidos por escuelas selectivas centradas en el mérito y la exigencia académica y c) alumnos que configuran su oficio y su trayecto por la escuela con una reflexión crítica acerca de su biografía escolar y de la vida social en general, y un posicionamiento sobre lo justo y lo injusto de la escuela secundaria que alberga modelos tradicionales de enseñanza y gestión institucional. La reconfiguración de la autoridad docente (en base al carisma y la confianza) es un proceso bastante significativo que se dan en estas experiencias, lo que conlleva a que la autoridad docente

se asiente centralmente en lo vincular, con una cierta restitución del santuario escolar (Dubet, 2007) marcando una línea de frontera y mediación respecto de las dinámicas y problemáticas sociales, constituyendo el espacio escolar un lugar de protección y cerco, en relación con la vulneración de derechos que atraviesa a esta población en su cotidianidad.

A modo de cierre

Los rasgos que comparten los tres proyectos educativos y la tarea docente de los CESAJ, ER y BP es que se orientan su trabajo docente y propuesta pedagógica, hacia un trabajo personalizado, en el cual se respeten los tiempos específicos de aprendizaje, mediante itinerarios, en ciertos casos individualizados (Perrenoud, 1998). Por otra parte, el momento de la palabra y la escucha, es una actividad que se pone en valor como parte de la estructura de una clase. No obstante, como se presentó en el artículo, los procesos de socialización que ofrece cada formato va en dirección a un oficio de alumno con características singulares, tanto por el tramo de la escolaridad en la que se encuentran trabajando (en los CESAJ en la secundaria básica, en las ER y BP, la secundaria completa de acuerdo al momento de ingreso de los jóvenes que asisten). Mientras que en los CESAJ es más clara la orientación hacia la generación de prácticas de estudio, poder estar en la escuela con un ritmo propio y poder entablar buenos vínculos con docentes y pares, atendiendo a la construcción de un “oficio del alumno” más tradicional, con el agregado de la experiencia a través de los cursos de oficio, en las ER, con un promedio de estancia de los jóvenes más extendido, se busca ofrecer un trayecto personalizado en el que los jóvenes puedan sostener sus actividades y obligaciones por fuera de la escuela, es decir su trabajo, su maternidad/paternidad, al tiempo de ofrecer una experiencia educativa de la que los jóvenes puedan apropiarse. En cambio en los BP se buscaría la constitución de un sujeto político que se busca posicionar de otra manera en su entorno, incluyendo el proyecto comunitario como el eje vertebrador de la propuesta. De esta manera, los BP y en algunos casos de CESAJ, se trata de una articulación fuerte con el territorio y con sus organizaciones sociales. Podríamos agregar que esta característica le agrega un condimento emancipatorio a las representaciones que realizan los docentes sus alumnos, ya que se encuentra la promesa del cambio y la construcción conjunta, en un escenario en que la autoridad de los adultos tiene su fundamento en un proyecto en común.

Bibliografía

- Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. En R. Elisalde, M, Ampudia, Falero et alia. *Movimientos sociales, trabajo autogestionado y educación en el Cono Sur*, (Parte III, Cap.1). Buenos Aires: Buenos Libros.
- Auyero, J. & Berti, M.F. (2013). *La violencia en los márgenes*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje. Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires: MECyT-OEA.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. Revista *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094016>> ISSN
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEAL.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bourdieu P. (1999). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- Dubet, F. (2004). Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "*Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*" organizado por el IPEE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre de 2004. Traducido por Emilio Tenti Fanfani.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Elisalde, E. (2013). Escuelas Populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006). Revista *ORG & DEMO*, Marilia, 14 (1), 29-48.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.

- Gentili, P. (2004). Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (coord). *Pedagogía de la exclusión*. México DF: Universidad Autónoma de la ciudad de México.
- Gluz, N. (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Honnet, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Revista Isegoría*, 35, pp. 129-150
- Hunter, I. (2008). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Krichesky, M. (2008). Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Bs As. Buenos Aires: Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As. Recuperado de http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf
- López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires: IIFE – UNESCO. Versión preliminar.
- Montes, N & Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, (47), 1075-1092.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de vínculos. En G. Tiramonti (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 179-204). Buenos Aires: FLACSO-HOMO SAPIENS
- Perrenaud, P. (2001). *La construcción del éxito y el fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Puigróss, A. (2003). *Que pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Sverdlick, I. & Gentili, P. (comps) (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Comp.) *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 17-33). Buenos Aires: FLACSO-HOMO SAPIENS
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G, Diker, G. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.
- Wharen, J. (2012). Movimientos Sociales, y territorios en disputa. Experiencias de trabajo y autonomía de la Unión de Trabajadores Desocupados de Gral. Mosconi. Revista *Trabajo y Sociedad*, 19. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712012000200008&lng=es&nrm=iso.

Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la Provincia de Buenos Aires

Nora Gluz¹ y Inés Rodríguez Moyano²

Introducción

Las denominadas políticas de inclusión que ha impulsado el gobierno argentino a partir del año 2003, estuvieron signadas por un discurso centrado en la igualdad, la inclusión social y la restitución de derechos, que en el marco de la crítica a los postulados del consenso de Washington, fue desplazando la fuerza que el discurso de la equidad había adquirido en los '90. Desde los fundamentos oficiales, las políticas inclusivas pretenden transformar las intervenciones estatales de los '90, en especial las dimensiones vinculadas a la lógica "asistencial" y al reduccionismo economicista sobre las condiciones de aprendizaje que sustentaron dichas intervenciones. En nuestro país las políticas focalizadas compensatorias se destinaron a los sectores más desposeídos en su calidad de pobres y no de ciudadanos, transformaron derechos en recursos en competencia e individualizaron las causas de la desposesión.

A partir del año 2003, esta lógica comienza a ser revertida desde normativas y programas que recuperan el discurso de la igualdad y la pretensión de configurar orientaciones pedagógicas comunes a todas las escuelas. Adicionalmente, el intento de abandono de las políticas sectoriales para configurar estrategias de mayor integralidad en la construcción de la política pública, evidencia un reconocimiento de la interrelación entre derechos sociales y,

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires; Argentina

² Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires; Argentina

en este sentido, empiezan a poner en la esfera pública el debate acerca de cómo garantizar el derecho a la educación vinculándolo al derecho a la vida, al trabajo, a la salud, etc. Asimismo, la integralidad supone una perspectiva compleja respecto de los condicionamientos sociales a las trayectorias escolares y pone énfasis en el trabajo pedagógico y los recursos institucionales para su desarrollo. Sin embargo, algunos de estos propósitos colisionan con la organización escolar y del puesto de trabajo docente.

En esta ponencia analizaremos los procesos de cambio promovidos por el Estado a partir de las denominadas “políticas de inclusión” en el nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, desde la implementación de la política Asignación Universal por Hijo (AUH) en el año 2009, atendiendo particularmente al modo en que dichas transformaciones operan sobre las condiciones de producción del trabajo docente en el marco de las nuevas demandas hacia el sector.

Nos detendremos en dos aspectos centrales del cambio propuesto: por un lado, en la recomposición de la escuela secundaria a partir de la unificación de su estructura y, por otro, en la intervención de las estrategias de política educativa sobre los condicionantes institucionales y pedagógicos del aprendizaje. A partir de estos dos ejes, nos interesa dar cuenta de las dimensiones que se transforman y las que perviven respecto de la institucionalidad preexistente, y las tensiones que se producen bajo estos condicionantes sobre el trabajo docente y los modos de apropiación de las políticas. Cerraremos analizando las representaciones que en este marco, los docentes construyen respecto de la obligatoriedad de la escuela secundaria y las políticas que como la AUH, la complementan.

La ponencia se basa en las investigaciones llevadas adelante en el marco de los proyectos “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década”, (IDH-UNGS) que articula con el UBACyT “Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones, y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana”³. El trabajo de campo fue desarrollado en cuatro instituciones pertenecientes a dos territorios de alta vulnerabilidad social de la provincia de Buenos Aires (Distrito A y B de aquí en adelante) e incluyó

³ El primero se encuentra bajo la dirección de Nora Gluz y la co-dirección de Myriam Feldfeber. Esta última investigadora dirige además el proyecto UBACyT.

entrevistas entre directivos, docentes y funcionarios⁴ involucrados en políticas de inclusión en la escuela secundaria de la cartera educativa y de otros organismos públicos que articulan con dicha política (nacional y provincial). Dado que son proyectos en curso, lo aquí vertido son avances preliminares.

La construcción oficial de la “nueva secundaria”

Las políticas de inclusión emergen en nuestro país como respuesta a la “exclusión” como cuestión social, en el marco de los llamados gobiernos de nuevo signo (Moreira et. al.; 2008). Ellas supusieron un progresivo abandono de las intervenciones focalizadas compensatorias hacia los sectores en condición de vulnerabilidad y los supuestos economicistas que acompañaron el diseño de dichas políticas.

En el caso del nivel secundario, se observan cambios en el campo de las políticas de transferencia de ingresos que desde los '90 acompañaron la extensión de la obligatoriedad; y en las normativas del nivel que atañen a su organización institucional y a los principios que lo rigen.

En el primer caso, fueron abandonando la lógica “filantrópica” caracterizada por su otorgamiento a los “pobres meritorios”, con carácter asistémico y criterios variables, hacia una progresiva tracción hacia principios fundados en los derechos. Las becas estudiantiles son un ejemplo paradigmático de este proceso. Destinadas a los sectores más desposeídos durante los '90, con el kirchnerismo fueron abandonando su distribución a partir de la elaboración de rankings de pobreza que ponían en competencia a los propios sectores vulnerables. Primero, con la creación de becas que a diferencia de las existentes durante la fase neoliberal desterraron los requerimientos meritocráticos y eliminaron los cupos para la población que quisiera volver a la escuela (Gluz, 2012). También articularon espacios específicos y transitorios de trabajo a cargo de facilitadores pedagógicos para acompañar el reingreso escolar poniendo en discusión el modelo de escuela vigente. Posteriormente, las becas fueron subsumidas a la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social, decretada en 2009 y convertida en ley en 2015. Paralelamente, se aprueba en el marco del Consejo Federal de Educación el Plan Nacional de Escolarización obligatoria como intención

⁴ También se entrevistaron estudiantes pero no se incluye en este trabajo la sistematización de dicho relevamiento.

de cambio de la institucionalidad escolar para la democratización educativa. Estas dos medidas configuran como mostraremos, un giro significativo en las denominadas políticas de inclusión.

Respecto de la primera medida, la AUH, es una política que otorga en una prestación monetaria no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales vía el denominado salario familiar, destinada a las niñas, niños y adolescentes cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil y es financiada con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad de la Administración Nacional de la Seguridad Social. De este modo la seguridad social pasó de cubrir al 54% de los niños, niñas y adolescentes del país al 82% de los mismos mostrando un salto cuantitativo de gran importancia. Se integró así al sistema de seguridad social en su conjunto, a diferencia de otros Programas de Renta Mínima Condicionadas que dependieron del Ministerio de Trabajo o Desarrollo Social. Si bien surgió por decreto en noviembre del año 2009 (Decreto presidencial N° 1602), fue incluida en la Ley de asignaciones familiares en julio del 2015. Esta política subsume otras de transferencia de ingresos a las familias, entre ellas las de becas estudiantiles, por lo que el acceso a la protección para la infancia queda sujeta a la asistencia escolar (como condicionalidad) y no ya a criterios de rendimiento académico. Los montos son proporcionales a la cantidad de niños menores en la familia, se perciben mensualmente de modo sistemático y no recurren a intermediaciones de ningún partido político u organización social. Propone una estrategia de intervención integral y la responsabilidad estatal en la garantía de los derechos a la seguridad social, la salud y la escolarización. Su implementación supone una articulación de distintas instancias gubernamentales a través de una Mesa Interministerial, en la que los distintos ministerios coordinan una serie de acciones para atender derechos vinculados. Está conformada por los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES.

Respecto de la segunda, los documentos oficiales comienzan a incorporar en la discusión la necesidad de cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional del nivel secundario para garantizar la obligatoriedad escolar.

A lo largo de 2009, el Consejo Federal de Educación de la Argentina, conformado por las máximas autoridades educativas nacionales y provinciales,

acordó un Plan Nacional de Educación Obligatoria y un conjunto de lineamientos para la educación secundaria: Resolución 84/09, Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria; Resolución 88/09, Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria; Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional; y la Resolución 93/09, Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional. A partir de estos acuerdos las jurisdicciones educativas asumieron la tarea de definir su Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria, en función de la realidad particular de sus territorios. Este organismo además, definió a la AUH como medida complementaria.

A las regulaciones del campo escolar, se propone no sólo extender la cobertura y mejorar la acreditación sino también garantizar oportunidades de aprendizaje para todos a través del acompañamiento a las trayectorias educativas. En este marco se discutió la rigidez del régimen académico, la heterogeneidad de planes de estudio y la dispersión de la oferta educativa. En el plano institucional, se implementaron Planes de Mejora Institucional, constituidos por proyectos elaborados por cada escuela secundaria en función de la problemática identificada y que debe ser elevado y aprobado por las autoridades jurisdiccionales quienes deben asesorar en su desarrollo (Documento N° 1: Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional). Fueron pensados como un instrumento “para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas (...) que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes.” (Res. CFE N° 88/09). Entre los principales objetivos, señalan la incorporación de jóvenes desescolarizados, la retención de aquellos con asistencia irregular, la disminución de la repitencia a través de acciones de apoyo para alumnos con sobreedad y/o formatos particulares de escolarización para alumnos con necesidades diversas. En función de la matrícula, las instituciones reciben recursos que pueden utilizar para financiar horas institucionales para docentes y para materiales didácticos y otros insumos. Hasta un 80% de los fondos pueden destinarse a horas pagas a docentes que lleven adelante estrategias para acompañar el ingreso y egreso de la escuela secundaria; el acompañamiento a las trayectorias escolares a través de nuevas propuestas de enseñanza y estrategias de recuperación de aprendizajes.

Más allá de estos importantes cambios, estas medidas mantuvieron algunas dinámicas propias de sus predecesoras. En el caso de la AUH, se sostuvieron mecanismos de control propios de la asistencialidad que devienen en formas de control moral a la pobreza. La constatación del cumplimiento de controles de salud y asistencia escolar en una Libreta Nacional de Seguridad Social elaborada bajo estrictas normas de seguridad, para evitar “alteraciones intencionales” de identidad o la retención de un 20% del estipendio hasta que la condicionalidad se verifique como cumplida. Este trato diferencial respecto de los trabajadores formales cuyo derecho pretende ampliarse, tiene consecuencias estigmatizantes en la vida cotidiana de las escuelas (Gluz y Moyano, 2014). En el caso de los Planes de Mejora, como mostraremos aquí, tampoco ha logrado transformar el modelo escolar al configurar proyectos institucionales ad hoc para la mejora del trabajo pedagógico. Bajo el nombre de “Proyectos de reinserción”, iniciativas institucionales o “Planes de Mejora Institucional”, perduraron como dispositivos de intervención que aunque abandonaron la idea de autonomía institucional de los ’90, mantuvieron su forma de funcionamiento.

La institucionalidad vigente en la provincia de Buenos Aires: entre la unificación normativa de la estructura de la escuela media y la experiencia de los cambios incesantes

El reconocimiento –ahora foco de la política pública en educación– de los condicionantes institucionales y pedagógicos del aprendizaje y la necesidad de su revisión para garantizar la inclusión de los niñ@s y jóvenes de todos los sectores sociales requirió la revisión de algunas dimensiones centrales de la organización escolar.

En el marco de lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se puso en marcha desde el 2007 en la provincia de Buenos Aires la nueva escuela secundaria obligatoria de 6 años de duración que fue acompañada de una serie de políticas incluidas en la Ley 13.688 entre las que se destacan: el nuevo diseño curricular para la educación secundaria y disposiciones de flexibilidad organizacional (2010) para favorecer la solicitud de mesas de exámenes por adeudamiento de tres materias y la promoción de una mayor participación de los jóvenes en la vida estudiantil. Estas innovaciones confluyen luego en cambios en el régimen académico (Resolución 585/ 2011).

Esto dio inicio a lo que se denominó el “proceso de conformación” de la

nueva secundaria tendiente a atender a la creación de oferta donde no la hubiera, unificar institucional y ediliciamente las escuelas y trabajar sobre la redefinición en términos de diseño organizativo y curricular. En ese marco, como se señala desde la cartera educativa, se plantearon tres ejes centrales de trabajo: en primer lugar, acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes, en segundo lugar, atender a que los cambios propuestos sean respetuosos de los derechos laborales de los docentes, y finalmente, atender a las historias institucionales.

Nos planteamos tres ejes de trabajo: por un lado cómo acompañamos las trayectorias escolares de los estudiantes, cómo los cambios que íbamos a proponer en el nivel tenían cuidado de los derechos laborales de los docentes, y cómo éramos respetuosos de las historias institucionales (Dirección de Nivel Secundario)

Un aspecto importante de los cambios iniciados en el nivel fue la regularización a través de concursos de la situación de ciertos actores institucionales. Este avance es altamente valorado por los distintos actores institucionales no solo por garantizar estabilidad en el puesto y una justa selección, sino también en el caso de los directivos, la creación de cargos de jornada completa. Según los protagonistas, posibilita construir una mirada más abarcativa sobre la escuela y mejora la capacidad de intervención al dotar de mayor estabilidad a sus trayectorias y mayor involucramiento institucional.

Sin embargo, su puesta en marcha fue un proceso muy complejo—en términos estrictos aun no ha finalizado—que requirió de mucho diálogo y negociación entre las distintas partes involucradas, tanto a nivel central -entre los funcionarios y los representantes de los gremios reunidos en la Mesa de Cogestión—⁵, como en los distritos, con equipos de superiores y directivos en la elaboración de las propuestas que dieran lugar a una oferta racional en los territorios sin vulnerar los derechos laborales docentes.

Cuando trabajo con los supervisores e inspectores, yo hago este ejercicio (para poder entender la complejidad de esta obligatoriedad y esta universa-

⁵ La Mesa de Cogestión es un espacio de la Subsecretaría de Educación donde se convoca a los gremios para discutir distintas problemáticas y llegar a acuerdos para la toma de decisión final que la hace el Ministro, “pero hay un trabajo intenso porque son de distintas temáticas que hacen a la educación en la provincia, en todos los niveles y en todas sus dimensiones” (Dirección de Nivel Secundario)

lización del nivel que nos va a llevar mucho tiempo), que es mirar el distrito como una integridad. Porque obviamente, una escuela secundaria básica... todas quieren incorporar el ciclo básico superior, pero por ahí hay una distancia de cinco cuadras y en realidad, esa decisión, que por ahí hubo en reformas anteriores, no hace ni más ni menos qué que los directores se peleen la matrícula; por que vos abris en los dos lugares, pero después estos van a esta y hay que cerrar esa sección, ¿Se entiende? (Dirección de Nivel Secundario)

Y bueno sí, con muchos obstáculos. Primero porque eran culturas diferentes, cuando uno quiere fusionar dos escuelas, algunas con muchos años de trayectoria y otras no, son culturas diferentes. Segundo por el tema de los espacios, no podíamos en todas en un mismo momento decirles “se fusionan y todas van a funcionar acá”. Hubo que trabajar mucho el tema de infraestructura, organizar plantas orgánicas funcionales, agrupar cursos o desagregarlos y eso genera un problema laboral porque decían “ si nosotros fusionamos y teníamos 12 docentes, teníamos 48 módulos y al fusionarlo nos quedan 24”... (...) Tenés arreglos paritarios, historias personales, de trayectorias, cuestiones de derechos que podían ser vulnerados no? Todo eso es un trabajo complejo. Pero bueno, fijate que del 2011 a ahora se avanzó. (Inspectora distrital, Distrito A)

La reorganización y reacomodamiento de la estructura preexistente presentaba por lo menos dos situaciones polares: desde ex secundarias básicas que iban a incorporar su ciclo superior, o ex-polimodales que incorporaban su ciclo básico. Este antecedente, al que se suman por cierto las divergencias respecto a las condiciones materiales, espaciales y simbólicas de las institucionales- dio lugar a configuraciones institucionales diversas, y algunas de ellas, no menos problemáticas tanto en relación a las trayectorias de los estudiantes como al trabajo docente. Tal es el caso por ejemplo de “las instituciones con dos sedes” de las escuelas básicas y polimodales que se conformaron como unidad institucional y pedagógica y en las que la designación de directivos de jornada completa perdió su potencial.

Porque este tema de rotar en los edificios, hay personal que no conozco. (Directora ESS, Distrito B)

O de las escuelas donde la falta de espacio obligó a desdoblarse un ciclo y ubicar el segundo tramo en el turno vespertino con todas las dificultades que la decisión involucra en términos de garantizar las trayectorias de los estudiantes y la articulación institucional. El caso de una ESS del distrito A, resulta ilustrativo de esta situación, ya que la implementación del ciclo superior en el turno vespertino requirió de una disposición específica que habilitara recortar la carga horaria (funciona de 17.15 hs a 22 ,15 hs).

Se quitan cinco minutos al módulo. La secundaria diurna tiene sesenta minutos de hora reloj y nosotros tenemos cincuenta y cinco minutos de hora reloj (Directora ESS Distrito A)

En efecto, aun cuando es factible reconocer que el proceso de conformación de la nueva escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires avanzó en el plano formal con relativa celeridad⁶, emergen ciertas dinámicas que, surgidas del mismo desarrollo de conformación de la nueva secundaria, parecieran interponerse con algunos principios fundantes de las políticas en cuestión. Nos referimos puntualmente a la tensión que surge por ejemplo entre garantizar una oferta igualitaria y resguardar los derechos laborales de los docentes. Como aparece en el relato de uno de los inspectores, en los casos en que estos dos principios no resultan compatibles lo que finalmente se termina configurando es una mapa institucional desigual entre escuelas que, frente a la misma cantidad de estudiantes, algunas se conforman con equipos de conducción potentes y otras que, por el contrario, apenas llegan a cubrir los cargos mínimos.

- Hay muchas desigualdades en las escuelas, hay escuelas donde vos tenés diez personas adelante de la institución y hay escuelas donde tenés la misma cantidad de alumnos y tenés dos-
- ¿Y eso depende de?

⁶ Como muestra el Distrito A, en el año 2011 había 34 secundarias básicas (EGB) y 10 medias (polimodales), y hacia fines del año 2014 la oferta en el distrito quedaba conformada de la siguiente manera: 21 escuelas secundarias (es decir, de 6 años con ciclo básico y superior y el director de jornada completa de 8hs) y 12 ESB secundarias básicas (de las cuales 6 de ciclo superior pero todavía sin resolución de conformación y 6 solamente con el ciclo básico). Entre el 2012 y el 2013 se firmaron 15 de las 21 conformaciones, las restantes en el 2013.

- Dependió mucho de las conformaciones de las escuelas, acá cuando se conformaron escuelas que tres pasaron a ser una, el equipo de conducción se hizo grande, ahora en aquellas escuelas secundarias que por ahí están en otro lugar del distrito pero tienen la misma cantidad de alumnos que estas tres pero siguen manteniéndose con el director y el secretario, cuando acá tenemos director, vicedirector, secretario, prosecretario, jefe de preceptores y jefe de área, más todos los ayudantes de laboratorio (Inspector de Secundaria, Distrito A)

EOE, no había, porque claro cuando era EGB, estaba el EOE de primaria, cuando pasa a ser secundaria básica, ahí hubo como un vacío donde quedamos viste, en la deriva, ni auxiliar había al principio, ponen ese equipo cuando un chico todavía cursando en la escuela le pega un tiro en la cancha de acá en frente a otro ex alumno. (Docente ESS Distrito B)

Desde la experiencia de los docentes, el reordenamiento de la oferta supuso redefinir tareas y/o desempeñar nuevas funciones para acompañar los cambios en los planes de estudio y hasta permanecer fuera del aula hasta su reubicación.

...generan en realidad violencia. Violencia de alguna manera. Hay escuelas que siguieron llevándose bien primaria y secundaria, o como le quieran llamar, porque primero fue Ciclo Básico acá y nosotros seguimos funcionando allá porque es como que primero ponen la Ley Federal, une todo en la misma escuela, después la sacan, nombran el directivo y te piden... yo en ese tiempo cuando sucedió, estaba como maestra de grado (...) Y lo vi como hacían: restricción del comedor para el chico de la secundaria. Yo notaba que el maestro no hablaba con el de la secundaria (risas) porque el directivo no se hablaba ni con la nueva directora (...) En una época no tuvimos porteros nosotros propios, la puerta general la abrían los de primaria y después cuando nos íbamos nosotros cerrábamos, hacíamos de todo: porteros, preceptores, todo (Preceptora ESS Distrito B)

No hay que olvidar, que este último reordenamiento institucional corona el tercer cambio de estructura del nivel en quince años, cuyo impacto subjetivo no siempre ha sido lo suficientemente considerado.

Yo cuando tome las horas acá que sería la ESP XX, que era la escuela primaria no más, y después era el EGB era, nosotros estábamos prácticamente estábamos juntos la primaria con lo que sería la secundaria que no era la secundaria (...) A partir del EGB 3 se puso personal directivo al EGB 3 y a la primaria aparte. Después vino el ESB... pero que pasó en el ESB... también hubo cambio de directivo, porque concursaban, era todo un lío viste, concursaban y bueno, directores que teníamos que por ahí o sea uno podía trabajar bien ya, se iban y venía otra persona con otra perspectiva, empezar de nuevo. Eso fue el ESB. Después vino el ESS escuela de superior secundaria bueno ahí ya vino otro director nuevo, sería el que tenemos ahora XX, que bueno ahí ya cambio un poco más todo, pero fue todo una adaptación un cambio constante vamos a decir, porque vos estabas con otra cosa, la escuela era XX, al poco tiempo paso a ser XX, ahora es XX, todo un lío, entendés, lo mismo pasa en las otras escuelas, y bueno fue adaptarse nomás a lo nuevo, todo es nuevo viste, profes nuevos compañeros nuevos, todo nuevo viste, alumnos nuevos (Docente docente ESS Distrito B)

Entré trabajando como profesora de Filosofía, Formación ética y ciudadana, profesora titular y después como la materia fue cambiando con los cambios de plan de estudio que hubo varios, se transformó en derechos humanos y después se transformó en política y ciudadanía (...) actualmente tengo dieciséis horas titulares acá, en el 2011 me dieron horas de acrecentamiento en otra escuela, se cerraron cursos, quedo excedente y también me reubicaron acá, así que acá me reubiqué en psicología y por un cierre de curso acá que se transformó en un segundo año me habían ubicado en construcción de ciudadanía. Entonces ahora estoy dando psicología, filosofía y política y ciudadanía (...) los profes que dábamos esos espacios curriculares tenemos que ser reubicados, aunque fuéramos provisionales y al no reubicarnos podíamos conservar los módulos como horas institucionales (...) en mi caso particular lo que yo decidí elaborar fueron las carteleras y esas cosas de la escuela que a veces no se estaban haciendo y en ese tiempito las podía preparar en la escuela ... (respecto de otros profesores) no poder ser reubicados todavía siguen viniendo a sus horas institucionales pero bueno básicamente vienen a cumplir horario, no hay ninguna actividad específica (Docente ESS Distrito B)

Las desigualdades materiales y subjetivas que emergen de los procesos de unificación de la nueva secundaria también son atravesados por las relaciones micropolíticas en las instituciones. Frente a la escasez de recursos básicos –especialmente el espacio aparece en las disputas como el bien máspreciado– la equitativa distribución de bienes se vuelve compleja instalando dinámicas de competencia que erosionan la sociabilidad cotidiana como en el caso de distintos niveles que comparten espacios físicos.

- Nos independizamos porque compartimos edificio y eso nos trajo todos problemas. Y ahí hubo también un gran desfasaje en los alumnos, porque lo que hemos padecido docentes también lo han padecido alumnos y padres, con este tema de la propiedad, quién es de primaria, quién es de secundaria
- Cuando decís que los estudiantes los padecieron, qué padecían?
- El no poder ingresar por ejemplo a ciertos espacios que eran compartidos como biblioteca, patio, comedor. Compartíamos recreos diferentes, pero los baños eran los mismos, siempre todo lo que pasaba era “por culpa de los chicos de secundaria”... (Directora ESS Distrito B)

Lo que muestran los testimonios reseñados, es que pese a los grandes esfuerzos implicados en el proceso de conformación de la nueva secundaria los cambios revierten algunas formas de reproducción de las condiciones de segmentación y diferenciación institucional preexistentes, pero a su vez emergen otras nuevas nacidas del mismo proceso, que posicionan a los docentes en condiciones diferenciales de trabajo y obstruyen la posibilidad de construcción de prácticas educativas y sociales más democráticas. La dimensión subjetiva de los sucesivos cambios aún requiere ser estudiada y atendida políticamente, para entender y atender la micropolítica del cambio y sus consecuencias respecto de los propósitos de las políticas.

Enseñar en contextos de vulnerabilidad: entre recursos insuficientes y expectativas contradictorias

Los cambios a nivel de la cotidianeidad escolar han sido analizados a través del estudio de casos como estrategia metodológica, basada en un interés explicativo cuya preocupación se centra en los procesos de apropiación

de las políticas en el marco de los estudios sobre la implementación. La investigación, pone en evidencia algunos nudos críticos de dichos procesos de apropiación de las políticas en las instituciones analizadas, sin intención de generalizar y bajo la preocupación por dilucidar y esclarecer ese proceso.

Observamos en los procesos institucionales de apropiación de las llamadas políticas de inclusión al menos tres tensiones recurrentes. Una primera tensión deviene del reconocimiento de los docentes de los espacios de apoyo que como el PMI –en las escuelas en las que está en marcha bajo la modalidad de clases de apoyo para exámenes–, son percibidos como ámbitos que facilitan el trabajo pedagógico debido al trabajo en pequeños grupos como factor de alta incidencia en el apoyo a las trayectorias. Sin embargo, el trabajo docente estándar se caracteriza por una importante cantidad de estudiantes a cargo (los profesores entrevistados reconocen tener hasta 400 estudiantes), que pertenecen a su vez a distintos cursos y, en la mayoría de los casos, a distintas escuelas. En este sentido, la situación de esos espacios es excepcional, con dificultades para configurar otro patrón institucional de trabajo pedagógico, al igual que el clima de trabajo que se genera que suele ser de mayor confianza, más distendida.

Y la diferencia es que es más personalizado, o sea por ahí, no se tenés un alumno que no entiende viene al PMI y vos se lo podés explicar más tranquilo, buscarle la vuelta como... en cambio si vos estas en el salón con 30 chicos, 20 chicos es como que, bueno no lo podés hacer personalizado, o sea tenés 20 chicos no tenés uno solo, esa es la diferencia, esta bueno. (Docente PMI Distrito B)

Lo mismo sucede en algunas escuelas a nivel de los directivos. En algunas instituciones fue difícil relevar con exactitud la cantidad de docentes que trabaja en la institución y no siempre conocen a todo el plantel. Esto es más relevante cuando la escuela cuenta con tres turnos o más de una sede, lo que genera una distribución de tiempos y espacios en los equipos directivos.

Una segunda tensión remite a los saberes y recursos percibidos como necesarios para las tareas de “inclusión escolar” y los efectivamente disponibles. Por un lado, los conflictos, competencias y relaciones de poder entre instituciones no siempre facilitan una adecuada distribución de recursos. El

crecimiento de las instituciones en cantidad y en tamaño se ha llevado adelante sin, por ejemplo, la misma intensidad respecto de los equipos de orientación escolar. Si bien el trabajo que desarrollan estos equipos ha ido variando a lo largo del tiempo, son posicionados en el lugar de reposición de tareas que otros agentes escolares no pueden desarrollar. Se sostiene por ende una brecha en los recursos que obtura hasta el cumplimiento de la ya criticada igualdad de oportunidades educativas.

Pero vos me decís los chicos que dejan de venir se insiste mucho, y hay casos y casos honestamente, donde tenes chicos que el nivel de conflictividad, que es de vulnerabilidad honestamente es complejo digamos y no tenes la gente que trabaje esos casos, muchas veces esos se pierden. Ahora vos me decís un chico que se conoce, que vos me decís que tiene problemas que genera hasta cierta carga afectiva dentro de la escuela, se insiste para que siga pero muchas veces, creo que hay un limitante muy grande que es la falta de personal [...] ahora por ejemplo existen chicos que están en lista y no han venido, se sabe quiénes son, están identificados todo, pero no están, insisto con lo mismo, la preceptora no deja de trabajar nunca, la directora no deja de trabajar nunca, estamos todos trabajando o por lo menos haciendo cosas para que la institución funcione y crezca y a su vez no tenemos el recurso humano para ir y hacerlo (Docente de geografía PMI ESS Distrito A)

Somos treinta y pico de escuelas secundarias y hay un solo organismo (el servicio local) que no llegan a ser ni diez personas, se atienden las posibilidades que se pueden atender, se reciben pero hay que ver si después existe el seguimiento que tiene que haber (Inspector de Secundaria, Distrito A) ellos porque más que nada ellos son psicopedagogos, son psicólogos, y bueno no es lo mismo que yo le hable a un chico de 12 o 13 años, a que le hable una persona que realmente sabe, entendes, que es profesional, yo hago mi trabajo sí, yo también estudie psicología todo, pero bueno hay cosas que por ahí nos superan, como todo (Profesor Matemática ESS Distrito B)

... Ya estamos complicados con el hecho de que no tenemos teléfono tampoco, pensá eso, si tenés teléfono dentro de todo vos tenes un registro del chico, qué pasa que no viene (Profesor Inglés PMI Distrito B)

En un contexto con recursos y apoyos escasos, los docentes “padecen”, se sienten solos, agotados y enfrentan situaciones vividas como extremas que los empuja a actuar “fuera del protocolo”

Bueno, vos viste que inclusión, está bien, perfecto. Pero yo como les decía la otra vez, todos queremos que los chicos vengan a la escuela. Pero también necesitamos: fijense la semana esta que pasó, ¿se acuerdan? Los distintos casos que hubo porque tal vez aunque trates, trates, por ahí llega un momento en el que te sentís solo. El equipo de gabinete es sumamente importante. Los chicos por ahí necesitan por distintos motivos: adicciones, abandono de la familia. Está la asistente social que sabe. Nosotros también seguimos un protocolo pero más de mandar un telefonograma e ir a la casa y no saber cómo van a reaccionar... (...) hubo dos años atrás que había problemas con una nena de conducta muy fuerte, que venía a la mañana –yo no lo padecí porque la dire estaba en su turno– y después la nena se fue a otra escuela. No sé si siguió pero nosotros estuvimos todo el año con ese temita. Y ahí, con más razón: hace falta el consejo de psicología. (Vicedirectora, ESS, Distrito A)

hubo una pelea fea el viernes, al la salida yo me entere recién ayer (...) un chico de tercero le pego muy fuerte a un chico de segundo que cuando el chico cae lo pateo le pateo la cabeza al chico que quedo internado inconsciente y con convulsiones, y bueno... (...) qué hacemos cuando se agarran a piñas? la vez pasada se pelearon dos chicos, enormes en la clase de educación física y el profesor se puso en el medio... bueno la ligó de lo lindo, peor si no estaba él!!! Nosotras no podíamos ni, ni, sujetar (Preceptora, PMI, ESS, Distrito A)

En otros caso no es la escasez, sino el modo como al apropiarse institucionalmente los recursos, resignifican las pretensiones oficiales -en especial aquellas que pretenden modificar el modelo institucional para garantizar la trayectoria de todos los estudiantes-; o se configura una brecha entre los recursos que se ofrecen desde el nivel central y las posibilidades concretas de los docentes de apropiarse que ellos. Tal parece ser el caso de las capacitaciones, que luego de mucho tiempo y recursos destinados a su puesta en marcha, una vez en servicio, no llegan a convocar a los actores en los territorios.

La (menciona una universidad) esta semana envió un mail diciendo que había un montón de cursos para llevar adelante, temas a trabajar dentro del aula, distintas estrategias, el tema es que los docentes lo hagan, porque eso también depende de uno. Mira, siendo sincero, la mayor cantidad de cursos se hacen para tener puntaje y tener estabilidad laboral (Inspector de nivel Distrito A)

O como en el caso del PMI, que más que modificar el trabajo pedagógico institucional, parece asumir una función eminentemente pragmática orientada a preparar en las materias adeudadas, o a preparar exclusivamente a los estudiantes para garantizar la terminalidad del secundario.

-Hay escuelas que lo han implementado al plan Mejora de distintas formas, una de las estrategias que se están utilizando ahora es terminar la escuela, para terminar la escuela, tener título de la escuela, ciertos directivos han direccionado cierta parte del dinero que se les da a los docentes para trabajar sobre los alumnos que tienen que recibir el título

-Para que den las últimas materias

-Vos te fuiste de la escuela, pero yo te ofrezco durante todo un tiempo determinado que vos trabajes en estas materias para poder presentarte a rendir y está funcionando, se está dando terminalidad a muchos chicos (Inspector de Secundaria, Distrito A)

...distribuimos los recursos en esto, la titulación para nosotros es un placer, tener a todos titulados, la verdad, no tengo nadie que haya quedado colgado en sexto, así que bueno aspiramos a que este año siga igual, y hacemos un seguimiento de los alumnos de sexto para que puedan recibir su título, y ahí dispongo de recursos, profes que los preparan (Directora ESS Distrito A)

Por último, en tanto en la escuela se escenifican relaciones de poder formal e informal, entran en colisión diversidad de metas, conflictos de intereses en relación a la posición social de los profesores y al sentimiento encontrado frente al trabajo (Ball, 1989). La disputa entre la atribución por la aprobación entre los profesores del aula corriente y aquellos que participan de los Planes de Mejora constituye un tema recurrente en las instituciones en que los PMI

consisten en espacios de apoyo que culminan en exámenes que determinan la acreditación de asignaturas. Las estrategias de los profesores que no participan de los PMI parece dirigirse al desprestigio, mientras que quienes dictan esas clases defienden el carácter pedagógico y la actividad específica que desarrollan en desmedro de la despreocupación por el aprendizaje en el aula corriente. Lo que de uno u otro modo disputan es la autoridad pedagógica y sus principios de legitimación.

Me ha pasado que hay pibes rendido el miércoles la tercera mesa con otra profe de inglés y vienen: "no, porque me dijo XX que venga que usted me va a tomar" y te da medio...Y capaz que venís y le tomás lo mismo y aprobó en una de esas. Y después la profesora te dice: "¿Cómo aprobó con vos el sábado y conmigo no? (Profesor de inglés PMI ESS Distrito B) si vos debías una materia, venías 4-5 clases los sábados, entonces después el docente que te tenía que tomar esa materia tenía todas tus presencias en el Plan Mejora y te aprobaba la materia, te daba unos trabajitos y te aprobaba la materia. A mí nunca me presentaron ningún trabajo. Y el chico estaba aprobado igual Claro, venían con el acta, eh, me firmás este acta? Tomé examen allá... No, yo no estuve. (Profesor adolescencia, ESS Distrito B)

Estas disputas expresan los límites de la coordinación de la acción institucional frente a las alternativas existentes de acompañamiento a las trayectorias en estructuras de trabajo docente individualizantes, con escasos espacios de encuentro y planificación colectiva.

Entre aquello que reclama la normativa y la institucionalidad construida, los docentes van construyendo una particular percepción respecto de la obligatoriedad de la escuela secundaria y las políticas que como la AUH, la complementan. Como emerge de los relatos, el acuerdo respecto de "la bondad inherente a la inclusión escolar" no es inmediato entre los docentes.

Las luchas sociales detrás del acceso al bien escolar configuran la dimensión conflictiva de la inclusión que se anuda con perspectivas asistencialistas de medidas que oficialmente pretenden configurar derechos.

Lo de la inclusión es algo facilista también, para los chicos mismos, porque viste si o si tienen que estar en la escuela, si o si tienen que pasar de

año, como sin estudiar, cada vez nos estamos como achatando más, el piso siempre es más bajo (Profesor inglés ESS Distrito A)

- Chicos que vos decís: no debe estar en la escuela, por dios, debe estar en un lugar donde haya gente... a los profesores nos ponen para enseñar contenidos, y de repente vos te encontrás con chicos que son terribles y que no te dejan trabajar, y necesita alguien que lo contenga profesionales, psicológicos, el chico debe estar en un lugar donde pueda ser contenido, ¿entendes?

- ¿Qué les ofrecerías a esos chicos?

- Gabinetes. Escuelas donde haya psicólogos, psiquiatras... (Profesor Historia/PMI, ESS Distrito B)

Incluir es una guardería, guardería están dentro, que adquieren, que aprenden, eso es otra cosa, si hablamos de incluir como llenar el aula de chicos, si, nadie queda afuera, nadie, ni el que molesta, nadie, pero no debería tampoco quedar afuera, pero sí debería hacerse otro tipo de trabajo, creo ¿no? (...) Cuando nosotros tenemos otra...(…) venimos con la cultura del trabajo de tener nuestra casa, de todo lo que tenemos lo tenemos porque nos sacrificamos mucho y mucho. A esta cultura del dame, dame, que la escuela le tiene que dar todo que el Estado le tiene que dar todo, yo no termino de analizarla y no termino de comprenderla, entonces nos cuesta entenderlos a ellos, porque nosotros venimos de otra, tenemos otra cultura (Profesor Matemática ESS Distrito B)

Aún cuando no saben si los estudiantes cobran o no AUH, la asimilación a los planes asistenciales destierra la lógica integral de la medida, repone la lógica meritocrática y desestima la responsabilidad institucional por los aprendizajes y el interés por el conocimiento para retroaerlo a lo individual.

Yo creo que esa parte, por ahí me voy de la pregunta, tengo el caso de un chico acá que a mí me agarra un veneno, no hace nada, lo único que esta es sentado, y no hace otra cosa, no copia no abre la carpeta, no molesta, no te falta nunca, el tipo está ahí, y yo la única explicación que le encuentro es que él debe cobrar, no sé cuándo debe cobrar, 800 mil pesos no lo sé, pero para mí el viene justamente para cobrar, o debe cobrar el plan la asignación, no sé, pero estaría bueno que eso se modifique, por

ejemplo, no sé, está bien que el cobre que le paguen eso a mí no me importa, pero por lo menos que venga a la escuela a aprender algo, o bueno yo te pago a vos por asignación por hijo o por lo que sea, por el plan por lo que vos quieras, pero que haya un control, bueno, ¿cómo venís en la escuela, cuantas materias te llevas, te llevas todas? (Profesor Matemática ESS Distrito B)

Pero también quienes desarrollan una perspectiva crítica respecto de la inclusión en condiciones institucionales devaluadas, que en algunos casos termina contribuyendo a configurar una mirada estigmatizada sobre la población escolar.

A costa de qué los chicos adentro de la escuela? Para que no estén en la calle? Pero acá tampoco están seguros acá adentro de la escuela, tanto de la parte edilicia, esto sobre todo. (...) Yo trabajaba en un aulita, la primer aula de afuera, los cables afuera, me llovía del techo, me aparecían ratas por la ventana... Así, eh? Tal cual. Tenés que entrar a dar clases. Pleno julio cuando está todo oscuro tenés que dar clases igual. (...) yo los quiero mucho a los chicos y me duele que no se los respete en la escuela con esas cosas. Aparte ellos se dan cuenta y eso es lo peor de todo. Los subestiman. (...) Lo que no saben, no saben estudiar. No tienen interés, ya vienen desinteresados de la escuela. Lo que es técnicas de estudio y todo eso no tienen ni idea. Conceptos de biología, poco y nada. Pocos temas les interesa. (...) Los chicos vienen y me cuentan cosas que no me deberían contar, y yo trato de decir: bueno, chicos esto tienen que hablarlo en la familia, en tu casa, pero vienen a desahogarse conmigo. Y no cumplo el rol que tengo que cumplir en el aula. Hay chicos que no pueden estar en la escuela. Tienen que hacer otra actividad (...) darles otras herramientas, qué sé yo, que trabajen. No sé. Obviamente que en la calle no (Docente adolescencia ESS Distrito B)

Son los directivos y algunos docentes de PMI centralmente quienes defienden más enfáticamente las políticas de inclusión, aunque reconocen simultáneamente la dificultad de un proceso que no convoque a todos los actores institucionales y la necesidad de tiempos más extensos para que consoliden los cambios en marcha.

Todo el mundo tiene que tener la posibilidad de estudiar, aunque no vaya a la universidad, aunque no lo necesite para trabajar o que una persona decida ser ama de casa o por ahí... Tiene que tener su formación. Lo que va a llevar es tiempo también. Como hay chicos que ahora están en la escuela y antes no estaban, se los trajo a un ámbito que no conocen y se quieren manejar igual que en el ámbito que se manejan. Va a llevar un tiempo largo [...] tienen que estar todos en la escuela, si para formarlos como ciudadanos o para seguir estudiando, para trabajar, o simplemente para socializar, estar acá, estar en un lugar que no estén en la calle (Profesor de matemática y PMI, ESS Distrito B)

Ahora estamos en este proceso de proyecto educativo que tiene que ver con la inclusión con un proyecto más abierto...pero el tema es el siguiente... yo para llevar adelante un proyecto tengo que tener a gente que está convencida de ese proyecto, y vos quieres que yo te de una opinión, yo creo que más del 60% de los docentes no está convencido de proyecto de país, que tiene una mirada muy gorila. (Vicedirector ESS Distrito A)

...hemos logrado incluirlos, no hemos logrado una educación de calidad, eso es para mí es lo que está pendiente, logramos que estén mayormente, ahora tenemos que lograr que estén aprendiendo en serio, y con un propósito de que sepan que les va a servir (docente Matemática ESS Distrito B).

Es evidente que las tensiones señaladas entre el trabajo en grupos pequeños y la cantidad de estudiantes en los cursos y la cantidad de estudiantes a cargo de los docentes, sumado a la falta de apoyos externos suficientes y pertinentes para la atención a problemáticas frente a las que los docentes se sienten desbordados, aparecen como los obstáculos centrales para operar favorablemente hacia la democratización escolar.

Reflexiones finales

En este apartado, proponemos no sólo hacer un racconto de lo presentado sino introducir en el cierre un tópico preocupante que probablemente sea efecto de lo trabajado.

Las políticas educativas recientes se articulan en torno al derecho social a la educación y a la responsabilidad estatal, bajo una perspectiva integral e intersectorial. Algunas propuestas político-educativas avanzan en esta dirección,

mientras que otras no logran aún orientar una efectiva transformación del sistema y de las prácticas. Ello probablemente obedezca tanto a la persistencia de la gramática tradicional de la escuela como a la dificultad de abandonar las formas previas de intervención estatal que en la actualidad se muestran inadecuadas para dar respuestas a los problemas que cotidianamente enfrentan las escuelas secundarias. Las dinámicas impulsadas por las denominadas políticas de inclusión generan nuevas demandas laborales en condiciones de baja transformación en la estructura del puesto de trabajo, y cambios en la institucionalidad escolar que resultan insuficientes frente a la preocupación por mejorar la trayectoria escolar de los sectores más vulnerables.

Como señalamos en la introducción, las políticas para la inclusión sostuvieron algunas de las estrategias que venían operando desde los '90, con magros resultados en términos de democratización de la educación. En el caso de los Planes de Mejora, la pretensión de cambiar el modelo escolar a partir proyectos institucionales ad hoc para la mejora del trabajo pedagógico, genera un aislamiento de los cambios en espacios complementarios con escasa incidencia en el ámbito del aula. De hecho, para acompañar las trayectorias y establecer un trabajo intersectorial que posibilite fortalecer sinergias con otros actores estatales, se ha configurado una institucionalidad débil que hace dependiente de las voluntades individuales el alcance de dichas normativas. Por un lado, las mesas interministeriales constituyen una figura sin una regulación precisa de las que los directivos prácticamente no tienen información.

En este marco, los docentes sienten que no cuentan con apoyos de organismos públicos especializados para resolver situaciones que exceden su especialidad y que, la mayoría de las veces, los interpela emocionalmente (violencia familiar y/o barrial, embarazos adolescentes, entre las cuestiones más mencionadas). En el caso de los PMI, si bien suponen la asignación de horas docentes para un trabajo específico de acompañamiento pedagógico, se desarrollan en condiciones precarias a través de pagos adicionales y sin cargas sociales, por esas horas específicas (Laurente y Penas 2013). Asimismo, se establecen como proyectos ad hoc que no necesariamente inciden en el trabajo en las aulas, que es el principal ámbito de aprendizaje. Vale aclarar que hasta el momento— los profesores rentados por estas tareas que no sean estrictamente dar clases, alcanzaría a lo sumo al 3% de los profesores de secundario (Terigi 2015).

En el cruce de estos procesos se van configurando en las escuelas

representaciones sobre la responsabilidad institucional por el aprendizaje en la que conjugan peligrosamente viejas lógicas sobre la responsabilización individual. Se pasa en muchos casos de la culpabilización de los estudiantes por el fracaso a la culpabilización de los docentes. El discurso sobre el ausentismo docente, hoy en el centro de la escena pública pero también de los discursos de los directivos, inspectores y preceptores –en menor medida de los propios docentes– alertan en la necesidad de revisar las condiciones del cambio para fortalecer a las condiciones de producción del trabajo docente y evitar retrotraer a un discurso culpabilizados que se desplaza peligrosamente de la falta de formación como se evidenciaba en los '90 a la idea de “falta de compromiso”.

Bibliografía

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Gluz, N. (2012). Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En: Gluz, N- y Arzate Salgado, J. (coordinadores). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales*, Co-edición UNGS (Instituto del Desarrollo Humano) /UAEM (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales), Buenos Aires, 2012. Pp 121-144. ISBN 978-987-630-140-4
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. Vol 1, Nro 41, pp. 63-73. Revista *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, junio 2014. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=41&num=41>
- Laurente, M. y Penas, P. (2013). La configuración del trabajo docente de la escuela secundaria en las denominadas políticas de inclusión. Ponencia presentada en *II Seminario Nacional de la Red Estrado* “Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social”, Paraná.
- Moreira, C.; Raus, D.; Gomez Leyton, J.C. (Coord.) (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO; UNLA; UARCIS; Ediciones TRILCE,
- Terigi (2015). *Dialogos del Siteal en La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo tradicional*, abril 2015 SITEAL.

Leyes, decretos y normativas oficiales

CFE, (2009) Resolución N° 79/09, Plan Nacional de Educación Obligatoria.

CFE, (2009) Resolución N° 84/09, Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

CFE, (2009) Resolución N° 88/09, Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria - Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional.

Decreto 1602/09. Asignación Universal por Hijo para Protección Social

Ley 24.714 REGIMEN DE ASIGNACIONES FAMILIARES

Ley de educación de la provincia de Buenos Aires N°13.688/ 2007

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006

MEN, Documento N° 1: Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional

Resolución 585/ 2011

Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente

*Luciana Garatte¹, Maximiliano Fava²,
Jésica Montenegro³ y Julieta Alcoba⁴*

Introducción

Esta ponencia aborda el proceso de construcción de una política de inclusión en el ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata. Analiza específicamente las dinámicas de cambio y continuidad que han ido desarrollándose con relación a la Estrategia de Ingreso y el primer año, los conflictos y tensiones en la construcción de consensos respecto de estas políticas inclusivas en los últimos cinco años.

El presente trabajo se inscribe en una investigación más amplia denominada Políticas de inclusión y de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de ingeniería de la UNLP: las perspectivas y prácticas de los actores universitarios⁵. El tema de esta investigación emerge de la preocupación por la inclusión efectiva

¹ IDIHCS CONICET-FCAyF/Universidad Nacional de La Plata, Argentina. lgaratte@gmail.com

² IDIHCS CONICET-FCAyF/Universidad Nacional de La Plata, Argentina. maxifava@hotmail.com

³ IDIHCS CONICET-FCAyF/Universidad Nacional de La Plata, Argentina. montenegro_jessica@yahoo.com.ar

⁴ IDIHCS CONICET-FCAyF/Universidad Nacional de La Plata, Argentina. julietaalcoba@yahoo.com.ar

⁵ La investigación a la que hacemos referencia corresponde a un proyecto del Programa de incentivos iniciado en el año 2014, dirigido por la Prof. Mónica Paso en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP.

de los sujetos que ingresan y transitan los primeros años de algunas carreras de Ingeniería de la UNLP, caracterizados por su diversidad social, cultural y por trayectorias educativas disímiles y desiguales (Fava y Garatte, 2011; Garatte y Fava, 2015), producto de un sistema educativo fragmentado y estratificado en cuanto a la apropiación de conocimientos (Gluz y Rosica, 2011; García de Fanelli, 2010; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002). La política de ingreso irrestricto a la universidad pública, recuperada en la inmediata post-dictadura consolidó un modelo institucional masivo y diverso en la composición matricular, aunque no exento de dificultades para concretar la democratización efectiva del conocimiento a todas las carreras (Chiroleu, 1998; 2009), particularmente a aquellas especialidades que poseen ciclos curriculares iniciales estructurados en torno a materias como Matemática, Química y Física, entre otras. En años más recientes, se han agregado nuevas variables producto de cambios operados en la enseñanza media, especialmente la extensión de la obligatoriedad a este tramo y también de políticas conexas (de bienestar estudiantil, económicas, etc.) creadoras de un público cada vez más heterogéneo demandante de ingreso a la universidad (Ezcurra, 2011a; Ezcurra, 2011b, Ezcurra, 2011c) y frente al cual, por un lado, las fórmulas clásicas de organización académica, curricular y pedagógica se ven desbordadas y, por otro, los agentes educativos muestran distintas actitudes y posturas ante la complejidad resultante.

La indagación, si bien pretende sistematizar las prácticas de diseño e implementación de medidas y acciones curriculares y pedagógicas dirigidas a la atención de la heterogeneidad y tendientes a la promoción de actitudes favorables a la diversidad, procura, sobre todo, comprender el modo en que los actores clave del sistema con funciones de gestión, docencia, asesoramiento, tutoría, entre otros, median la implementación de las políticas de tratamiento de las diferencias gestadas en los últimos años, resinificándolas, incluso reorientando su sentido. Entendemos que el modo en que tales sujetos- a partir de sus concepciones y posicionamientos- asumen la cuestión de la heterogeneidad constituye un factor crucial, que condiciona la realización de las políticas de inclusión, pudiendo operar favorable o desfavorablemente en el proceso de albergar las diferencias en las aulas universitarias que tales medidas están llamadas a afrontar.

Una de las perspectivas teóricas de las que se nutre la investigación

(Bourdieu y Passeron 1977; 2009; Carli, 2012; Perrenoud, 1990), pone de manifiesto que la diversidad y heterogeneidad de la población estudiantil que aspira a integrarse a las carreras universitarias constituye una variable clave en el éxito y el fracaso académico posterior a su ingreso. En efecto, esos resultados académicos son el producto de una construcción social que está estrechamente vinculada con el capital social, económico, cultural y lingüístico incorporado de acuerdo a la procedencia social de los estudiantes. Estos trabajos procuran explicar las desigualdades a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionantes económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo. Un segundo grupo de estudios reseñados por Ana María Ezcurra (2011b) destaca que las causales de esos resultados académicos también anidan en el plano institucional: la autora sostiene una hipótesis respecto de la cual afirma que las instituciones no sólo son un factor causal, sino que configuran un condicionante primario, decisivo para el desempeño académico y la permanencia en el sistema universitario. Señala también una hipótesis asociada, sosteniendo que este estatus primario corresponde sobre todo a la enseñanza, en un sentido amplio, y en especial a las aulas, es decir, a las experiencias académicas cotidianas.

En lo que refiere al Plan de Estudios vigente para las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) encontramos políticas curriculares de ingreso plasmadas en líneas estratégicas institucionales de articulación con el nivel pre-universitario y en orientaciones para diseñar las actividades específicamente universitarias, a saber, Cursos de Nivelación y un Taller de Ambientación Universitaria (TAU) (FCAyF, 2014a).

Nuestro trabajo, intenta reconstruir desde la perspectiva de los actores docentes la dinámica del proceso de cambio impulsado en el año 2013 y las implicancias para el trabajo docente de las propuestas de cambio mencionadas. También nos interesa indagar en las tensiones no resueltas acerca de la modalidad que asumió el proceso de cambio de la política de ingreso, en relación a su posición como actores que resignifican, resisten y recrean los lineamientos que se definen institucionalmente.

Para la reconstrucción de estas perspectivas, se triangularán datos procedentes de distintas fuentes⁶.

⁶ Los datos utilizados para este trabajo son el resultado del trabajo de archivo y de campo de la

En el primer apartado se analizarán datos procedentes del trabajo de campo y de documentos institucionales de ingreso y normativa de la Facultad. En el segundo apartado se analizará el resultado de entrevistas en profundidad a informantes clave tales como coordinadores de cursos de Ingreso y docentes que se desempeñan en los cursos de nivelación, en las tutorías y en las materias de primer año. Finalmente, las conclusiones ponen en relación las perspectivas relevadas y proponen algunos interrogantes y reflexiones para seguir avanzando.

El ingreso desde la perspectiva institucional

En lo que sigue, analizamos la política de ingreso de la FCAYF, desde la perspectiva de los actores encargados de impulsarla, en esos ámbitos institucionales. La concepción de ingreso que relevamos en la FCAYF es consistente con las orientaciones estratégicas definidas a nivel central y esa coincidencia se expresa en los objetivos de la Estrategia de Ingreso, que se orientan a favorecer la integración efectiva de los alumnos a la Facultad y su aproximación progresiva a pautas de estudio y aprendizaje; promover el conocimiento de la dinámica institucional, que permita al estudiante evaluar las posibilidades de participación personal en la vida académica; contribuir al conocimiento de los ámbitos productivos, actores sociales y actividades que constituyen la práctica profesional de los Ingenieros Agrónomos y Forestales; promover la orientación y seguimiento de los alumnos desde el tramo inicial de las carreras; desarrollar el seguimiento de aquellos alumnos que presenten dificultades de orden conceptual y metodológico (FCAYF, 2014b).

En particular, la política de admisión establecida para los ingresantes a las dos carreras, considera al aspirante como alumno de la Facultad en el mismo momento de la inscripción, pudiendo cursar automáticamente dos de las asignaturas de primer año. Para cursar las otras asignaturas del primer año es necesario que aprueben dos exámenes de nivelación de conocimientos en Química

investigación ya mencionada, así como también, de otras dos pesquisas que miembros del equipo están desarrollando. Por un lado, Jéssica Montenegro es becaria CONICET y lleva a cabo una investigación denominada “Política y mecanismos de ingreso de la UNLP. Un análisis de estrategias institucionales desde la sanción de la Ley de Educación Superior (LES)”. Por otro lado, Julieta Alcoba lleva adelante una pesquisa denominada “Estrategias de integración efectiva a la universidad en estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)” en el marco de una beca de entrenamiento otorgada por la CIC en el año 2014.

y Fisicomatemática en fechas establecidas para tal fin (FCAyF, 2014b). Los cursos de nivelación se desarrollan en dos oportunidades: en febrero con exámenes en marzo y en abril y junio con exámenes en julio. La reedición de los cursos, superpuestos al tramo de primer año, otorga una nueva oportunidad a quienes no aprobaron en primera instancia la nivelación. Ésta organización curricular que se extiende en el primer cuatrimestre, entiende que aquel estudiante ingresante que no aprobó en una primera instancia los exámenes de nivelación, puede hacer uso de un tiempo extra para poder sortear con éxito las exigencias académicas. De ésta manera se busca retener en la Institución con actividad académica a alumnos que, de otro modo, hubieran desertado.

En el ámbito del Curso de Ingreso los alumnos participan en el Taller de Ambientación Universitaria (TAU), espacio que pretende orientarlos para favorecer su inserción en la vida universitaria. Como parte de la política de inclusión, en 2007 se institucionalizó un Programa de Tutores que busca favorecer la orientación académica de los estudiantes desde el tramo del ingreso (Paso, Garatte, Fava; 2012). A partir del Ingreso 2008 se llevan a cabo acciones sistemáticas de tutoría para la orientación académica y en contenidos de Ciencias Básicas tendientes a contribuir a la inserción académica efectiva de los ingresantes. En esta Unidad Académica se asume que el Ingreso constituye un lapso de la formación que posee ciertas peculiaridades derivadas de su carácter de espacio curricular de transición entre niveles del Sistema Educativo, del perfil social, cultural y cognitivo de los sujetos que por él transitan, de los objetos de conocimiento que se abordan y de las estrategias pedagógicas que es necesario diseñar para atender a tal especificidad (Fava y Garatte; 2011).

El proceso de cambio en la estrategia de ingreso: perspectivas en tensión

Desde el año 2004 hasta inicios del 2013 la FCAyF tuvo una Estrategia de Ingreso que no sufrió cambios sustanciales, más allá de los promovidos por la evaluación que año a año se realizaba de la experiencia. En el año 2009, y como resultado de esos diagnósticos, se decidió fortalecer la enseñanza de los contenidos en las disciplinas de ciencias básicas en las que se registraban las tasas de aprobación más bajas: Química y Matemática. Se introdujeron modificaciones significativas en lo atinente a la carga horaria y a la organización general del Ingreso. Se duplicaron las horas de los cursos

de Nivelación de esas disciplinas; se reubicó el curso de nivelación de Física en junio y se suprimió la nivelación de Biología Vegetal.

Desde el equipo de gestión de la Facultad, en 2013 se intentó modificar estructuralmente la propuesta del Ingreso. Esa propuesta consistió en eliminar los exámenes de nivelación y reemplazar los cursos de ingreso por un Taller de Ambientación Universitaria con una serie de propuestas vinculadas a la alfabetización académica⁷. Se propuso un Taller de Ingreso por competencias, con una extensión de treinta días como máximo. Dicho espacio incluiría tres núcleos temáticos: prácticas de escritura en la universidad; gestión de la información y metodología de estudio. En ese esquema, los cursos de primer año absorberían los contenidos del Ingreso y se implementarían estructuras de apoyo con rango curricular que fueran capaces de “contener” a la población que presentara dificultades de aprendizaje. De este modo, el estudiante podría ingresar a la totalidad de los cursos de primer año pero tendría que, necesariamente, incluirse en espacios de apoyo paralelos a los cursos, para los estudiantes que mostraran una necesidad de mayor acompañamiento académico.

Esta propuesta no fue aceptada por el claustro de profesores, especialmente por los docentes del Departamento de Ciencias Exactas, quienes objetaron la ausencia de un tiempo suficiente para su análisis. Si bien, este intento de reforma del Ingreso impulsado por la gestión no fue retomado en 2014, instaló en la agenda institucional un tema que disparó polémicas, tensiones y visiones contrapuestas aún no saldadas. Las diferencias puestas de manifiesto entre las posiciones de tres actores claves de la institución- miembros del equipo de gestión, integrantes de la Unidad Pedagógica⁸ y profesores de las materias básicas de primer año- abrieron una coyuntura que marcará la dinámica de las relaciones entre ellos y el trabajo acerca del ingreso⁹.

Desde la perspectiva del Coordinador del Curso de Nivelación de Química,

⁷ En ese momento la Secretaria de Asuntos Académicos, Dra. Sandra Sharry, convocó a la Prof. Alejandra Valentino, quien era Coordinadora del Área de Prácticas de Lectura y Comprensión de textos académicos en el marco del Programa de Apoyo y Contención de la UNLP.

⁸ Cabe recordar que la Unidad Pedagógica constituye el ámbito encargado de la Coordinación de la Estrategia de Ingreso desde 1992.

⁹ En esta ponencia intentamos bosquejar las posiciones de los docentes de primer año frente a la propuesta de la gestión. En el avance de la investigación, intentaremos complejizar el análisis profundizando en las dinámicas de las relaciones que se establecieron desde ese momento entre los tres actores mencionados.

la propuesta de reforma del Ingreso no fue “dialogada en su totalidad” con los actores intervinientes en el ingreso y en el primer año¹⁰. Reconoce que se discutió la introducción de talleres de alfabetización académica y que el contenido relativo a la lectura y comprensión de texto en dicho taller era aceptado aunque, desde su visión, debía ser abordado desde los contenidos disciplinares específicos. Asimismo, manifestó su rechazo acerca de la idea de que estos talleres fuesen dictados por docentes externos a ésta Unidad académica, tal como estaba propuesto. Para este actor, los docentes de la FCAYF requerirían de formación específica a fin de garantizar la continuidad de esos contenidos durante la cursada y a lo largo de toda la carrera. En la misma línea, en el documento presentado por el Curso de Química General e Inorgánica (QGeI), al que pertenecen el coordinador y los docentes del Curso de Nivelación de Química, presentaron a la Comisión de Enseñanza un documento denominado “Propuesta de ingreso a la FCAYF- Química”. Se señala que

sería más productivo dar un taller para docentes de la Facultad que se enfoque en las herramientas (...) para transmitir al alumno técnicas de lectura, tanto de temas generales como de consignas de contenidos. Estos talleres podrían estar a cargo de docentes de la Facultad que tienen amplia experiencia en formación docente (QGeI, 2013:4).

Encontramos en tales ideas, el supuesto de que el abordaje del contenido relativo a la alfabetización académica es un proceso más complejo y extenso, que demanda de un período de tiempo mayor y de una vinculación con los modos de conocer específicos de las disciplinas.

Por su parte, el Coordinador del Curso de Química sostuvo que la propuesta de cambio fue “comunicada” a los coordinadores del ingreso desde la Secretaría Académica e indicó que, la elaboración final de la propuesta, los “sorprendió” en la medida en que lo consultado previamente “no tenían mucho que ver” con la versión final. Con respecto a la modificación sobre la eliminación del examen de ingreso, el entrevistado sostuvo que esa decisión “era la menos grave”. Desde su perspectiva, el problema estaba en los contenidos que abordaba el curso de ingreso, por lo que “no quedaron nunca

¹⁰ Las palabras entrecomilladas en este párrafo y los siguientes corresponden a expresiones textuales del Coordinador de Química. Entrevista realizada el 11 de junio en La Plata.

muy claros dónde iban a quedar”. Si bien se propuso su incorporación a la cursada de primer año, manifestó que allí se produciría un problema de abordaje por razón de la carga horaria: “la cursada nuestra tiene ochenta horas y el ingreso tiene cuarenta horas (...)”. Para este docente, lo que se pretendía era incluir los contenidos del ingreso en la asignatura del primer año y por tanto, “dar menos química” y que el estudiante aprendiera lo “básico”. Desde su mirada, la idea que subyacía era que los contenidos del programa no había que “darlos cien por ciento”, cuestión que atentaba contra la calidad educativa. A su vez, este aspecto de reforma fue cuestionado por ese docente por cuanto consideraba que los contenidos de las disciplinas básicas son andamiajes para los conocimientos que se enseñarían en materias que “vienen después”. Por esto, sostuvo que muchos profesores reaccionaron en contra de esta propuesta porque eran “conscientes” que los contenidos previos eran requeridos para materias de años más avanzados. Si bien la eliminación del examen no era visualizado como un problema central, el entrevistado consideró que tal propuesta no favorecía al “compromiso de los estudiantes”. Desde su perspectiva, la obligatoriedad del examen de ingreso funcionaba como motor para garantizar la asistencia al curso. De lo contrario, quedaría en la propia voluntad de los ingresantes incorporar los contenidos y habilidades demandadas para cursar las materias vinculantes al primer año. Por tanto, desde su posicionamiento, el Curso de Ingreso prepara a los estudiantes para las exigencias de las materias del primer año aunque advierte que “no te asegura que después vayas a tener éxito”. Así, sostuvo que “a quien no le va bien en el Ingreso no tiene ninguna posibilidad, mientras que al que le va bien está capacitado, pero eso no te asegura nada”. Estas afirmaciones son coincidentes con las sostenidas por la Cátedra de Química en el documento ya señalado. En ese texto compararon los rendimientos de los estudiantes en el ingreso y en la asignatura de Química General e Inorgánica. Volviendo a la perspectiva del entrevistado, sostuvo que, “en general, (...) cuando mejor le iba en el ingreso, mejor le iba en la cursada. Y aquellos a los que aprobaban el ingreso con un puntaje ajustado, “gran número no aprobaba la cursada”. Aquí el mencionado docente, contrapone esta mirada con la perspectiva de ciertos actores del equipo de gestión, quienes sostenían la “nula correlación” entre el alumno que aprueba el ingreso y el que después cursa la materia, estableciendo una valoración que, de alguna manera, invalidaba al Ingreso.

Desde la perspectiva del docente de Química, el Curso de Ingreso y los exámenes de nivelación desarrollados por la Facultad eran reivindicados por su claustro. Al respecto, refiere al Curso de Ingreso como una “pretemporada” que prepara para el “campeonato”.

Si vos haces la pretemporada no te dicen que vas a salir campeón. Lo que te dicen es que estás preparado. Si les decís que vayan a jugar el primer día del campeonato probablemente los primeros partidos los van a perder todos. Después, capaz que en la cuarta o quinta fecha agarraste el ritmo pero ya perdiste para ganar el campeonato (...).

Una de las interpretaciones del entrevistado sobre los motivos que fundamentaban la propuesta de reforma en el ingreso, refiere a una “cuestión ideológica”, en tanto sostiene que para el equipo de gestión “el ingreso es un símbolo de represión”. Advierte que las autoridades ven al Ingreso como una “traba”, un “filtro” y por tanto, “un ingreso restringido les molesta”. Entiende que lo “ideológico” se expresa en la medida que las autoridades no quieren “quedar pegado a la idea de filtro”. Desde su posicionamiento, la propuesta de reforma no fue planteada desde cierta convicción política sino más bien como una necesidad, un discurso que pragmáticamente tiene efectos positivos y que el sentido que adquiere es “figurar como ingreso irrestringido”.

En la misma línea, un auxiliar del curso de Fisicomatemática expresó que este tipo de cambios tienen que ver con una “onda” más inclusiva. Dijo “tratemos de que todos estén” y marcó una diferencia con relación a su punto de vista, indicando que la reforma que las autoridades intentaban llevar adelante respondía a una “de presión externa”. Desde su punto de vista, en cambio, el resultado es una “baja en la exigencia académica”. Expresó que la Facultad tendría que tener un cierto “nivel” aún asumiendo que esa postura iría en contra “de las nuevas tendencias”. Y que podría ser tildado de “retrógrado y académico” por su visión acerca de la exigencia. Señaló que la postura de las autoridades busca el incremento de la cantidad de ingresantes: “queremos que ingresen más para que la Facultad esté mejor”¹¹.

¹¹ Las expresiones entrecomilladas en este párrafo fueron extractadas de la entrevista realizada a uno de los auxiliares docentes del curso de nivelación de Fisicomatemática el 12 de mayo de 2015 en La Plata.

Para el anterior entrevistado, en la propuesta de reforma del ingreso, subyace una escasa preocupación por establecer reales condiciones de acceso y permanencia a la vida universitaria. Por tanto, considera que la propuesta de reforma llevaría a “tener menos [estudiantes en primer año] porque se te van a ir más cantidad”.

Como hemos visto, el plan de reforma derivó en numerosas tensiones y conflictos entre los actores intervinientes en el Ingreso y la gestión. La falta de acuerdo y consenso político obligó a las autoridades a suspender el proceso de cambio. Pasada la coyuntura, el docente afirma que “no se habló nunca más”. Posterior a este debate, se produce el cambio de las autoridades en la gestión y desde ese momento, el entrevistado indica que no se volvió a conversar en ninguna instancia formal sobre el ingreso.

Llegados hasta aquí, hemos indagado en las tensiones no resueltas acerca de la modalidad que asumió el proceso de cambio de la política de ingreso dando cuenta de las posiciones de algunos docentes como actores que resignifican, resisten y recrean los lineamientos que se definen institucionalmente.

Conclusiones preliminares

Esta presentación tuvo por objeto reflexionar acerca de la política de ingreso y las estrategias que se despliegan para el abordaje de la diversidad y la diferencia en carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En ese sentido, observamos que tanto la Universidad como la Facultad suscriben políticas de ingreso coherentes en cuanto a la inclusión plena de los ingresantes a la vida universitaria. Al momento de analizar cómo esa política se reconstruye en las prácticas de los docentes que participan en ese tramo, focalizamos en las dinámicas de cambio y continuidad que han ido desarrollándose con relación a la Estrategia de Ingreso y el primer año. Describimos las características generales de la Estrategia de Ingreso en el período 2004-2013 y focalizamos nuestra atención en los conflictos y tensiones en la construcción de consensos respecto de estas políticas inclusivas en los últimos años.

Profundizamos el análisis específicamente en el intento de reforma del año 2013, la reacción y oposición del claustro de profesores y el escenario de polémicas, tensiones y visiones contrapuestas aún no saldadas que se instaló en la agenda institucional a partir de ese momento. Desde nuestra perspectiva, la

propuesta de cambio no fue consensuada por los actores que intervienen de manera directa en el Ingreso, esto es, coordinadores, docentes, graduados y estudiantes. Más bien, se trató de una iniciativa que, desde sus orígenes, resistió el debate y la construcción de consensos entre los actores intervinientes. La literatura de los enfoques organizacionales (Clark; 1983; Baldrige, Curtis, Ecker y Riley 1973; Becher; 2001) muestran que los procesos de cambio en instituciones complejas como son las universidades, muchas veces resultan sustentables cuando los impulsan grupos académicos particulares, con intereses que confluyen en una decisión compartida. Así, más que definiciones que “bajan” desde las estructuras organizativas, los cambios se terminan gestando “desde abajo”. Desde este enfoque, podríamos afirmar que la propuesta de cambio fue resistida desde las bases operativas del sistema en la medida en que no logró consenso para la elaboración de una propuesta compartida.

Merece señalarse que las miradas que abogan por el ingreso irrestricto y que procuran sólo el acceso formal a las instituciones es cuestionada por perspectivas interesadas en promover una verdadera democratización externa a la vida universitaria, en la medida en que ponen de manifiesto la existencia de mecanismos de selección implícitos que operan en el tramo inicial de las carreras. La principal crítica refiere a que el ingreso irrestricto, por sí solo, no garantiza que el estudiante permanezca en el sistema y culmine exitosamente sus estudios.

En un trabajo anterior, (Fava y Garatte, 2011) nos preguntábamos acerca de la acción pedagógica más pertinente que pudiera dar cuenta de esa situación: ¿Qué hacer? ¿Nivelar o exigir? Esa pregunta muestra las tensiones que son producto de interpretaciones diferentes acerca de la finalidad del ingreso. Nociones como las de “filtro”, “paracaídas” o “entrenamiento” asignan las posiciones específicas que los actores ocupan dando lugar al conflicto que emerge ante la imposibilidad de arribar a consensos compartidos. Por lo demás, esas formas de significar el ingreso pueden percibirse como indicadores de las estrategias que los docentes despliegan al enseñar. Quienes perciben al ingreso como entrenamiento y paracaídas manifiestan que su presencia permite advertir al ingresante qué es lo que tiene que hacer para poder permanecer en los estudios o no decaer. Quienes mencionaron la idea de filtro manifiestan la intención de sostener, en la enseñanza, un nivel de calidad que sienta las bases para una formación de excelencia.

Según el acervo de conocimientos previos de los estudiantes, categoría

con la cual los docentes pensaban las diferencias en la población ingresante, el ingreso nivela o exige. En este trabajo pudimos ver que esas concepciones entran en tensión al momento de definir cuál es la mejor estrategia para favorecer el ingreso efectivo a las carreras.

Entre nivelar, exigir o funcionar como paracaídas, otra imagen del ingreso se vincula con la noción de excelencia académica que rige nuestras prácticas. Si el profesor baja la exigencia, baja la calidad y por ende la formación. Por lo tanto, el examen de ingreso opera distinguiendo jerarquías necesarias de sostener en pos de cierto nivel académico. Pareciera, en este caso, que el nivel se logra con la exigencia depositada en el estudiante. Sin embargo nos preguntamos ¿cómo nos exigimos las instituciones universitarias para mejorar la tarea de enseñar? ¿Cómo compartimos la exigencia que a cada uno le corresponde desde el espacio que ocupe de manera de construir un compromiso colectivo?

Ezcurra (2011a, 2011b y 2011c) ha sostenido reiteradamente en los últimos años que las universidades son activas productoras de lo que sucede en las mismas aulas universitarias. Esa tesis abre un dilema para quienes hacemos universidad todos los días: ¿Reclamamos lo que falta o trabajamos desde el reconocer al presente como un espacio de posibilidad para potenciar sujetos y prácticas? Si intervenir significa estar entre lo instituido y lo instituyente, (Remedi, 2004) ¿qué es posible de instituir desde este presente para provocar prácticas y formas de estar que ya no reclamen por un pasado ideal al cual sería deseable volver o por un futuro que parece una utopía inalcanzable? Esa es la pregunta, y quizás ese sea uno de los desafíos centrales. No esperar todo del “otro”: ingreso o estudiante universitario. Revisar nuestro cotidiano y desde allí movernos, asumiendo que desde nuestras concepciones y posicionamientos operamos, pudiendo hacerlo de manera favorable o desfavorable en el proceso de albergar las diferencias en las aulas universitarias.

Bibliografía

- Baldrige, J Victor, Curtis, David, Ecker, George y Riley, Gary (1973). The impact of institutional size and complexity on Faculty Autonomy. *The Journal of Higher Education*, 44, 7, octubre de 1973, pp. 532-547, Ohio.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción* (2a ed.). Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6. Núm. 7.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autonomía Metropolitana.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Buenos Aires: UNGS.
- Ezcurra, A. M. (2011a). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, N. (ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democracia es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2011b). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2011c). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En Fernández Lamarra y Costa De Paula (comp.) *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Buenos Aires: Eduntref.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - FCAyF/UNLP (2014a). *Informe de autoevaluación para la acreditación nacional de la carrera de Ingeniería Agronómica*. Segundo Ciclo. La Plata, octubre de 2014.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales – FCAyF/UNLP (2014b). *Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, noviembre de 2014.
- Fava, M. y Garatte, L. (2011) ¿Nivelar o exigir? Proyectos y experiencias de ingreso en Ciencias Agrarias y Forestales en la UNLP. Ponencia presentada en el *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública*, realizado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de

- Buenos Aires, del 4 al 6 de mayo de 2011. Libro de resúmenes y versión completa en CD.
- Garatte, L. y Fava, M. (2015). *Informe de evaluación de la Estrategia de Ingreso a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- García de Fanelli, A. M. (2010). Acceso, abandono y graduación en la educación Superior Argentina. *Debate 5*. SITEAL.
- Gluz, N. y Rosica, M. (2011). *Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso. El acceso al sistema universitario en contextos de fragmentación escolar*. UNCOMA.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPPE-UNESCO.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Paso, M.; Garatte, L.; Fava, M. (2012). “Programa institucional de tutores”, ¿una alternativa a la problemática del ingreso? En Lucarelli, E. y Finkelstein (Ed.). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila. ISBN: 978-84-15295-18-1, pp. 292-298.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata Ediciones.
- Remedi, Eduardo (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F. Disponible en: www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Conferencia_Eduardo_Remedi.doc

La dirección escolar para una escuela secundaria democrática

Ingrid Sverdlick¹, Rosario Austral² y Valeria Sagui³

Introducción

En esta ponencia presentamos algunos resultados de una investigación denominada “Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires”, con sede en la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires. Los hallazgos constituyen un punto de partida para la reflexión acerca de la dirección escolar, en un contexto de implementación de proyectos de inclusión y de democratización de la escuela secundaria. Como punto de partida de la investigación consideramos necesario ampliar el sentido de “inclusión educativa”, integrándolo en la propuesta de democratizar la escuela, en línea con las ideas vertidas por Connell (1997) quien distingue entre la “democratización en la escuela” y la “democratización de la escuela”, y relaciona la democracia escolar con la justicia curricular. Asimismo, nuestro abordaje analítico sobre el tema de la dirección escolar reconoce a la escuela como una organización dinámica e histórica que requiere ser contextualizado en un espacio social de conflictos y negociaciones (Sverdlick, 2006). Desde nuestro punto de vista, más allá de la dimensión burocrática-administrativa, que suele ser la más fácilmente reconocible, la gestión escolar puede ser entendida como lo expresan Cantero y Celman:

“Un proceso interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional

¹ UNIPE - ingridsver@gmail.com

² UNIPE - rosarioaustral@yahoo.com.ar

³ UNIPE, Argentina. valesagui@hotmail.com

y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, mediante el recurso a la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos” (Cantero y Celman, 2001: 112).

Esta manera de concebir a la gestión como una construcción colectiva y contingente que se desarrolla y realiza en las instituciones escolares se inscribe en un enfoque político sobre la gestión escolar y abre la indagación a los procesos de decisión, a las formas de circulación del poder, a la coexistencia de diversas racionalidades –a veces contradictorias–, así como a las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares (Furlán, Landesmann y Pasillas, 1992). Es así como en nuestro trabajo cobran particular interés las tensiones y contradicciones que atraviesan a la dirección escolar en la escuela secundaria actual.

La investigación que desarrollamos se propuso estudiar las prácticas de gestión y conducción en las escuelas de nivel secundario con proyectos de inclusión, con el objeto de conocer las lógicas de funcionamiento de la organización y del gobierno institucional a la hora de implementar y desarrollar políticas inclusivas. Más específicamente, nos interesamos en analizar cómo se deciden, implementan y realizan las políticas de inclusión en las instituciones; es decir cuáles son las formas de apropiación de las políticas públicas, así como la generación y gestión de estrategias particulares de inclusión. Asimismo, en nuestra investigación asumimos que la producción de conocimiento es una construcción colectiva con una intencionalidad transformadora de las prácticas. Por ello, un aspecto importante que implica al contenido está en relación con las decisiones metodológicas, ligadas con nuestra concepción epistemológica. Al respecto, sostenemos que la voz de los actores sociales resulta fundamental en el diálogo, en la conversación necesaria para construir colectivamente procesos de formación, transformación de las prácticas y generación de conocimiento. De aquí que en el trabajo de campo se produjeron espacios de debate a partir de las experiencias, conceptualizaciones y sentidos que los participantes dan a sus prácticas. Concretamente realizamos dos talleres con directivos de las escuelas secundarias de la Región V de la Provincia de Buenos Aires, entrevistas en doble vuelta a los directivos de las escuelas con proyectos de inclusión educativa y talleres de fotografía con

alumnos de las instituciones que seleccionamos para el estudio de caso. El primer taller con directivos y las entrevistas en doble vuelta nos fueron de utilidad para la selección de casos. Así fue que en cuatro escuelas realizamos entrevistas en profundidad a supervisores, directivos, jefes de departamento, docentes, preceptores y estudiantes. Hemos recurrido también a fuentes secundarias de información como datos estadísticos, normativa, documentos ministeriales, planes y programas, que nos permitieron realizar un análisis enmarcado en la realidad socioeducativa.

Particularmente para esta ponencia nos hemos abocado al análisis de tres temas que, a nuestro juicio, aparecen como ejes de tensión en torno a la función directiva. a) la conformación de equipos directivos y docentes para la gestión de proyectos de inclusión, b) la gestión pedagógica como dimensión que más desafíos presenta dentro del paradigma de la inclusión y c) la democracia escolar y la construcción de la autoridad.

La conformación de equipos directivos y docentes

La figura del directivo tiene el carácter distintivo que le otorga su condición de máxima autoridad en la institución escolar. Con acceso a variados interlocutores y recursos en el sistema educativo, el director resulta clave para la puesta en marcha y vigorización (o no) de distintos proyectos educativos. Algunos proyectos se inscriben en lineamientos explícitos de la política educativa⁴, y otros van cobrando forma a partir de propuestas e iniciativas de la propia comunidad educativa. En cualquier caso, el director es un actor fundamental como aval en los procesos de gestación y desarrollo de los proyectos institucionales, tanto en la implementación de las políticas educativas como en el desarrollo de proyectos institucionales sui generis, mentados por la propia institución.

En las escuelas estudiadas se observaron gestiones directivas con variadas iniciativas y alta receptividad a proyectos de distinta naturaleza y origen. Una directora de una EES de Alejandro Korn al respecto nos dijo: “nos metemos

⁴ Los Planes de Mejora establecen, por ejemplo, algunas orientaciones para la planificación institucional: en torno a las trayectorias escolares (espacios formativos extraclase, articulaciones con niveles primario y superior, etc.) y en torno a la propuesta escolar y la organización institucional (propuestas de enseñanza de núcleos de aprendizaje prioritarios, itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para la enseñanza y el aprendizaje, redefinición de funciones para la innovación en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje, entre otras) (CFE, 2009).

en todo lo que hay dando vueltas” y un director de una escuela rural expresó: “Acá la libertad que tienen [los docentes] es pensar en los pibes y hacer lo que se necesite para que tengan algo mejor, después vemos qué hacemos, después vemos si hay que firmar, si hay que pedir autorización”. En este testimonio se observa cómo el sentido de una acción pedagógica inclusiva se antepone al criterio burocrático o de trámite que podría representar una limitación a priori. Este comentario también deja entrever la importancia de la participación y del compromiso de los docentes para llevar a cabo los proyectos; lo cual da la pauta de la trascendencia que se le da a la construcción de equipos en pos de un proyecto pedagógico colectivo. La directora de la EES de Alejandro Korn dice al respecto: “No puedo pensar en una gestión si no pienso en una cuestión compartida, en una construcción de todos los días y en una construcción con el otro y con los otros”.

Para los directores, la existencia de un equipo docente estable y comprometido es una condición necesaria para que los proyectos puedan ser sostenibles en el tiempo. En efecto, si bien la figura del director motoriza, posibilita, habilita y abre espacios, esto aparece articulado a un colectivo docente que genera sinergias con el directivo, configurando un estilo de gestión. En cuanto al equipo directivo (director/a, vice, secretario/a y en algunos casos jefe de preceptores), se observaron funcionamientos diversos de acuerdo con el tipo de estructura de cargos particulares a cada escuela. Las escuelas que tienen cargos directivos con dedicaciones parciales –con franjas horarias alternas según los días de la semana– dificultan e intensifican la labor de dirección. Cada contingencia debe ser, no sólo abordada por el miembro del equipo que se halle presente en la escuela según el turno, sino también comunicada al resto para que esté al tanto de lo acontecido y se puedan ir concatenando las acciones necesarias. Como no siempre es posible la comunicación de los directivos cara a cara, se suelen dejar por escrito las contingencias del día. “Resuelve el que está” es una frase recurrente en las escuelas con estas estructuras de cargos alternados.

Por el contrario, aquellas instituciones donde el equipo directivo trabaja a tiempo completo, la gestión se ve facilitada por la habitual copresencia de sus miembros en la escuela. En estos casos, lo más habitual es que las funciones se distribuyan; por ejemplo uno toma la responsabilidad sobre asuntos de los estudiantes y el otro sobre cuestiones relativas a los docentes. También los

temas administrativos, de recursos e infraestructura son prioritariamente asumidos por algún integrante de la conducción. En los testimonios se trasluce que los acuerdos de criterio entre los miembros de los equipos directivos se van construyendo y asentando con los años. En algunos casos los roles se van definiendo y delimitando y, en otros, son cambiantes. Una directora que lleva mucho tiempo trabajando con el mismo equipo fue muy clara al decir que “cada uno tiene claro su rol pero también se interactúa tanto entre los roles que estamos siempre tirando para el mismo lado y estamos muy en sintonía. (Directora de EES de Alejandro Korn). En cambio otra directora refirió: “Lo que pasa que a su vez esa distribución natural que tiene cierto sentido tampoco es estable, no es fija, nosotros somos de cambiar continuamente” (Directora de EEM en Almirante Brown).

Hay un sentido compartido que va estructurando los modos de accionar en los distintos frentes de la gestión y que se articula con las prioridades que impone el paradigma de una escuela inclusiva. Las funciones y roles, en especial las de tipo administrativo y burocrático son resignificadas en clave pedagógica y adquieren una importancia que trasciende su cumplimiento formal. Así lo expresó la directora de Alejandro Korn:

“Incluso en este nuevo paradigma. Porque en paradigmas anteriores por ejemplo el secretario era netamente administrativo en cambio ahora todo lo que produce un secretario son insumos para trabajar lo pedagógico [...] la docente ha tenido diez faltas a lo largo del mes, te influye en la clase” (Directora de EES de Alejandro Korn).

Son aspectos centrales del trabajo en equipo para la conducción de la escuela el “saber delegar” y la confianza entre los integrantes. La misma directora dijo:

“Yo creo que una gestión en solitario es imposible, yo tendría una pila acá de papeles y que no podría hacer nada. Una de las cosas que yo creo que se tiene que aprender es a delegar y a confiar en el que se delega. Si no, estamos muy complicados”. (Directora de EES de Alejandro Korn)

El saber delegar, la confianza y la valoración de las personas es clave, ya se trate de un equipo consolidado desde hace años, de una dirección que se renueva parcialmente con periodicidad o bien, de una dirección unipersonal con pocos años de gestionar la escuela.

Un segundo aspecto de suma importancia para la gestión directiva reside

en la conformación de los equipos docentes. El vínculo con los docentes es central para el trabajo de estos directores comprometidos. Ellos se apoyan en profesores con los mismos ideales para gestar, gestionar y consolidar proyectos. Valoran la relación horizontal y se reconocen como docentes, como pares, aun ejerciendo otro cargo. Al rememorar a un viejo director, que se erige como modelo, la directora de Alejandro Korn dice:

“Nosotros tuvimos un primer director en esta escuela [...] referente mío. Él siempre tuvo la virtud de saber, no formar equipos de trabajo y conducir sino, formar parte de un equipo. Porque hay gente que sabe formar a un equipo y se mantiene al margen [...] Y los formó desde la confianza de hacerte sentir que vos podés”. (Directora de EES de Alejandro Korn)

También en el vínculo director-docente, la confianza es central para un buen equilibrio entre las iniciativas individuales, la autonomía en las decisiones y la adscripción a una labor colectiva. Bajo estas premisas los docentes se sienten convocados a participar activamente en proyectos compartidos.

“Tomar lo mejor de cada uno, y así poder generar realmente que haya autonomía, que la gente pueda hacer su tarea con este concepto de equipo pero a la vez con autonomía, con iniciativa personal, que tenga ese espacio dentro de la escuela para el ejercicio de una actividad que eligió, a veces con mayor grado de libertad y otras con menos, con mayor vocación o menos, pero que pueda sentir que podemos desarrollar algo, y que somos importantes todos” (Directora de EEM en Almirante Brown).

Los docentes que se sienten interpelados por el equipo de conducción y encuentran en la escuela un espacio de trabajo afín, van asumiendo mayor carga horaria y adquiriendo antigüedad en la escuela. Se produce un efecto circular que hace que habitualmente sean siempre los mismos quienes trabajan en las nuevas iniciativas. En efecto, el equipo directivo invita a aquellos profesores con más iniciativa y compromiso a participar y coordinar algunos de los proyectos de inclusión. Se trata de una manera de retener a ciertos docentes ofreciéndoles más responsabilidades. Como explica una profesora: “Si desde la dirección te ven, hay algunas puntas para retenerte en la escuela e incorporarte en la escuela. O sea que vos participes más. Te van tirando líneas” (Docente de Lengua, EEM céntrica de Adrogué).

Si bien el entusiasmo hace que las experiencias de trabajo compartido provoquen un efecto “contagio” que lleva a otros docentes a sumarse a las

propuestas, no resulta fácil la convocatoria a los profesores cuyas condiciones laborales imponen limitaciones a su participación e incluso a constituir equipos. Son muchos los profesores que tienen pocas horas en variadas instituciones, y en las escuelas grandes hay planteles numerosos con docentes con poca permanencia, lo cual dificulta mucho la comunicación interna. Esta situación en escuelas con directivos a tiempo parcial hace que en ocasiones ni siquiera el propio personal de conducción conozca a todos los profesores. La comunicación por vía de cuadernos y notas termina siendo la más efectiva, además por ser la que deja “por escrito” lo que se comunica⁵. En este escenario, fundamentalmente se refuerza un tipo de comunicación radial (uno a uno) que evidentemente no colabora con las intenciones de constituir equipos de trabajo y generar identidad institucional.

En escuelas pequeñas como en el caso de la rural, el contacto del director con los profesores es muy personalizado y cotidiano; sin embargo, al tratarse de profesores con pocas horas en la escuela, también se presentan limitaciones para el trabajo colegiado. Fundamentalmente la dificultad radica en poder reunir a los docentes en la escuela, ya que cada uno tiene horas en otras instituciones y apenas asiste a dar sus clases en el horario estipulado. En las jornadas institucionales programadas por calendario escolar son bajos los niveles de asistencia de estos docentes ya que, por normativa, concurren a las reuniones de aquellas otras instituciones donde tienen mayor carga horaria. No obstante, el “buen clima”, el compañerismo y un trato más informal emergen como un rasgo característico en este tipo de instituciones, que pese a las dificultades en las condiciones laborales, generan una mística de trabajo. Al decir del director de la escuela rural:

“En el cambio de turno que se quedan porque se sienten cómodos, o no se sienten cómodos y tienen lugar para estar y tomamos un mate y comemos un sandwich o dos galletitas y charlamos, y si no mucho vía mail, o el famoso whatsapp [...] no tenemos nada formal” (Director de escuela rural).

Hay otras dificultades presentes en las instituciones para llevar adelante la tarea de manera colectiva. El ausentismo docente aparece en los relatos como un obstáculo para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Los directivos señalan estar con las “manos atadas” al no contar

⁵ La comunicación por correo electrónico también es muy utilizada, pero muchas veces sin garantías de receptividad de la información enviada.

con dispositivos legales que los respalden frente al abuso de inasistencias de algunos docentes. Si bien pueden “sermonear” al profesor que está en falta o incluso “pasar artículo” cuando el certificado para la licencia justificada no se presenta a tiempo, comprometerse o no con su propia tarea queda en el plano de la ética personal de cada docente. Una directora señala:

“No podés hacer nada, en realidad hay situaciones que parecen increíbles, pero en cuanto a inasistencias, en cuanto a abusos en ese sentido, y como está todo amparado porque traen certificado y además se las conocen todas, no podés absolutamente nada [...] evidentemente esa persona si pensara distinto no lo haría [...] obviamente lo que decimos es que la falta de presencia y la discontinuidad pedagógica que se genera es importantísimo eso, es un problema importante. Entonces uno lo plantea eso, lo dice, porque vos podés estar justificando legalmente tu inasistencia, pero lo otro, ¿cómo lo resolvés? Es un tema, es un tema ético también” (Directora de EEM en Almirante Brown).

La incidencia real que tiene el ausentismo docente en las instituciones estudiadas no ha sido tema de nuestra investigación. Sin embargo queda claro que es un problema enunciado por los directores y directoras de las escuelas y que lo asocian con el nivel de compromiso y responsabilidad que se tiene con la tarea. Pareciera que se establece una línea demarcatoria entre los más comprometidos con la escuela (los docentes titulares o interinos, permanentes en la institución), y los docentes suplentes y con poca carga horaria, con menores condiciones para el involucramiento con la escuela.

La gestión pedagógica: desafíos para la inclusión

En la cotidianidad escolar, el director atiende a una multiplicidad de cuestiones estructurales, coyunturales, convivenciales, burocráticas y también estrictamente pedagógicas. Así lo describe una inspectora:

“El director gestiona en la escuela pública, es invaluable su gestión, porque gestiona desde un picaporte hasta la comida que no trajo el comedor, o la copa de leche, hasta los libros, hasta el material de Educación Física y además la supervisión en las aulas, esto de estar, acompañar al docente”. (Inspectora)

Sin embargo, los directores y directoras reconocen la incomodidad que genera en los docentes la supervisión directiva en el aula.

“En algunos genera incomodidad, inquietud cuando un directivo entra

al aula para compartir, no a chequear y supervisar. En algunos hay mucha resistencia, y esto hace que ahí sea el aula cerrada, hermética. Yo les decía que la única forma de saber qué les pasa es venir y compartir con ustedes” (Directora de EEM céntrica de Adrogué).

Las menciones de ingreso a las aulas entre los directivos entrevistados y participantes de los talleres aparecen motivadas por conflictos entre estudiantes y profesores que requieren de una pronta intervención. Los propios directores señalan que las urgencias se van anteponiendo a las posibilidades de gestión en el plano pedagógico. La misma directora explica:

“En tanto y en cuanto yo tengo una jornada de trabajo de cuatro horas y media, y es muy poco para trabajar. Entonces, si tengo que cumplir con una cuestión administrativa, me quita tiempo de estar en el aula, que es donde quiero estar” (Directora de EEM céntrica de Adrogué).

En los hechos, los directores sienten que tienen que atender múltiples demandas y hacerse cargo de una diversidad de tareas, que en general interpretan como “distorsiones de un ideal imposible de alcanzar” (Nicastro 1997, citado en: Morgade, 2010). Entre nuestros entrevistados predomina un ideal de dirección cuya ocupación fundamental debería centrarse en los asuntos pedagógicos pero que, en general, se ve sobrepasada por la necesidad de atender emergencias (asuntos fuera de agenda) y aspectos administrativos. Esta mirada sobre las tareas de la dirección se ve relativizada cuando existe un equipo: secretaria, vicedirectora, jefe de preceptores y, por el contrario, se agudiza cuando no se cuenta con una estructura de equipo. Estos argumentos distinguen los “asuntos pedagógicos” de los “asuntos administrativos y burocráticos”; lo cual recuerda a los discursos tecnocráticos y eficientistas propios de la reforma de los '90. Sin embargo, en la práctica y también en los relatos, lo pedagógico es el eje que atraviesa todo lo que se hace en nombre de la gestión. De este modo, la idea sobre la gestión escolar se complejiza y se comprende asociada a la conducción y a lo político, como un concepto que encuentra, en cada escuela, la condición de posibilidad y ámbito de existencia. Al decir de Ezepeleta:

“Gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional, técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma

determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad. [...] Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autodenominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen” (Ezpeleta, 1992: 107).

En los casos estudiados, la estructura y dinámica organizativa aparecen obstaculizando la realización de la inclusión educativa. La organización pedagógica por departamentos se ha burocratizado, con jefes de departamento que, frente a la imposibilidad de generar espacios de trabajo pedagógico, asumen casi exclusivamente las tareas rutinarias de “control” de la documentación que debe presentarse: planificaciones, notificación de novedades institucionales, etc. Nuevamente, la falta de tiempos docentes para el trabajo colegiado opera como limitación estructural en el terreno pedagógico. Otras limitaciones de este tipo están dadas por los altos niveles de ausentismo docente y por la rotación en los cargos.

La emergencia de problemas y cuestiones a resolver fuera de agenda obstaculizan el trabajo estrictamente pedagógico. Los proyectos de inclusión y democratización de la educación, que promueven la permanencia de los jóvenes en la escuela, corren paralelos al currículum oficial sin alterar el núcleo duro de la tradicional propuesta escolar: las estrategias didácticas y el currículum hegemónico, que reflejan el modo en que la cultura dominante organiza y delimita el conocimiento. En este punto es interesante el aporte de Connell (1997) respecto a la necesidad de impulsar una “justicia curricular”, así como el de Apple y Beane (2000) en torno a la consolidación de un “currículum democrático”, que le permita a los estudiantes abandonar el rol pasivo de consumidores del conocimiento para adquirir uno activo de “fabricantes de significado”. Es decir, la consideración inteligente y reflexiva de los problemas y acontecimientos que los circundan, al garantizarse el acceso a una gran variedad de información y atención a las opiniones disonantes (o impopulares) a la cultura dominante. Pero tal como advierten Apple y Beane, esto no significa ignorar el conocimiento propio de la cultura dominante, sino reconstruirlo y utilizarlo para ayudar a los menos privilegiados. Pues no se construye una escuela democrática sólo con la democratización de la estructura y los procesos de toma de decisiones (que

configuran el “currículum oculto” mediante el cual se aprende sobre poder y justicia, entre otras cosas): sería imprescindible también la traslación de la democracia al currículum abierto o planificado.

Construcción de autoridad y democracia escolar

Hasta aquí hemos aludido a la importancia de la conformación de equipos de trabajo y también a algunos aspectos estructurales que limitan la labor directiva. No obstante, y a pesar de las dificultades, los directores que participaron en nuestra investigación hallan espacios para gestionar aquello en lo que creen. El convencimiento y el compromiso se constituyen como motores de su gestión. Y tal como se mencionó anteriormente, no se trata de una labor en soledad, sino que requiere del acompañamiento de docentes con los cuales el directivo se consolida en su rol, se legitima frente a los estudiantes y al resto de la comunidad educativa. Por eso, en el análisis relativo a la gestión directiva, también adquieren relevancia las representaciones acerca de la autoridad, la reciprocidad y el respeto (Sennet, 2003). Se trata de sustantivos que se entrelazan para delimitar los rasgos que hacen a la dirección escolar para una escuela secundaria democrática.

“Para mí también se construye con el respeto mutuo, si no hay respeto... con tan poco... por ahí sí cuando la directora no nos tuviera respeto y nosotros no le tuviéramos el respeto a la Directora [...] Entonces no habría una autoridad para nosotros, sino que sería como si estuviéramos hablando entre compañeros. Y nosotros a ella, no le faltamos el respeto” (Estudiante de EEM de Adrogué).

De acuerdo con lo que dicen los diferentes protagonistas de la escuela, la autoridad aparece concebida como una construcción antes que como potestad inherente a la investidura directiva, y se asienta principalmente en el “escuchar”, el “hacer” y el “estar” en la institución. Se reconoce el esfuerzo por parte del directivo para ganarse el respeto y la confianza de la comunidad educativa, lo cual indudablemente es legitimarse. Como señalan los siguientes testimonios: “autoridad construida, no autoritarismo, ni una autoridad que te puede dar un sello o un escritorio, una autoridad compartida, construida” (Directora de EES en Alejandro Korn); y “hay dos posibilidades, vos podés ser una autoridad arbitraria impuesta o podés llegar a ser simbólica, en el sentido de que uno realmente ha ganado, esto de ser líder no es para todos, me parece” (Escuela rural, docente de Geografía).

El respeto y la confianza se obtienen principalmente al lograr que las cosas sucedan, escuchando y dando respuesta a las demandas concretas de la comunidad, sobre la base del diálogo y de la construcción de consensos. En estos casos, el cargo se inviste de un carácter extraordinario que detenta el “poder de cambiar las cosas”.

“Ahí se marca la autoridad. [...] porque ella tiene un poder de cambiar las cosas que nosotros planteamos, ahí se ve lo que es el respeto y el poder, el poder de cambiar las cosas. [...] Más que como una figura de autoridad, sería una cuestión del don que tiene ella, la habilidad que tiene ella de poder hacer algo para cambiar las cosas” (Estudiante de EEM céntrica de Adrogué).

Podemos pensar la autoridad en función de la genealogía del concepto realizado por Arendt (1996), que recupera el verbo del cual deriva como sustantivo: “aumentar”. La idea de autoridad parece articularse con la capacidad de gestionar (en tanto “aumentar” las posibilidades que “las cosas sucedan”) y resolver situaciones importantes o conflictivas para los chicos. Y esto es claramente a lo que aluden los propios directivos, docentes y estudiantes entrevistados. Todos conciben y valoran la autoridad del directivo en la medida que los atiende, escucha, y resuelve. Lejos de plantear la autoridad en relación con dar órdenes, la autoridad se constituye como persuasión; es algo más que una opinión sin llegar a ser una orden (Arendt, 1996).

Un aspecto muy significativo en la configuración de la autoridad de los directivos es la relevancia que tiene su presencia física. “Estar en la escuela” resulta una condición necesaria para el “hacer” y para ganarse el respeto de docentes y alumnos. No se trata de estar de cualquier modo sino un “estar disponible” y “estar atento”. La presencia de los directores en la puerta de la escuela a la hora de la entrada y de la salida, tanto como la puerta abierta del despacho, conforman gestos sumamente valorados por la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias), que indican presencia, disponibilidad y atención.

“Me fijo mucho en esto, te iba a decir: en si el directivo está en la puerta cuando entramos, si saluda a la mañana, porque así como lo veo yo, que parece nada, los chicos también lo ven. Si te despide, si está en los actos... Si entra con la bandera en el acto. Los chicos buscan mucho el referente. Siempre te están buscando, buscan un adulto para refugiarse, para preguntarle lo que sea. Siempre están buscando a alguien. Y la figura del directivo es central” (Docente de Lengua, EEM de Adrogué).

En referencia a la autoridad, la siguiente directora agrega:

“Yo la quiero construir desde ahí. Hay adultos que a veces se enojan con eso ‘¿cómo es la cosa,[nombre de la directora]?, ¿recibís a los alumnos primero?’ Yo siempre les respondo ‘ni primero ni segundo, el que viene golpea la puerta y se le abre’ Si llegó el alumno primero para plantear una situación, es el primero en ser escuchado porque sencillamente vino primero. [...] Así que me parece que desde ahí se construye la autoridad. Es sobre todo siendo coherente, tratando de ser coherente, lo que se dice con lo que se hace, lo que se pide con lo que se entrega” (Directora EEM de Adrogué).

En lo cotidiano, la presencia física se traduce en cercanía afectiva. La figura directiva, no queda como inalcanzable sino por el contrario, participe de la vida escolar. Aparece aquí otro ingrediente ponderado en torno a la dirección escolar: el afecto (Abramowski, 2010) que se potencia más si además el director vive en el mismo barrio. La presencia de lo afectivo en las relaciones pedagógicas, es indudablemente un componente central que no viene con el cargo ni es immanente al rol. Es una construcción vincular, tanto como la autoridad. Al respecto, Abramowski afirma que:

“...No son naturales, espontáneos, instintivos, universales, eternos ni inmutables. Tampoco son puros, ni algo de por sí bueno o saludable. Se trata de afectos históricos, cambiantes, contruados, aprendidos [...] a sentir de determinada manera y no de otra, se aprende. Las prácticas afectivas, como tantas otras prácticas del terreno educativo, también se entrenan” (Abramowski, 2010: 54).

El reconocimiento de lo afectivo como condición necesaria para la buena gestión directiva, podría estar evidenciando el modo en que la sensibilidad se valida socialmente como soporte del nuevo paradigma educativo, que exige la inclusión de sectores sociales que hasta hace poco eran rechazados por la escuela secundaria.

Por otra parte, en un nuevo escenario normativo, la apertura de espacios para el diálogo con los estudiantes –como sucede a partir de la creación de los Centros de Estudiantes– se traduce en cambios significativos en el campo de relaciones en la escuela. Los estudiantes tienen una interacción directa con el directivo, se constituyen como interlocutores válidos para el planteo de problemáticas y demandas, así como para la propuesta de proyectos. En este sentido, las nuevas formas de estructuración de la participación política podrían tener efectos en la contención de la violencia, al lograr transformar las

relaciones entre las personas y grupos (Tilly, 2003). Se trata de instancias que vienen a fortalecer la convivencia democrática en la escuela, configurándose como líneas de trabajo que ponen en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (Apple y Beane, 2000). Es el carácter democrático de la estructura política de la escuela la que, en términos de Connell, facilita la gestión efectiva de la justicia: “Cuanto más democrático es el orden político de la escuela, más probable es que aborde de forma efectiva los temas de justicia social. Las estructuras democráticas están más abiertas a las iniciativas que surgen de la base” (Connell, 1997: 91). En este sentido, la “democratización de la escuela” supone incluir a la comunidad, encontrando “formas de equilibrio entre la participación de la comunidad y la democracia laboral” (Connell, 1997: 102). Y en función de lo que señalan los docentes entrevistados, esto se refleja también en el modo en que el directivo aparece como una figura de coordinación de acciones y no de imposición:

“En realidad la autoridad es eso, no es el que manda, sino el que coordina, el que se ocupa de que funcionen todas estas cuestiones [...] en veintiún años yo he visto unos cuantos directores, en distintas gestiones vos te dabas cuenta y tenía que ver con esto, cuando había un director que era así verticalista: ‘haces esto porque yo quiero hacerlo así’ y aunque no funcionara o no aplicara a esta institución lo ponía en vigencia y terminábamos dando cuenta que era una catástrofe, o aquel que, como dicen los japoneses, antes de construir el camino primero ve por donde pasa la gente. Entonces yo creo que la autoridad es eso: es ver por donde pasa la gente para construir el camino” (Secretario de EEM de Adrogué).

En síntesis, la figura del directivo requiere de diversos atributos para legitimarse como autoridad (referente y competente), que en el marco de las estructuras de participación política que supone la construcción de una escuela democrática –y por lo tanto inclusiva–, refieren principalmente al compromiso por la gestión. “Poner el cuerpo” es una frase usual entre los testimonios recogidos con respecto a la conducción de una institución escolar, y sintetiza la intensidad y la complejidad del rol.

Consideraciones finales

Podríamos decir que la investidura del cargo directivo tiene un carácter distintivo dado por las atribuciones administrativas y políticas que le son

inherentes. A esto se suman algunas peculiaridades que se plantean en el contexto actual, en una escuela secundaria fuertemente atravesada por el paradigma de la inclusión. Si bien algunos atributos como el carisma y el compromiso personal con la educación pública aparecen destacados en las figuras directivas que participaron de esta investigación, puede afirmarse que el ejercicio de la dirección escolar está lejos de ser unipersonal. Por el contrario, las voces de los entrevistados confirman el carácter interactivo e intersubjetivo de la gestión directiva (Cantero y Celman, 2001), resaltando la importancia de la construcción de un proyecto educativo compartido, sostenido por equipos directivos y docentes comprometidos con la inclusión.

En los testimonios de los directivos, docentes y estudiantes emergen algunas claves que podrían ayudar a comprender las particularidades de la dirección escolar en las escuelas secundarias estatales de la provincia de Buenos Aires: resignificación y distribución de funciones al interior de los equipos directivos, consolidación de consensos pero a la vez flexibilidad en los criterios para la dirección escolar, armado de equipos con aquellos docentes con mayor presencia y compromiso activo con la escuela, construcción de un proyecto educativo colectivo con autonomía relativa de los profesores. Estos parecen ser algunos de los ingredientes para una buena gestión. No obstante, es posible también reconocer algunos condicionamientos que obstaculizan la labor directiva: las estructuras de cargos directivos a tiempo parcial en algunas instituciones, la rotación y el ausentismo docente, la composición de planteles de profesores con escasa carga horaria. Se trata de limitaciones que afectan en mayor medida a las escuelas más pequeñas donde muchos docentes anteponen las demandas de aquellas otras instituciones donde concentran más horas. En las instituciones de mayor tamaño, la comunicación se ve dificultada al interior de planteles que son muy numerosos y que a veces los directores no llegan a conocer en su totalidad. Estas limitaciones restringen las posibilidades de una gestión colegiada.

Cabe mencionar que la gestión más estrictamente pedagógica aparece reconocida como un terreno con escasa intervención de los directores, quedando delegada en las jefaturas departamentales. La gestión directiva no alcanza a desplegarse en las clases, salvo en situaciones excepcionales. Y cuando ocurre, se percibe una cierta incomodidad en los profesores.

Por otra parte, hemos visto que una fuente de autoridad de la figura directiva proviene de los canales de participación estudiantil. Si bien estos vienen

impulsados desde la política educativa a partir de la obligatoriedad de conformación de Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias, varios directores y directoras resaltan su importancia. Por un lado, en los procesos de interlocución con los estudiantes aparecen algunas claves para la resolución y prevención de los conflictos y de la violencia escolar, lo cual trae mejoras en la convivencia. Pero a la vez, la participación estudiantil aparece resignificada como una democratización de la escuela que acompaña y refuerza la inclusión. Es así como a partir de estas nuevas formas de estructuración de las relaciones sociales (Tilly, 2003) se crean mejores condiciones para la canalización de demandas e iniciativas, con un abordaje más efectivo de los temas que hacen a la justicia social en la escuela (Connell, 1997). Lo anterior podría verse condensado en la expresión de uno de los docentes entrevistados al referirse a la autoridad: “ver por dónde pasa la gente para construir el camino”. Efectivamente, los actores –tanto directivos como docentes y estudiantes– hacen referencia a una autoridad que, lejos de ser impuesta, se construye cotidianamente sobre la base de la presencia física sostenida, el diálogo genuino y la capacidad de “cambiar las cosas” dando respuesta a las necesidades de la propia comunidad. Es esto lo que genera respeto y confianza en la figura del director y de ahí, el reconocimiento de su autoridad. Además, el componente afectivo también impregna la figura del director, quedando ilustrado en algunos relatos que refieren, por ejemplo, a la vinculación con el entorno barrial y a la cordialidad del trato con docentes y estudiantes.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ed. Morata.
- Arendt, H. (1996) ¿Qué es la autoridad?. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ed. Península.
- Cantero, G. y Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución 88. Documento “*Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora*”.

- Furlán, A., Landesmann, M. y Pasillas, M. (1992). La gestión pedagógica. Polémica y casos. En J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría, a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- Meo, A., Dabenigno, V. y Ryan, M. (2014) “Esta es una escuela sin paredes, pero no a la intemperie”. Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. En *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 42, pp. 157-176.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 65-84.
- Tilly, C. (2003). *The politics of collective violence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Construyendo una educación inclusiva

Verónica Grimaldi¹, Pilar Cobeñas² y Mariana Melchior³

Introducción

En este trabajo compartimos una experiencia de colaboración entre docentes vinculado a la educación inclusiva en el ámbito de la Asociación Azul de la ciudad de La Plata. Esta asociación está formada por personas con y sin discapacidad, y se conformó en el año 2007 con la intención de luchar por la vida independiente y una educación inclusiva para las personas con discapacidad, efectivizando los artículos 19 y 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), documento que tiene rango constitucional en Argentina desde el año 2014.

La idea de conformar un equipo de docentes surgió a mediados del año 2013 en el marco del proyecto “Haciendo realidad el artículo 24 y el cambio hacia la escuela inclusiva: el aporte de la sociedad civil”. En la construcción de este grupo fuimos conformando un espacio de intercambio entre docentes comprometidos con la inclusión en acto, todos los días en sus escuelas, con sus alumnos, sus familias, sus conocimientos en permanente transformación, construyendo soluciones posibles, creativas, originales a problemas reales que la inclusión nos propone en diversos contextos. Nos interesaba conformar redes de profesionales de la educación en las que, cada uno desde su experiencia y experticia, enriqueciera la mirada de los demás y se elaboraran acciones concretas para el cambio hacia una educación cada vez más inclusiva.

En nuestra corta vida como grupo hemos tenido la oportunidad de llevar

¹ Universidad Nacional de La Plata/UNIFE/Asociación Azul, Argentina. verogrimaldi@gmail.com

² CONICET – Universidad Nacional de La Plata/Asociación Azul, Argentina. pilarcobenas@gmail.com

³ ISP J. N. Terrero/Asociación Azul, Argentina. marianamelchior@hotmail.com

a cabo encuentros de intercambio en los que las discusiones y análisis incluyeron diversas dimensiones; entre otras: la normativa vigente, el discurso docente e institucional, la enseñanza, el aprendizaje, la cuestión curricular, las experiencias, las voces de las personas con discapacidad y sus familias, la construcción de posibilidades de acceso a la comunicación y a la educación, la formación docente inicial y permanente.

Nuestros primeros encuentros

Nuestra procedencia era bien diversa: maestros de grado, maestros especiales, directivos de los distintos niveles de la escolaridad, psicopedagogos, profesores y estudiantes de ciencias de la educación, de lengua y literatura, de matemática, asistentes personales, especialistas en comunicación alternativa y aumentativa –más tarde se sumarían una estudiante de educación física, una de psicología y una trabajadora social, entre otros–. Durante los primeros meses el trabajo del grupo tuvo que ver fundamentalmente con la conformación del equipo, conocernos y elaborar un diagnóstico del estado de situación en diversos planos que identificábamos en nuestros ámbitos de trabajo. Fueron momentos de incertidumbre en los que no sabíamos exactamente qué acciones concretas íbamos a poder elaborar.

En cada encuentro –inicialmente, una vez al mes–, cada docente traía a la mesa de discusión algún aspecto que le preocupaba, alguna noticia que consideraba interesante de abordar, alguna pregunta que había recogido, alguna experiencia que quería compartir. Estuvo claro que todo el equipo amplió su horizonte de análisis conectándose con aspectos que sin estos intercambios no habría tenido en cuenta.

La construcción de un (paradigma) lenguaje en común

Partimos de una fuerte idea que nos convoca: la educación inclusiva es un derecho para los y los estudiantes con y sin discapacidad, y no una cuestión que depende de la buena voluntad de los docentes o las instituciones. Como lo estableció el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en su art. 24, el Estado argentino está obligado a asegurar la efectivización del derecho a una educación inclusiva para las personas con discapacidad, debiendo además luchar activamente contra la educación segregada o la

exclusión educativa. Pero también contra la integración escolar, que supone sacar a un niño de un contexto (la escuela especial) y ponerlo en otro (la escuela común) sin preparación ni condiciones.

Si bien todos los docentes participantes compartíamos una mirada inclusiva, el uso de un vocabulario en común que atendiera y pusiera en evidencia la inclusión fue una construcción progresiva. Nuestros intercambios nos permitieron problematizar ciertas palabras que circulan en muchas escuelas como sinónimos. Por ejemplo, el conjunto “alumnos con discapacidad – alumnos con capacidades especiales – alumnos con capacidades diferentes – alumnos con necesidades especiales”. O el par “integrar – incluir”. Comprender la carga ideológica de cada una de estas palabras y las razones por las cuales se elige usar unas y no otras –y también, unas y otras indistintamente– nos permitió acceder a dimensiones más profundas de discusión en torno a la educación.

Esto, a su vez, nos llevó a revisar nuestra relación con la idea de discapacidad y entenderla como una construcción social, histórica, política y cultural. De esta manera, desde el inicio abordamos el análisis de las visiones de la discapacidad que en distintos momentos ha ido clasificando a diferentes grupos como personas con discapacidad y bajo diversas denominaciones, aproximándonos a estas visiones a partir de los modelos que describe Palacios (2008). Leer conjuntamente y disponer en el grupo de personas que tenían un buen dominio sobre estas cuestiones nos permitió habilitar en este espacio momentos de estudio, una de las estrategias que seguimos sosteniendo.

Desentrañando los documentos curriculares

Como grupo también participamos –algunos como asistentes, otros como expositores– en eventos vinculados a la educación inclusiva en los que había gran cantidad de colegas. Esto nos permitió escuchar otras voces, ideas que no habíamos advertido inicialmente. Una pregunta que apareció en varias mesas de trabajo tenía que ver con los diseños curriculares y su carácter prescriptivo. ¿Cómo se conciliaba la inclusión con la prescripción?

Para varios de los miembros del equipo, que conocemos algunos documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires –en particular, los diseños para los niveles Inicial y Primario– y creemos que proponen una mirada inclusiva, esta pregunta nos parecía en principio extraña. Pero más nos sorprendieron

algunas de las respuestas que ciertos especialistas intentaron ofrecer. Esta situación generó en el grupo la inquietud de estudiar estos documentos en profundidad, desentrañar el sentido de la palabra prescripción y su vínculo con la idea de inclusión que parecía tan alejada a los ojos de muchos docentes. ¿De qué modos se plasmaba la idea de educación inclusiva en los diseños?

Decidimos abordar la lectura en profundidad del Diseño Curricular para la Educación Primaria (DGCyE, 2007), puesto que varios de los integrantes del grupo contaban con amplia experiencia en este nivel y también muchas noticias sobre las barreras para la inclusión que se generan en él.

No desarrollaremos aquí todo el proceso de estudio de este documento y de otros a los que fuimos accediendo a medida que avanzábamos. Sin embargo, nos resulta interesante señalar que a lo largo de sus páginas encontramos numerosos argumentos, estrategias e ideas variadas para que las instituciones flexibilicen ciertos modos de funcionamiento usual con el objetivo de hacer posible la inclusión⁴. ¿Por qué –nos preguntábamos– la palabra prescripción estaba en el centro de la discusión y en cambio se ignoraban estas partes del diseño curricular?

La variedad de trayectorias dentro del grupo nos permitió compararlo con documentos de otras épocas en los que el aprendizaje estaba condicionado por los niveles de desarrollo y, una vez más, engrosar nuestra comprensión acerca de las palabras que se eligen para la comunicación de ideas. Pero también, la inquietud sobre las múltiples interpretaciones y confusiones que existen en las escuelas sobre ellas.

Deconstruyendo la noción de diagnóstico

Algunas experiencias en escuelas nos llevaron a discutir las “etiquetas” que suelen asignárseles a los niños que no se acomodan a lo esperable, no aprenden al ritmo previsto, no prestan atención a lo que el docente enseña, tienen una inquietud constante, presentan conductas extrañas, desafiantes. Estos niños suelen ser diagnosticados como deficitarios, y esta decisión suele terminar con la segregación y la exclusión.

Pero hemos tenido numerosas experiencias personales en las que vivenciamos el hecho de que si un niño siente que se confía en él, que se lo escucha, que los otros lo ven como alguien que crece, ese niño va construyendo una

⁴ En este sentido, las páginas 29 y 30 del Tomo I son dignas de ser tenidas en cuenta.

representación de sí que le permite desplegar sus posibilidades y sostenerse.

Problematizamos entonces la idea de diagnóstico y lo que se comunica a través de los términos patologizantes que circulan. Decidimos cambiar el eje de discusión para reflexionar en torno a otros tipos de diagnóstico que podrían nutrir a la institución escolar en lugar de ponerle límites. ¿Quién más que un docente de (por ejemplo) matemática podría estar en mejores condiciones de identificar lo que sabe un alumno acerca de los números –o de cualquier otro conocimiento matemático–, y de lo que es capaz de construir a partir de eso que sabe?

Como docentes inclusivos sabemos que lo que las personas sean capaces de hacer y aprender depende de las relaciones que establezcan con los saberes, y estas relaciones están determinadas fuertemente por las experiencias que se les ofrezcan a lo largo de sus vidas y de sus trayectorias escolares. ¿Por qué discutir sobre las características de un síndrome si como docentes podemos indagar sobre los conocimientos que los niños pueden movilizar frente a situaciones particulares, y los que pueden construir a partir de las interacciones?

Este aspecto fue enriquecido en numerosas ocasiones por experiencias puntuales entre docentes y alumnos en distintas áreas de conocimiento que los colegas iban trayendo al espacio compartido. De este modo, todos fuimos aprendiendo a “mirar” y a “ver” cosas de áreas en las que no éramos expertos con otras –mejores– posibilidades de interpretación.

La necesidad de diseñar acciones

Uno de los desafíos del grupo fue diseñar acciones concretas para vincularnos con más docentes, compartir con otros algunas de las discusiones que habíamos desarrollado entre nosotros y generar otras. Si bien en un principio no teníamos muy en claro qué estrategias desplegaríamos, estas fueron surgiendo como posibles a medida que entablamos relación con distintas personas e instituciones.

Los talleres (parte I). Tensiones entre capacitar y colaborar

Una de las primeras propuestas que nos animamos a generar fueron talleres reducidos dirigidos a colegas de la ciudad de La Plata. Diseñar estos espacios nos permitió reflexionar sobre cuestiones que no habíamos pensado en nuestras instancias del grupo. ¿Cómo convocar a otros docentes a que se

sumen a experiencias similares a las que habíamos transitado pero desarrolladas en tiempos diferentes?

A diferencia de nuestra situación inicial, teníamos disponible un cúmulo de conocimientos que habíamos generado conjuntamente y el deseo de compartirlo con otros, ponerlos a consideración, revisitarlos con otras miradas. ¿Pero cómo lo haríamos sin “dictar” un curso?

Estas preguntas atravesaron los momentos del diseño de los talleres y también del desarrollo de los encuentros. Las tenemos en forma sostenida como telón de fondo al planificar estas instancias. Son interrogantes que, lejos de haber podido responder, nos sirven de faro para no perder el sentido de toda nuestra experiencia. Los sucesivos talleres que hemos ido proponiendo han sido revisados y reformulados a la luz de ellas.

Los talleres (parte II). Nuevos vínculos con la formación docente

Una vez que la existencia de nuestro grupo fue haciéndose un poco más visible, recibimos una propuesta para elaborar talleres dirigidos a estudiantes del profesorado de Matemática del ISFDN°17. La profesora del curso –que a partir de allí se sumó al grupo– estaba preocupada por las condiciones en que los estudiantes iban a ingresar a realizar sus prácticas en aulas comunes con integraciones de alumnos con discapacidad. ¿De qué manera planificarían sus clases tomando en cuenta las particularidades del aula y sin excluir de sus anticipaciones a estos alumnos? Dado que la carrera que cursan no prevé ningún espacio específico para analizar explícitamente cuestiones acerca de la inclusión, la profesora generó un espacio alternativo dentro de su cátedra para discutir aspectos de la educación matemática inclusiva.

Si bien disponíamos de materiales y experiencias interesantes para proponer, así como varios profesores de Matemática que conformaban el grupo en ese momento, debimos redireccionar las propuestas pensando en personas que estaban transitando aun su formación docente inicial y escasamente anoticiadas sobre la educación inclusiva. Este ha sido un desafío intenso e interesante que aun estamos transitando.

Para estar en mejores condiciones de planificar nuestros intercambios, les propusimos que compartieran con nosotros las preguntas con las que llegaban a los talleres en relación a la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas comunes. Para nuestra sorpresa, nos encontramos con frases muy

similares a las que recibimos en nuestras interacciones con docentes en ejercicio. A pesar de las diferencias entre la trayectoria docente de unos y otros, así han explicitado muchos de los estudiantes su preocupación: “qué hacemos y cómo lo hacemos, si nunca nos han enseñado a hacerlo”. Hemos encontrado frases similares entre docentes de experiencia, a veces como pregunta, a veces como queja, y otras como barrera para la inclusión.

Tratamos de comprender esta idea de parte de los docentes como una preocupación sostenida desde la soledad en la que trabajan hoy en día en muchas instituciones educativas. Pero en el caso de estos estudiantes –que están cursando el 3er año de su carrera de grado– parece una cuestión anticipatoria de lo que creen que les va ocurrir: puesto que aun están en formación inicial, el “nunca me lo enseñaron” parece ignorar que aun están transitando su formación inicial, que quizás tendrán otras oportunidades como esta que les ofrece su profesora. ¿Cómo podremos interpretar estas preguntas, que probablemente provienen de genuinas angustias personales?

Charlas

Una de las experiencias que más se alejó de nuestras dinámicas de trabajo ocurrió a propósito de un encuentro con directivos. Nos habían invitado a exponer algunas ideas que resultaban de interés para ellos: las visiones de discapacidad y la noción de educación inclusiva; las miradas de la inclusión en el diseño curricular, y el rol del directivo en la conformación de la institución como una escuela inclusiva; y finalmente, el relato de una experiencia particular de inclusión en una institución educativa de la ciudad de La Plata.

Como hemos dicho antes, no creemos que los efectos de comunicar de manera “directa” –a través de una exposición– sean los mismos que los que vivimos al participar de la experiencia de discusión e intercambio interdisciplinario, movilizados por nuestras preocupaciones, nuestros intereses, poniendo en juego nuestros saberes, entrando en diálogo con otros. Sin embargo, accedimos a la invitación reconociendo de entrada los límites de este dispositivo, con el objetivo de visibilizarnos como grupo y poner sobre la mesa algunas cuestiones sobre las que creíamos que era interesante y necesario reflexionar.

La experiencia nos ha mostrado que los límites han sido aun mayores que los previstos: personas que asentían ante cada afirmación o pregunta, pero que posteriormente a la charla se nos acercaban cariñosamente para decirnos

que eso es exactamente lo que pasa en sus escuelas. Y en el otro extremo, directivos que confrontaron fuertemente con nosotros porque las condiciones de la experiencia que les llevábamos como ejemplo no eran las mismas que las de su escuela –y por lo tanto, ninguna de las ideas les resultaba de utilidad–.

No sabemos en qué medida nuestros colegas directivos encontraron en nuestra charla una oportunidad enriquecedora. A nosotros nos ayudó a identificar ideas que quizás no habían sido visibles en circunstancias anteriores. Capitalizamos esta charla como una nueva oportunidad de acceder a preguntas, preocupaciones, inquietudes, certezas de nuestros colegas, y una vez más el grupo se veía enriquecido para pensar otras instancias que respondieran mejor a nuestras propias expectativas de intercambio.

Una crisis de identidad

Una de las acciones que comenzamos a llevar a cabo nos hizo entrar en crisis como grupo. Frente a las múltiples noticias de niños y jóvenes en edad escolar que estaban siendo excluidos, instituciones cuyos modos de asesorar o de alojar a esos chicos violaban sus derechos a recibir una educación de calidad, identificamos la posibilidad de brindar algún tipo de asesoramiento a esas familias.

Pero nos encontramos rápidamente desbordados por los pedidos de ayuda. La urgencia de brindar apoyo a estas personas nos hizo caer en una espiral de angustia de la que nos resultó difícil salir. Identificar que esta no era la función del grupo –de hecho, la Asociación Azul cuenta con un grupo de padres al que estas personas podrían acudir y, eventualmente, solicitar nuestro asesoramiento en asuntos puntuales– nos llevó varios meses. El proceso de visualizar esta crisis, explicitar qué podíamos y qué no podíamos hacer en determinadas condiciones, cuáles podrían ser alternativas a esta idea que no estaba funcionando para nosotros, nos enriqueció como equipo y nos ayudó a consolidar nuestra identidad.

Sistematizar los conocimientos producidos

A fines del año 2014 la Asociación Azul nos propuso sistematizar las experiencias que habíamos transitado, y elaborar una publicación dirigida a docentes. Nuestra tarea en ese momento fue decidir el formato del material, qué sería y qué no sería.

Estuvimos rápidamente de acuerdo en que no se trataría de un manual,

ni de una colección de métodos para transformar la educación. No se trataría tampoco de ideas para ser aplicadas de manera directa en las escuelas. Concebimos a la educación inclusiva como una construcción que necesariamente llevará la impronta de quienes se comprometan con ella, en la que cada persona dejará huellas particulares de las experiencias que vayan transitando.

Otra cuestión sobre la que estuvimos todos de acuerdo fue que no sería un material en el que se des responsabilizaría al Estado cargando las tareas sobre las escuelas y los docentes. Creemos fuertemente que el Estado debe garantizar condiciones para que la inclusión sea posible, y sabemos que esto aun es una deuda. Pero también creemos que hay algunas condiciones que actualmente habilitan a que ciertas cosas sean posibles, y en esta zona es donde decidimos pararnos. ¿Qué podríamos hacer hoy, aquí, nosotros, en estas condiciones? Y por supuesto, qué deberíamos seguir exigiendo a quienes tienen el deber de garantizar algunas otras condiciones.

Esta decisión de ubicarnos en el “qué es posible hoy” –qué podemos crear en estas condiciones– y “qué debemos seguir exigiendo” tiene que ver con habilitarnos a nosotros mismos en un lugar de poder, de profesionalidad. Y también en la convicción de que no podemos esperar a que todas las condiciones se cumplan para recién después empezar a transitar la inclusión. En parte porque los destinos de muchas personas con discapacidad están en juego hoy, mientras esperamos que lo otro ocurra. Pero además porque estamos convencidos de que la educación inclusiva beneficia a todas las personas, con y sin discapacidad.

Decidimos entonces que el material abordaría diferentes aspectos de la inclusión, palabras usuales, ideas que aparecen una y otra vez, preguntas genuinas que muchos docentes nos hemos hecho cuando hemos tenido la oportunidad de trabajar con alumnos con discapacidad en el aula. Incluimos entonces algunas reflexiones en torno a ciertas ideas de base:

- a qué llamamos educación inclusiva,
- cuáles son nuestras ideas acerca de la discapacidad,
- cómo diferenciamos inclusión de integración,
- qué marcos legales tenemos hoy en relación a la inclusión dentro del sistema educativo,
- qué habilitan los documentos curriculares actuales y el marco de política curricular

- qué experiencias de inclusión se han llevado y se llevan a cabo, y en qué circunstancias,
- qué condiciones creemos que son necesarias para que la inclusión sea posible,
- qué ideas tenemos acerca de los diagnósticos
- miradas de algunos docentes que han tenido experiencias en aulas comunes con alumnos con discapacidad
- miradas de algunos alumnos con discapacidad sobre sus propias posibilidades y trayectorias educativas.

Nunca tuvimos la pretensión de ser exhaustivos sino de poner a disposición de otros colegas algunas de las reflexiones y múltiples preguntas que fuimos elaborando en el intercambio.

Este material fue presentado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en julio de 2015, y a partir de esta presentación otros docentes nos han conocido y se han sumado al grupo.

Hacia dónde vamos hoy

Al día de hoy el grupo ha ido creciendo en cantidad de integrantes así como en diversidad de trayectorias y experiencias. Esta cualidad hace que también sea mucho más compleja la organización para nuestro funcionamiento, y estamos en este momento explorando nuevas alternativas.

Nos apoyamos en las palabras de Juan Cobeñas (2011) para identificar sobre qué aspectos tenemos la responsabilidad de incidir para que la construcción de una educación inclusiva sea posible:

Me parece que hay dos condiciones muy trascendentes para la escuela inclusiva: una, es la capacitación de los docentes y demás profesionales de la educación. Otra, es el liderazgo de los directivos y funcionarios de educación. Ellos leen entre líneas las leyes y normas, y pueden hacer las cosas amigables, o lo opuesto. Un director que quiere incluir transmite una conducta a toda la escuela y todos empiezan a tratar de encontrar la mejor forma de hacerlo. Esto nos hace mucho bien. Lo sabemos, sin que nos lo digan, cuando nos quieren dentro de la escuela. (Cobeñas, 2011)
Al diálogo con los directivos, actores fundamentales en la construcción

de instituciones diferentes, identificamos la necesidad de indagar de modos más específicos la enseñanza de ciertos contenidos en ciertas áreas particulares de conocimiento escolar. Esto es, buscar en las didácticas específicas aportes más puntuales, ideas que podamos discutir, propuestas que podamos analizar y deconstruir, autores y teorías a las que podamos interrogar. Todas las instancias de encuentro con colegas nos llevan a mirar qué ocurre dentro del aula, y pensar qué otras cosas podrían ocurrir. La presencia en el grupo de colegas de distintas áreas y de distintos niveles educativos hace que esta línea de acción sea la más firme en este momento.

Conclusiones

Describimos aquí una experiencia de colaboración entre docentes y otros profesionales vinculados a la educación inclusiva de procedencias diversas: maestros de grado, maestros especiales, directivos de los distintos niveles de la escolaridad, psicopedagogos, profesores y estudiantes de ciencias de la educación, de lengua y literatura, de matemática, asistentes personales, trabajadores sociales, especialistas en comunicación alternativa y aumentativa, estudiantes de educación física, psicología entre otros. El grupo surge a mediados de 2013 en el marco de un proyecto de la Asociación Azul de la ciudad de La Plata denominado “Haciendo realidad el artículo 24 y el cambio hacia la escuela inclusiva: el aporte de la sociedad civil”.

En un primer momento las acciones del grupo estuvieron destinadas a compartir y consensuar lenguajes, experiencias, particularmente aquellas que empezábamos a identificar como inclusivas así como segregatorias. De este modo, profundizamos el conocimiento sobre cómo los diagnósticos eran una herramienta para la exclusión, y que en cambio debíamos indagar los conocimientos que los niños tenían disponibles y qué situaciones e interacciones los llevaban a movilizarlos. También trabajamos sobre las posibilidades que ofrecían los actuales diseños curriculares para poner en juego estrategias que favorecieran la educación inclusiva.

En un segundo momento, el grupo decidió elaborar talleres para profesionales relacionados a la educación, con el objetivo de compartir las discusiones y experiencias, y continuar pensando, esta vez con otros docentes, directivos y futuros docentes cuáles son posibles formas de efectivizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, los obstáculos actuales

e ideas para la transformación de las escuelas en el corto, mediano y largo plazo. Producto de esos talleres es la publicación de un cuadernillo donde sistematizamos la experiencia del grupo.

Actualmente, y luego de una crisis de identidad, el grupo continúa desarrollando talleres a distintos perfiles de profesionales de la educación al mismo tiempo que continúan las reuniones donde debatimos, reflexionamos y sistematizamos la experiencia individual y colectiva. Creemos firmemente que una educación inclusiva solamente va a poder ser construida en el debate, el trabajo colectivo y a partir de la convicción política de que las personas con discapacidad no sólo pueden sino que deben educarse en escuelas comunes.

Referencias bibliográficas

- Cobeñas, J. (2011). *Mi vida en la educación. Ponencia presentada en Educación inclusiva, base de la vida en comunidad. 14 y 15 de Octubre de 2011 organizado por Red de Familias por el cambio, Asdown Colombia, Inclusion International.*
- DGCyE (2007). *Diseño Curricular para la Educación Primaria (tomos I y II).* Provincia de Buenos Aires.
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Ediciones Cinca.

El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática

*Rodrigo Conte¹, María Cecilia Eliçalde²,
Verónica Grimaldi³ y María Belén Villalba⁴*

Introducción

En este artículo compartimos algunas de las reflexiones, preguntas, ensayos de respuesta, acciones, marchas y contramarchas en una experiencia de estudio del Teorema de Márquez que llevamos a cabo en el marco de la cátedra Didáctica Específica II y Prácticas Docentes en Matemática del Profesorado de Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

A partir del contacto inesperado de algunos integrantes de la cátedra con un adolescente que declaraba haber inventado un teorema sobre el funcionamiento de la división entre polinomios, iniciamos un camino novedoso para todos nosotros. En este camino conformamos una comunidad de estudio (Chevallard, Bosch, Gascón, 1997) que nos permitió ampliar nuestros conocimientos acerca de estos objetos matemáticos, pero también reflexionar en torno a cuestiones vinculadas al trabajo docente y la vida en las instituciones educativas.

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. conterodrigo@hotmail.com

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mcelicalde@hotmail.com

³ Universidad Nacional de La Plata/UniPe, Argentina. verogrimaldi@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. villalbambelen@gmail.com

La experiencia

De cómo comenzó todo

En junio de 2013 recibimos un correo electrónico de Francisco, un adolescente de 15 años cursando su 2° año en la escuela secundaria, solicitándonos que analicemos y demos nuestra opinión sobre un teorema que había inventado. En su mail se presentaba, y a continuación nos contaba lo siguiente:

La profesora de matemática que trabaja con mi mamá me dio estos mail para que yo me contacte con ustedes y que me digan qué les parece este teorema que hice.

El **teorema de Márquez**⁵ (este es el nombre que le quise poner yo) sirve para calcular la suma de los coeficientes del cociente de una división de polinomios.

Nos resultó inesperado que un joven que no nos conocía quisiera ponerse en contacto con nosotros, pero además nos intrigaba saber por qué se habría dedicado a inventar una serie de relaciones que aparentemente nadie le había enseñado sobre uno de los objetos matemáticos más “antipáticos” que suelen enseñarse en la escuela secundaria: los polinomios. ¿Era válido su teorema? ¿Cómo se le habría ocurrido? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué expectativas tenía sobre su producción? ¿De qué manera la escuela había influido en su inquietud por estos objetos? ¿Cuál era el impacto que sus inquietudes y producciones tenían al interior del aula de Matemática en la que participaba?

Orientados inicialmente por estos interrogantes y nuestra curiosidad por entablar relación con el autor de estas ideas le propusimos encontrarnos a conversar, para más tarde conformar un grupo de estudio en torno a su teorema. ¿Pero cómo sostendríamos un grupo de estudio formado por cuatro profesores de Matemática –representantes de una comunidad “poderosa” en términos de saberes matemáticos– y un joven que aun está cursando el secundario, sin “arrasar” sus ideas para instalar las nuestras?

La matemática del teorema

Es necesario aclarar que el “Teorema de Márquez” no es una relación

⁵ Márquez es, por supuesto, el apellido de Francisco.

evidente. Tampoco es una idea que se enseñe, ni siquiera que se explore en la escuela, y menos aun considerando que Francisco estaba cursando su 2° año de ES y los polinomios son objetos más propios de 3° o 4°. Por el contrario, nos tomó varios encuentros de trabajo con él y entre nosotros comprender qué decía, cómo funcionaba, para qué se podía usar, con cuáles de nuestros conocimientos acerca de los polinomios podía enlazarse y bajo qué condiciones podíamos asegurar que era válido.

En nuestras primeras interacciones con el teorema y con su autor era evidente para nosotros que se trataba de una conjetura hasta tanto no fuera demostrada su validez. En cambio, para Francisco constituía un teorema sin lugar a dudas. Había en este punto una distancia cultural: nosotros precisábamos de una demostración –en parte para convencernos de que valía– más allá de los ejemplos que él nos mostraba. Pero Francisco no tenía dudas de que valía en cualquier caso. Debimos verlo en acción, observar sus gestos, mirar desde dónde comenzaba a escribir sus ejemplos –que meditaba cuidadosamente– para advertir que estaba ejerciendo cierto control sobre su elaboración. Puesto que él había producido la idea, comprendía las relaciones que estaba poniendo en juego y que explicitaba a través de sus ejemplos. Para nosotros, que no accedíamos a las relaciones subyacentes, estos funcionaban como casos particulares aislados, no como generalidades.

Encontramos en esta cuestión una interesante inversión de roles en relación a lo que ocurre usualmente en las clases de matemática cuando se aborda el estudio de propiedades generales y se utilizan ejemplos para “ilustrar” la generalidad:

Para el docente, el ejemplo es una manifestación de la noción más general que está siendo abordada, mientras que para el alumno el ejemplo es una totalidad, algo completo que, generalmente, no le remite a nada más allá de él. El problema que aparece como consecuencia es el siguiente: los alumnos reconocen la equivalencia $2 + 3 = 3 + 2$ porque conocen el resultado de cada suma, pero no apelan a las relaciones algebraicas que se desprenden de la expresión con letras [$a + b = b + a$]. De allí que la generalidad no sea atrapada y que los alumnos apelen únicamente al ejemplo particular para dar cuenta de la propiedad. (Grimaldi, Itzcovich, 2013: 83).

La elaboración de una demostración del teorema –y de varios corolarios,

lemas y propiedades asociadas— así como las conversaciones, intercambios, análisis de ejemplos, nos permitió construir una comprensión más profunda de las relaciones matemáticas en juego así como elaborar nuevas relaciones y demostraciones. Pero a su vez, nos habilitó un espacio de preguntas que nos fuimos haciendo sobre nuestras prácticas de enseñanza, de las transformaciones de nuestras propias relaciones con el saber matemático (Charlot, 1997) que nos llevaron posteriormente a interrogarnos sobre algunos aspectos más generales de las prácticas docentes.

La construcción de nuestra comunidad de estudio

A la idea de conformar una comunidad de estudio que incluyera al autor de estas relaciones subyace nuestra convicción de que Francisco disponía de saberes específicos que nosotros no, y que en la colaboración podríamos aprender unos de otros. Nos resulta interesante tomar la relación etimológica que destaca Dewey⁶ (citado por Burbules, Callister, 2001: 250) entre “comunidad”, “comunicación” y “común”. Justamente comprometernos en la conformación de nuestra comunidad de estudio nos exigió construir un “espacio cultural” de significados, representaciones y prácticas matemáticas en común que nos permitiera generar acuerdos en torno a algunos aspectos sobre los que íbamos a trabajar.

La demanda original de Francisco era comunicar sus ideas a la comunidad matemática: deseaba saber si su teorema ya existía entre la colección de saberes reconocidos y, si encontrábamos que era realmente original, publicarlo. Decidimos tematizar con él algunas cuestiones que no tenía problematizadas y que, por razones completamente diferentes, nosotros tampoco: ¿Por qué sería necesario demostrar la relación (aunque estuviéramos seguros de que es válida)? ¿De qué maneras podemos escribir las ideas matemáticas involucradas para hacerlas accesibles a otros que no las produjeron? ¿Qué nos permitiría estar seguros de que el teorema está demostrado? ¿Qué tendría que tener el teorema para ser valioso para la comunidad matemática? ¿Es lo mismo que sea matemáticamente válido y que sea valioso para los matemáticos? ¿Será un teorema, o será un corolario, un lema o una propiedad? ¿De qué depende?

⁶ No pretendemos presentar aquí la postura de Dewey ni de los autores que lo citan. La intención de recuperar este vínculo tiene fines más modestos: analizar a partir de estos términos algunas de nuestras reflexiones sobre las acciones que fuimos planteando para construir este espacio de colaboración.

Es interesante señalar que estas preguntas involucraban tipos de respuesta diferentes desde la perspectiva de cada uno: en el caso de Francisco, se trataba de construir ciertas ideas acerca del funcionamiento de la comunidad científica; para nosotros, en mayor o menor medida, reflexionar explícitamente sobre algunas prácticas de dicha comunidad que teníamos muy naturalizadas.

Repensando el trabajo docente y la inclusión

Una comunidad de estudio constituida por cuatro profesores y un joven que está iniciando el colegio secundario podría parecer muy asimétrica desde el punto de vista de los saberes matemáticos disponibles de cada uno. Sin embargo, los modos que hemos encontrado para llevar adelante esta construcción –con sus marchas y contramarchas– nos han permitido reflexionar sobre ciertos roles que los docentes asumimos muchas veces en nuestro trabajo con alumnos “con dificultades” o con alumnos “talentosos”. Nos resulta interesante generar un espacio de preguntas en torno a estos roles, de un modo similar al que instalamos cuando nos interrogábamos sobre polinomios y demostraciones. Creemos que esto podría aproximarnos a ciertos aspectos del trabajo docente que permanecen invisibilizados por la fuerza de algunas costumbres.

Comunidad de estudio, problemas de ingenio y clases de apoyo

Usualmente, cuando pensamos en alumnos “con dificultades” los encontramos con profesores por fuera del aula –ya sea a través de dispositivos institucionales (tutorías, clases de apoyo), o por fuera de la institución (profesores particulares)– nos remite a la idea de personas que “saben más” y que ayudan a quienes “no pueden” en los límites de tiempo previstos y con las estrategias de enseñanza con las que los demás sí pueden. La función de los profesores en estos casos parece ser la de “compensar cierta falta”–que generalmente queda del lado del alumno–. En cambio, al considerar alumnos que están pensando sobre ciertos objetos y problemas más allá de lo que la escuela les propone, la presencia de profesores externos a la vida del aula intenta generar espacios de resolución de problemas de ingenio, más “elevados” que los que podrían proponerse en el aula común, para que estos chicos “no se aburran” en la escuela. Como dos caras de una misma moneda, ambas imágenes enfocan la atención en la asimetría entre los conocimientos de profesores y alumnos, dando por supuesto que en ambos casos los profesores son los que detentan todo el saber.

No sabemos si Francisco podría ser considerado un joven “talentoso” –tampoco es un punto de interés en este artículo–. Pero nuestra experiencia con él nos alerta sobre la falacia que encierra la idea que desarrollamos en el párrafo anterior: Francisco había producido relaciones originales en interacción con objetos que nosotros habíamos construido de modos completamente diferentes. ¿Podríamos decir que los objetos con los que interactuaba Francisco en el inicio de nuestros intercambios eran los mismos que los que conocíamos nosotros? ¿O que los nuestros eran más “valiosos” que los de él? Y por otro lado, ¿podemos asegurar que hoy conocemos esos objetos de la misma manera que antes?

Pensemos por otro lado lo que ocurre cuando trabajamos con alumnos “flojos” (Perrin Glorian, 1994): sus ideas, por alejadas que estén de los saberes que la escuela pretende enseñar y de los conocimientos de los profesores, son ideas propias, originales, con coherencia dentro de una lógica que debemos desentrañar si deseamos entrar en diálogo con ellas para que se transformen en la interacción con otras ideas.

Un alumno posicionado genuinamente en un vínculo con la problemática que se está planteando en el aula, y cuando digo genuinamente estoy pensando en un alumno con interés en abordarla, con sus ideas puestas al servicio de abordarla, produce ideas sobre las que hay que trabajar, no para que las descarte de plano porque alguien le dijo que son erróneas, sino para que entienda por qué son inconsistentes. Pienso en un movimiento que es dejar de pensar las ideas erróneas en primer lugar como erróneas, y concentrarnos en que son ideas. (Sadovsky, 2010: 51)

¿No nos pone también esta situación en una relación de construcción conjunta de conocimiento a alumnos y profesores, al modo que hacíamos con Francisco?

Nos preguntamos sobre la viabilidad de transformar estos roles docentes asociados a ambas situaciones –clases de apoyo, talleres de ingenio– en otros que nos habiliten a construir espacios de producción de conocimiento matemático. ¿Qué efectos podría tener un cambio como este en el rol de la escuela, en la producción y circulación de conocimiento matemático, en el lugar de alumnos y profesores en su relación con el saber (Charlot, 1997), en la

consolidación de los profesores como productores de conocimiento matemático-didáctico? Y por otro lado, ¿de qué posibles maneras podrían enlazarse estos espacios con lo que ocurre en las aulas de matemática? ¿Qué movimientos—institucionales, personales, profesionales—acompañarían estos cambios?

Aula extendida para la inclusión

Decíamos al principio que nuestro contacto con Francisco fue un tanto inesperado. Tal como nos anunciaba en su correo de presentación, una profesora de Matemática conocida por su familia le brindó nuestros correos en su afán de colaborar con él para que avance en la exploración de ideas que estaban muy lejos de las relaciones matemáticas que vivían en su aula. La opción de una colaboración externa que esta docente identificó como posible nos parece sumamente interesante y nos lleva a reflexionar sobre varias cuestiones.

La idea de aula aumentada o extendida aparece actualmente en abundante bibliografía vinculada al uso de TIC para la enseñanza. Esto parece razonable cuando muchas veces —y también en este caso— son las tecnologías las que nos posibilitan el vínculo con otras personas que pueden colaborar. “Las nuevas tecnologías no sólo constituyen un conjunto de herramientas sino un entorno — un espacio, un ciberespacio— en el cual se producen interacciones humanas” (Burbules, Callister 2001: 21)

Cuando pensamos en un aula extendida la concebimos no solo como una expansión del aula escolar en el tiempo y en el espacio, sino también incluyendo a personas que usualmente no participan de la comunidad de producción del aula común de matemática — investigadores, divulgadores de la ciencia, docentes y alumnos de otros lugares, personas de otras culturas, etc.—. ¿De qué modos podrían colaborar estas personas tan diversas con dicha comunidad, con las producciones colectivas o particulares de ciertos alumnos; con las ideas, reflexiones, interrogantes de los docentes de esa aula? Y también, ¿de qué modos la escuela se podría convertir en una institución extendida, habilitando y promoviendo interacciones y colaboraciones que quizás hoy no tengamos dentro de nuestro repertorio de lo posible?

Recuperando, por otro lado, la idea de simetría o asimetría de la que hablamos unos párrafos atrás, podríamos extrapolarla a las posibles interacciones entre docentes e investigadores que la idea de aula extendida habilita-

ría. En este conjunto de personas conectadas que aprenden unas de otras, la diferencia entre los conocimientos de cada uno, lejos de constituirse en una barrera, será el valor que garantice que la colaboración y el aprendizaje por parte de todos los participantes pueda ocurrir.

Nutrir los saberes del aula

Las relaciones matemáticas que nos ofreció Francisco sobre polinomios eran en un principio ajenas a lo que se estaba discutiendo en su curso, y esto fue “salvado” por la original idea de la profesora de matemática que lo conectó con otras personas más allá de su aula. Sin embargo, al año siguiente los contenidos escolares tocaban cuestiones vinculadas a su teorema –aunque de modos muy diferentes al de sus producciones–. Tal vez se podrían haber abordado algunas de sus ideas, pero no fue así. Francisco es un “buen alumno” y aprobó todos los cursos, ¿pero desde dónde estuvo involucrado en esas propuestas de enseñanza? ¿Dónde quedó todo el espesor que podría haber agregado a las discusiones del aula a propósito de sus elaboraciones y la experiencia que estaba teniendo en el grupo?

Pero poniéndonos en el lugar del profesor de esa aula, ¿qué haríamos si un alumno trajera una idea original que ha producido fuera de la escuela? Podríamos decir que hay que tomarla, vincularla con lo que se está haciendo, aprovechar la situación de producción. ¿Pero qué ocurre cuando ese conocimiento no es fácilmente comprensible para el profesor, como nos ocurrió con Francisco? Pensar en que cualquier idea que traigan los alumnos será comprendida rápidamente por el docente y puesta en relación con otras se ve cuestionada por nuestra experiencia, y quizás se apoya en la concepción de que los profesores siempre saben más –en lugar de enfocarse en que saben distinto–.

Quizás los formatos escolares usuales –modos de agrupamiento, distribución horaria, etc.– y las condiciones de trabajo de los docentes –horas “esparcidas” en distintas instituciones, dificultades organizativas, edilicias, salariales, para conformar equipos de trabajo, etc.– estén actuando como barreras para la inclusión. ¿Qué cambios cualitativos tendría el trabajo de los profesores –y las experiencias matemáticas escolares– si se habilitaran y promovieran dinámicas institucionales que faciliten el ingreso en las aulas de elaboraciones hechas por los alumnos en otros espacios –escolares o extraescolares–, y en las que han puesto un alto grado de compromiso personal?

Nuestras propias vivencias de producir matemática, sentir la incertidumbre de no estar muy seguros de hacia dónde se va con ciertos caminos, explorar con otros, encontrar aspectos desconocidos y originales, fueron situaciones que nos transformaron profundamente. Toda la experiencia nos conectó con un modo de ponernos en relación con ideas de otros que pocas veces habíamos vivido. Por otro lado, en los espacios que generamos para conceptualizar ciertos aspectos de lo transitado, no solo hallamos reflexiones interesantes sino también momentos de gran satisfacción. ¿Por qué no pensar en el trabajo docente en las instituciones escolares como espacios en los que los educadores hallen desafíos intelectuales interesantes y se conecten con el gusto por producir e intercambiar?

Nos preguntamos por maneras en que las instituciones –acompañadas por políticas educativas acordes– podrían flexibilizar algunas de sus normas de funcionamiento usual para transformar la calidad de vida institucional y de la producción intelectual que allí sucede. Y también, sobre las condiciones que serían necesario generar para que esto sea posible.

Conclusiones

Enseñar matemática en las instituciones educativas actuales –especialmente en el nivel secundario– es una tarea que muchas veces transitamos en soledad, con fuertes cuestionamientos sociales y grandes angustias personales. Nuestra intención ha sido aportar algunas preguntas genuinas que conectamos con estas preocupaciones –propias y de muchos de nuestros colegas– cuya exploración podría abonar a la búsqueda de nuevas posibilidades.

Nuestra experiencia de estudio con Márquez continúa y con ella seguramente surgirán más reflexiones e interrogantes. Tal vez podamos abordar algunos de ellos a través de investigaciones que podamos diseñar en un futuro.

Bibliografía

- Burbules, N. & Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Charlot, B. (1997/2006). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. & Gascón, J. (1997): *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Horsori.

- Grimaldi, V. & Itzcovich, H. (2013). Tensiones en el paso de la escuela primaria a la escuela media. Algunas reflexiones en el área de Matemática. En: Broitman, C. (comp.) *Matemáticas en la escuela primaria II. Saberes y conocimientos de niños y docentes* (pp. 69-93). Buenos Aires: Paidós.
- Perrin Glorian, M-J. (1994). Contraintes de fonctionnement des enseignants au collège: ce que nous apprend l'étude de "classes faibles" [Condicionamientos de funcionamiento de los docentes en el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de "cursos flojos"]. *Petit X* (35), 5-40.
- Sadovsky, P. (2010). Pensar es relacionar ideas y producir nuevas ideas. Entrevista realizada por Inés Dussel. En Revista *El Monitor*, (26) 50-53. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor26.pdf>

Reflexiones en torno a la experiencia: diseño e implementación del curso virtual “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social” – UNLP– Asoc. Azul

*Guillermina Cappelletti¹, Valeria Díaz²,
Mariana Filardi³ y Laura Murua⁴*

Introducción

Este relato de experiencia se enmarca en el eje temático: Trabajo Docente y Políticas de inclusión, porque creemos que la Universidad y el docente universitario tienen ante sí el desafío y la responsabilidad de problematizar los sistemas y procesos educativos desde una perspectiva histórica, para así poder generar espacios de formación inclusivos y ubicar el tema en la agenda pública. En este sentido, nuestro punto de partida, como docentes y futuras docentes, miembros de la Asociación Azul (La Plata) y adscriptas a la cátedra Pedagogía de la Diversidad, correspondiente a la Carrera de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), fue haber identificado la necesidad de brindar herramientas de formación ligadas a la inclusión social y educativa de las Personas con Discapacidad.

Las experiencias personales, académicas y profesionales nos permitieron

¹ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. guillecappelletti@gmail.com

² FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. valediaz.vid@gmail.com

³ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. marianafilardi@gmail.com

⁴ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. lauramuruaazul@gmail.com

ver junto a otras/os colegas, que si bien ha habido avances en cuanto al reconocimiento de las Personas con Discapacidad⁵ como grupo social, en las instituciones sociales y educativas aún hay escasas herramientas de análisis e intervención para las PCD, sus familias, su grupo de pertenencia y los docentes (de todos los niveles educativos), que les permitan poder hacer frente a los procesos de exclusión a los que este movimiento social se ha visto sometido. Luego de delimitar la situación problemática a la que hemos hecho referencia, se decidió, a través de un trabajo interdisciplinar e interinstitucional con profesionales y docentes de ADC (Asociación por Los Derechos Civiles-Ciudad de Buenos Aires) y la Clínica de Derechos Humanos y Discapacidad (Secretaría de Extensión-Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-UNLP), diseñar un curso de modalidad virtual en El Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA-UNLP), a fin de que la propuesta tenga un alcance provincial, nacional e internacional dado que si bien hubo instancias precedentes de formación presencial, ofrecidas desde la Asociación Azul, éstas tuvieron sólo un alcance regional. El propósito de este curso, denominado “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social”, fue tener un primer acercamiento hacia las familias y el grupo social de las PCD, a fin de generar las condiciones que promuevan su empoderamiento respecto a la vida independiente, en especial al derecho a la educación y la escuela inclusiva. Se hizo especial hincapié en que los destinatarios puedan identificar recursos, estrategias y conocer instituciones que habiliten el trabajo en red. Creemos que la defensa por la vida autónoma e independiente debe partir de las propias familias y las PCD, de manera de poder mejorar la imagen de si y comprender la importancia de organizarse para luchar porque los derechos se hagan efectivos.

El trabajo girará en torno al posicionamiento del equipo de trabajo en cuanto a la planificación e implementación. También presentaremos algunas consideraciones finales sobre inquietudes, reflexiones y modificaciones que podríamos introducir de cara a la replicación del curso.

Inclusión social, educación inclusiva y Personas con Discapacidad

Entre los siglos XIX y XX las concepciones de anormalidad, incapacidad

⁵ En adelante PCD.

o discapacidad estuvieron influenciadas por discursos médicos y psicológicos, que apoyándose en la noción de desarrollo normal definieron una educación segregada destinada a niños, niñas y jóvenes definidos como tales.

El tránsito hacia la patologización de las multitudes se produjo desde que se institucionalizó la obligatoriedad escolar. En el caso de Argentina, uno de los principios fundantes de la institución educativa fue crear una identidad nacional común a todos los ciudadanos, garantizando la libertad y prosperidad del estado en formación. Para ello, se generó un movimiento de inclusión masiva al ámbito escolar que fue legitimado a partir de la promulgación de la ley 1420⁶, la cual establecía que todos los sujetos debían ser socializados de la misma manera, por sobre sus particularidades (étnicas, culturales, sociales, etc.), a fin de promover una escolaridad universal que comprenda por igual a “*todos*” los habitantes. En este contexto fue necesario diagramar diversos dispositivos que respondieran a la idea de homogeneización y articulación de las diferencias instituyendo los aspectos centrales de lo que luego sería llamada Pedagogía de la Normalización. (Dussel, 2004). Según Puiggros (citada por Dussel), quien retoma el concepto de normalización de Michael Foucault, esta concepción de pedagogía se basó en la creación de una norma a partir de la cual se pueda medir a cada uno de los individuos, a fin de estipular quienes cumplieran con ella y quienes se desviaban respecto a ese parámetro.

El sujeto normal es, entonces, un prototipo de hombre medio, contra el que todos seremos medidos, evaluados, señalados y convenientemente clasificados. La normalidad es la medida del mundo (...) Todo aquello que no sigue esa norma es señalado, separado, castigado, expulsado a territorios de exclusión. (Vallejos, Kipen y otros, 2005: 38)

Bajo este discurso se prescribía cuáles eran las conductas “naturales” y/o esperables, estableciéndose así lo que sería considerado como “anormal” bajo el modelo médico-biológico. Es a partir de esta mirada médica de los sujetos cuando emerge con fuerza la idea de “niños débiles” quienes debían ser tratados de manera especial, por su fragilidad física y emocional, a fin de

⁶ La ley 1420 promulgada en el año 1884, estableció el carácter obligatorio, gratuito y “laico” (o de religiosidad limitada) de la educación, fue el sustento legal del sistema educativo nacional que comenzaba a edificarse. Esta ley expresaba la intención educativa de la elite política de entonces: la socialización y homogenización de los niños a partir de la apropiación de un conjunto de contenidos educativos concebidos como “neutros” y “universales”, más allá de la diversidad de los orígenes nacionales, la cultura local o regional, la clase social o la religión.

corregirlos y restituirlos a la vida social (Muel, 1981). Así se estableció una variedad de formas de educación compensatoria, que intentan garantizar la socialización frente al individuo que se considera todavía en estado naturaleza y gobernado por sus instintos, por lo que es necesario rencausar las conductas desviadas a partir de la observación, del control y del condicionamiento de sus sentidos y necesidades. Las prácticas de escolarización definen y fijan a los anormales como categoría que se irá completando al paso que avanza el proyecto moderno, incluyendo a pobres, huérfanos, locos, sordos, homosexuales, parapléjicos, niños y niñas de la calle y entre otros, definiendo a los grupos que serán excluidos de la escuela común. Si observamos el lenguaje que se ha utilizado para etiquetar a estos grupos históricamente excluidos encontramos términos como “deficientes”, “anormales”, “dis-capacitados”, etc.; términos que sólo adquieren un sentido cuando son comparados con un individuo “normal”.

Los espacios institucionales y discursos científicos (como las ciencias médicas, la psicología y la educación) han ido reelaborando y reactualizando sus abordajes sobre la diferencia como constatación del déficit, desarrollando terapéuticas rehabilitatorias orientadas a la restitución de una supuesta normalidad (Korinfeld, 2005). Efectivamente las personas con discapacidad no han sido vistas a partir de una mirada holística, es decir, como sujetos de-seantes, como totalidad, incluyendo los procesos internos y los aspectos subjetivos (el desarrollo del pensamiento, los sentimientos, las experiencias de vida, las interpretaciones del mundo, los tiempos de aprendizaje, etc.). Será recién a mediados del siglo XX, que las Personas con Discapacidad⁷ comienzan a resistir el estigma y el etiquetamiento a partir de la autoorganización, generando una mayor visibilidad de sus demandas. La lucha política de este colectivo ha producido cambios, tanto en el campo de los derechos, como en lo referente a las políticas públicas (Acuña y Bulit Goñi, 2010). El activismo social de las PCD junto con otros grupos (mujeres, identidad sexual e indígena), va a potenciar los discursos de reconocimiento de las diferencias, de derechos humanos, de justicia social y de igualdad de oportunidades en el centro de las demandas. La Convención sobre los Derechos de las Personas

⁷ Luego de varios y acalorados debates, el colectivo decidió nombrarse de esa forma en las Asambleas que se llevaron a cabo para la elaboración de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el año 2006.

Con Discapacidad es un ejemplo de ello.

No obstante, las personas con discapacidad continúan formando parte de un colectivo relegado e invisibilizado en el espacio social. Creemos que la Universidad y el docente universitario tienen ante sí el reto y la responsabilidad de problematizar los sistemas y procesos educativos desde una perspectiva histórica, para así poder generar espacios de formación inclusivos y ubicar el tema en la agenda pública. Por ello, a partir de un conjunto de criterios político-académicos y con una perspectiva interdisciplinaria, pensamos un curso a distancia destinado a un público en general, incluidas las Personas Con Discapacidad y su grupo social⁸.

Un curso virtual que ofrece herramientas de formación para la lucha política de las PCD y su grupo social

Para que las Personas con Discapacidad puedan convertir los “problemas personales” en “asuntos públicos”, generando una autonomía personal y de lucha (Shakespeare, 2008) ellas/os mismos, los familiares y su grupo social necesitan estar preparados. Creemos que no se puede promover y defender el derecho a la vida independiente, en especial a la educación y la escuela inclusiva, sino se cuenta con espacios de formación, problematización y debate. Es por ello que decidimos diseñar un curso de carácter virtual, en el Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA-UNLP), dado que nos ofrecía la posibilidad de llegar a mayor cantidad de personas y colectivos y nos permitía, asimismo, poder trabajar con diversos lenguajes (visual, sonoro, etc.) y opciones de trabajo.

El curso, denominado “Orientaciones y acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social”, tenía el propósito de brindar herramientas de formación ligadas al conocimiento y reconocimiento de derechos, a la toma de decisiones, a la identificación de recursos, estrategias y apoyos, y el valor de organizarse intra e interinstitucionalmente. Se llevó a cabo durante 3 meses y los/as participantes, divididos en grupos y

⁸ Participamos en el diseño del curso “Orientaciones y acciones para la Vida Independiente de las Personas con Discapacidad y su grupo social”, Asociación Azul, Pedagogía de la Diversidad (FaHCE-UNLP), Asociación por Los Derechos Civiles- Ciudad de Buenos Aires (ADC) y Clínica de Derechos Humanos y Discapacidad (Secretaría de Extensión- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- UNLP).

a cargo de tutoras⁹, contaron con una semana para familiarizarse con el entorno, previo a comenzar a trabajar con los 4 módulos temáticos. Se produjo en función de los destinatarios, lo que implicó que, además del contenido, se tuvieran en cuenta las condiciones de accesibilidad y los ajustes y reajustes necesarios. Los módulos, que contenían objetivos de trabajo, lecturas y actividades, fueron organizados en el espacio virtual de manera tal que los participantes pudieran tener un acceso directo a los mismos. La información se encontraba disponible en diversos formatos y distintas versiones (imágenes, videos, materiales de lectura fácil, material en lengua de señas, etc.).

Ahora pasaremos a contar el por qué de cada módulo, la descripción y análisis de sus contenidos:

El módulo N°1 estuvo centrado en conocer el enfoque basado en derechos para las personas con discapacidad. Se tomó como eje la aprobación de la **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD** como un hecho central en el campo de derechos humanos, al ser un tratado que ofrece un marco normativo indispensable para la lucha contra la discriminación y para el reconocimiento de un trato justo e igualitario, que haga posible la construcción de una sociedad inclusiva. En este módulo de trabajo se remarcó la importancia del activismo político de las personas con discapacidad como un factor central para avanzar en materia de derechos que, pese a los logros no están siendo garantizados plena y efectivamente.

Entendiendo a la discapacidad como un constructo social e histórico que ha variado a lo largo del tiempo introducimos las distintas concepciones que han existido: Modelo médico, Modelo social y el modelo de Derechos Humanos.

El primer modelo entiende a la discapacidad como un déficit, impedimento o limitación, ya sea física como intelectual. Ve a la persona como un problema que debe ser detectado y atendido por especialistas de la salud y la educación, quienes definen sus posibilidades de rehabilitación o adaptación, dando lugar a distintas formas de discriminación en la escuela, los medios, el mundo del trabajo, etc. Esto hace que las personas con discapacidad se vean a sí mismos como incapaces, afectando su autoestima e incidiendo en las bajas expectativas que poseen sobre sus vidas.

Hacia 1980 comienza, a partir del Movimiento de Personas con Discapacidad, el llamado **MODELO SOCIAL** que entiende a la discapacidad como

⁹ Las autoras de este relato de experiencias formamos parte del grupo de tutoras del curso.

un producto de las relaciones de poder desiguales en la sociedad. Ve a las PERSONAS CON DISCAPACIDAD como aquellas a las que se les han vulnerado sus derechos humanos, limitado las oportunidades en la vida social y no viven en condiciones de igualdad dentro de una comunidad, debido a las barreras económicas, sociales, físicas y de comunicación que esta les impone. Una PCD puede participar activamente de su comunidad pero se encuentra limitada por la falta de rampas, de intérpretes de lengua de señas, de asistentes, de escuelas inclusivas, etc. Lo que significa que, si bien las políticas orientadas a estos grupos han generado avances, todavía no abarcan ni garantizan los derechos humanos que están enunciados en los marcos jurídicos. Desde las políticas de Estado aún es necesario un certificado médico que acredite la condición de discapacidad. El acceso a la obra social, a asignaciones monetarias específicas, a regímenes especiales de jubilaciones y pensiones, a pases libres de transporte, a los cupos para personas con discapacidad en el sector estatal, entre otras políticas, dependen aún del diagnóstico médico, lo que constituye una limitante para avanzar plenamente hacia el modelo social.

Se hizo principal énfasis en uno de los derechos más trascendentales en la lucha por los derechos de las PCD, reconocido por la convención: el derecho a vivir de manera independiente. Una persona lleva una vida independiente cuando tiene el poder de elegir libremente y tomar decisiones sobre su propia vida. Estas decisiones tendrán que ver con las actividades cotidianas como dónde vivir, cómo y con quién, qué trabajo tomar, cómo manejar su dinero, cuándo formar una familia, qué actividades realizar, y cómo organizarse para hacerlo. Es posible que algunas de estas decisiones sean difíciles de resolver para algunas personas; en estos casos ellas mismas recurrirán y elegirán un apoyo. Tener la libertad de tomar las decisiones acerca de la propia vida y de participar plenamente en la comunidad constituye la esencia de Vida Independiente. En Argentina hay unas pocas organizaciones que trabajan de acuerdo a los principios de Vida Independiente sin que haya sido



posible establecer un Centro aún. Se ha desarrollado más un movimiento de padres y familiares preocupados por lograr que sus hijos e hijas vivan incluidos en la comunidad, pero es menos frecuente la participación de personas con discapacidad, particularmente niños, niñas y jóvenes.

En el espacio del foro se les propuso a los/as participantes recorrer páginas webs de organizaciones sociales de personas con discapacidad. Dicha actividad tuvo una buena respuesta, ya que relataron su experiencia con las distintas organizaciones y remarcaron la importancia de trabajar de manera colectiva, en pos de la verdadera inclusión de las PCD en la comunidad.

El módulo N°2 “Marco normativo y políticas públicas orientadas a las PCD”, tuvo como objetivo empoderar y capacitar a las PCD, sus familias y grupo social en el uso de herramientas jurídicas, a fin de promover el derecho a la inclusión. Para ello se hizo hincapié (a partir de la adecuación del lenguaje por parte de los/as abogados/as del grupo de docentes) en la afirmación de que la Convención sobre los derechos de las PCD es un tratado de derechos humanos. Luego de un marco general sobre los Tratados de derechos humanos, explicamos en este bloque de qué manera éstos irrumpen en cada régimen jurídico nacional. Si bien en el módulo 1 se hizo referencia a la aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 13 de Diciembre del año 2006, y la ratificación en nuestro país en el año 2008 por medio de la ley 26.278, en el segundo módulo trabajamos en principio sobre el protocolo facultativo que se ratifica de manera adicional. Este instrumento habilita la denuncia del país ante el Comité de seguimiento de la CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, por el incumplimiento de alguna de sus cláusulas. En el momento en que suscriben a un tratado de derechos humanos, los Estados están obligados a asegurar protección integral a las personas que forman parte de su territorio.

A posteriori, retomamos los principios centrales del paradigma de derechos humanos: el principio de dignidad, el principio de no discriminación y el principio de protección preeminente de la persona (conocido como principio pro *homine*); estos están ligados con tres obligaciones por parte del Estado: respetar (es decir, la obligación del Estado de no interferir en el ejercicio de los derechos), proteger (esto es, la obligación de impedir que terceros interfieran en los derechos) y asegurar (llevar a cabo políticas públicas dirigidas a hacer

posible la realidad de los derechos enunciados). La jerarquía de las normas fue otro de los cuestiones abordadas, la presentamos a través de un gráfico para que quede claro cómo ingresan los tratados en el régimen argentino.¹⁰

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ingresa en el paradigma de derechos humanos. Este documento promueve los mismos valores y principios plasmados en el resto de los tratados de derechos humanos, pero invoca el sentido emancipatorio para un grupo social históricamente postergado, invisibilizado, excluido, privado de derechos, como los son las Personas con Discapacidad. Remarcamos que este texto fue necesario porque nunca antes se había abordado la discapacidad de manera integral y sistemática, sustentada en un cambio de concepción como lo es el Modelo Social. Además de reconocer la condición de sujeto y ciudadano de todas las PCD, se avanza en el conjunto de herramientas e instituciones que se requieren para que la autonomía de este grupo social pueda hacerse efectiva. Entre ellos: asegura el derecho a la vida independiente y a la inclusión en la comunidad (Art. 19) y prevé herramientas para hacerlo posible (como la asistencia personal); asegura la participación de las PCD en toda legislación o política pública en la materia (Preámbulo, punto “o”); establece la presunción de discriminación por motivo de discapacidad cuando se advierta “*cualquier distinción, exclusión o restricción*” en los derechos que otras personas sin discapacidad gozan (Art. 2); reconoce la personalidad y capacidad jurídica plenas y prohíbe la sustitución de la voluntad de la PCD por medio de figuras como la *curatela* e introduce el sistema de “apoyos” y “salvaguardias” (Art. 12); establece el derecho a la educación inclusiva y a los “ajustes razonables” debidos en función “de las necesidades individuales” y los “apoyos” necesarios “para facilitar su formación efectiva” (Art. 24); obliga a los Estados a mantener políticas públicas de empleo para asegurar un nivel de vida adecuado y la protección social y asistencial (Arts. 25, 27 y 28). Todos derechos que deben ser respetados por las normas internas de un país; de lo contrario, cualquier persona podrá denunciar la contradicción ante un juez.

Por último y en línea con el módulo anterior se propuso, como actividad de cierre, la intervención en un foro. Les pedimos a los/as participantes que relaten situaciones sucedidas en su comunidad, en las que hayan percibido la falta de reconocimiento o la vulnerabilidad de aquellos derechos que asisten

¹⁰ Los tratados de derechos humanos tienen jerarquía constitucional.

a las personas con discapacidad. Solicitamos también que indiquen qué artículos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad no estarían siendo respetados en cada caso o qué derechos estarían siendo vulnerados. Quienes intervinieron narraron situaciones suscitadas en su familia, grupo social o en sus ámbitos de trabajo, ligadas en general a dificultades referidas al cumplimiento del cupo laboral, la inclusión de niños/as en escuela común y el acceso a los programas de salud; todas dimensiones fundamentales para que las PCD puedan vivir con dignidad. Uno de las intervenciones en este espacio de debate, muestra por ejemplo como se pueden vulnerar el derecho a la Educación Inclusiva:

Un ejemplo que conozco es el de un joven de unos 29 años, estudiante de la carrera de Ingeniería Mecánica, tiene una discapacidad motriz por lo que debe utilizar férulas en ambas piernas y bastón canadiense, así mismo tiene dificultad con la motricidad fina, por lo tanto escribir es un actividad que puede realizar de manera más lenta que el resto de sus compañeros.

En la Universidad donde estudiaba anteriormente, en un examen le pidió al profesor 10 minutos más para poder terminar de escribir el ejercicio a lo que el profesor de respondió: "Si te doy 10 minutos más tengo que darte otro título".

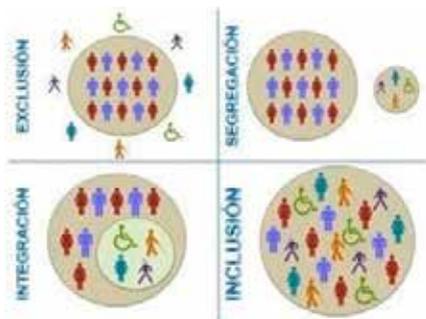
El Art. 24 está más que violado, realmente es muy triste que pasen estas cosas (...)

Nuestras mediaciones reforzaron, en este caso, la importancia de conocer la historia de lucha del movimiento y el marco jurídico para saber qué reclamar ante los organismos, instituciones y la sociedad toda. Reiteramos la importancia de organizarse y conformar un colectivo liderado por PCD, que dé lugar al abordaje integral de las situaciones en las que exista discriminación por motivos de discapacidad.

El módulo 3 "Educación inclusiva" tuvo como objetivo reconocer el rol social que cumple la educación en la vida de toda persona. Este concepto es complejo, polémico y se encuentra mediado por diferentes aspectos sociales, culturales y políticos tanto locales como globales. Pero dentro del ámbito educativo se reconoce que es un desafío para los agentes que lo componen asumiendo que la escuela es una institución social y que debe ser analizada y

trasformada desde lo político, familiar y principalmente desde aquella persona que está siendo educada.

Cuestionamos los conceptos previos como los de exclusión, segregación e integración y reconocemos que no se trata de asimilación, adaptación o tolerancia entre los individuos, tampoco una reforma de la educación especial. Por el contrario se trata de problematizar los factores de acceso, regulación y transmisión. Reconocemos que hay variedad de significados y experiencias de la práctica escolarizada de las Personas Con Discapacidad que demuestran ser



segregativas y exclutoras, derivándolas hacia el circuito de la “educación especial” lo cual conlleva a que debemos explorar las relaciones de poder, política y control social. Estas realidades han generado que múltiples organizaciones cuestionaran la existencia de discriminación institucional por ser una violación de los derechos humanos individuales. El pensamiento educativo debe centrarse en la inclusión, no en la competencia, la selección ni la exclusión.

Desde la UNESCO (2005:15) se han presentado cuatro elementos clave de inclusión que ofrecen un resumen útil de los principios que sustentan la práctica inclusiva:

La inclusión es un proceso. No es una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos, sino un trabajo continuo de búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a educar con la diferencia y en la diferencia, a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia.

La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Siendo una convicción informada de prácticas discriminatorias y excluyentes en la actualidad, utilizando la información relevada para estimular la creatividad y resolución de problemas.

Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado. “Asistencia” se refiere al lugar y porcentaje de presencia; “participación” hace referencia a la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela e incluye la opinión de los/las propios alumnos/as; y “rendimiento” se refiere a

los resultados escolares de los alumnos a lo largo de su trayectoria educativa.

La inclusión implica garantizar el derecho a la educación de aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o vulnerables. Ello indica la responsabilidad de brindar los apoyos y medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Es necesario aceptar ciertas prácticas para favorecer el proceso de construcción de una educación inclusiva, como por ejemplo, la reorganización de los recursos y la ampliación de estrategias didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, potenciando a su vez la interacción entre el alumnado. Reconocemos que todo proceso de aprendizaje está mediado por relaciones sociales y consideramos necesaria la participación del grupo familiar y de la comunidad. Buscamos un cambio hacia la sociedad de la inclusión con un enfoque de derecho para incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad de modo simultáneo, procurando disminuir y eliminar los procesos de exclusión (Booth, 1996).

Como cierre de dicho módulo se solicitó la intervención a través de ejemplos de experiencias educativas de Personas Con Discapacidad, sean estas relacionadas a la exclusión, segregación, integración o inclusión, y que luego reflexionen sobre formas posibles de efectivizar el derecho a la educación inclusiva. Algunas de las intervenciones hacían referencia a experiencias vividas en el núcleo familiar, contando de que manera sus seres queridos transitaron por las escuelas especiales y como sufrieron la exclusión, situación que se agudizaba cuando se producían recorridos esporádicos al interior de las escuelas comunes, la cual no permitía dar continuidad a la escolarización. A su vez pusieron en cuestionamiento la relación entre los circuitos educativos y la calidad educativa, resaltando la importancia del acompañamiento familiar y social para efectivizar los derechos de las Personas Con Discapacidad.

El módulo 4, “Familias y comunidades: promoción, protección y defensa de los derechos de las personas con discapacidad”, tuvo como prioridad fomentar la capacitación de los familiares de las personas con discapacidad, sobre cómo ejercer la defensa de los derechos.

En el primer punto de este módulo se remarcó la importancia del rol que cumplen las familias, pudiendo ser el trampolín hacia la vida independiente de sus familiares con discapacidad o el declive al aislamiento y la exclusión, y se brindaron algunas estrategias para facilitar el ejercicio de los derechos

de las PCD ante algunas situaciones, como pueden ser la inscripción del niño o niña en escuela común, la solicitud de una prestación ante la obra social o un espacio inaccesible que se interpongan en el ejercicio del derecho a la educación inclusiva y la vida independiente.

En el segundo punto de este módulo dimos cuenta que la forma de conseguir cambios que favorezcan la vida independiente y la educación inclusiva (para que se mantengan en el tiempo e impliquen un avance en la inclusión a la comunidad de las personas con discapacidad) es mediante algunas acciones que sólo las familias nucleadas en organizaciones pueden llevar a cabo. Las organizaciones tienen la posibilidad de ser más fuertes y efectivas que una familia aislada para obtener cambios que son difíciles de realizar por la resistencia social a la que se enfrentan. En estas organizaciones, los familiares guiados por la persona con discapacidad, junto a otras familias y profesionales (de la educación, los derechos humanos o las ciencias de la salud) se asocian para ejercer acciones sobre los diferentes niveles del Estado y conseguir cambios en las políticas educativas. A su vez, esto permite el intercambio de información y experiencias y construye un interlocutor más digno de escuchar para los centros de decisión.

Como actividad les propusimos que identifiquen qué organizaciones o grupos de familiares o de personas con discapacidad se encuentran en sus comunidades y/o cercanos éstas, cuáles son sus propósitos, líneas de acción (o propuesta de trabajo) y con qué otras organizaciones articulan. Asimismo, les pedimos que nos cuenten si el curso les permitió conocer nuevas organizaciones de o para personas con discapacidad o si les brindó la posibilidad de avanzar sobre la idea de acercarse y/o construir redes. En los intercambios los/as participantes recalcaron la importancia de la familia como lugar donde se inicia el camino hacia la vida independiente y reconocieron al mismo tiempo el valor de algunas organizaciones, aunque en algunos casos hicieron referencia a la ausencia o invisibilización de éstas en sus ciudades.

Reflexiones finales

Como cierre de este relato no queremos dejar de presentar cuáles han sido algunas de las fortalezas y debilidades que hemos ido identificando en el devenir del curso, ligadas a cuestiones organizativas, al contenido y la dinámica, y otras que tuvieron más que ver con las características de las insti-

tuciones intervinientes. Creemos que tanto el diseño como la implementación del curso nos enriqueció profesional y personalmente, dado el esfuerzo y la dedicación de todo el equipo de trabajo respecto al diseño de los módulos, las condiciones de accesibilidad y la organización de los materiales. El intercambio con los cursantes habilitó a que resignificáramos nuestros posicionamientos y propuestas y pudiéramos articular los marcos referenciales con las experiencias, tratando de abordar las situaciones por las que atraviesan las PCD y su grupo social en toda su complejidad. Si hablamos de debilidades, debemos reconocer que el corto plazo que obtuvimos para difusión, dificultó la posibilidad de acercar esta instancia formativa a un público amplio y diverso. La mayor parte del equipo y de los participantes estaba conformado, principalmente, por grupos de la Universidad e integrantes de asociaciones civiles, ligadas a Personas con Discapacidad. Esto, si bien permitió un mayor acercamiento a representantes del movimiento y la conformación de redes de acción colectiva, generó como contrapunto que el sentido de pertenencia dificulte en cierta forma la objetividad. En el plano del contenido y a través de los foros de intercambio, hemos notado que aún se evidencia una clara desarticulación entre políticas, discursos y prácticas. Lo que implica que si bien ha habido avances en cuanto al reconocimiento de derechos, aún no podemos hablar de una inclusión social y educativa total. Creemos en la importancia de replicar el curso el año próximo, para llegar a otros colectivos, educadores y personas interesadas/os en conocer para transformar. Tenemos la posibilidad de conformar parejas pedagógicas de personas con y sin discapacidad, para supervisar la información y materiales de trabajo en el espacio virtual y orientar a quienes participen, a fin de que puedan adquirir las herramientas que son necesarias para continuar con esta lucha política.

Bibliografía

- Acuña, Carlos; Bulit Goñi, Luis (2010). *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago, 2004; pp. 305335.
- Foucault, Michel (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: FCE.

- _____ (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: FCE.
- Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. EN: Foucault, Donzelot, Grignon, de Gaudemar, Muel, Castel. *Espacios de Poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Shakespeare, T. (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social? En: Barton, L. (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. España: Morata Colección Manuales.
- Vallejos, I.; Kipen, E.; Almeida, Ma. E.; Spadillero, A.; Fernandez M. E.; Angelino, A.; Lipschitz, A.; Sánchez, C.; Zuttió, B. (2005). La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos. En: Rosato, A.; Vain, P. (coord.) *La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Documentos de trabajo

- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad, 2008.
- ED/BIE/CONFINTED 48/Inf.2, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima Octava Reunión “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro”, Ginebra, 11 de Agosto, 2008.

Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa

Claudia Edith Calderón¹ y Rosana Claudia Gugliara²

De la letra de la ley a la realidad de la escuela

La Ley de Educación Nacional 26.206 plantea (art.27) la necesidad de ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones y brindar oportunidades igualitarias para la adquisición de aprendizajes significativos en los diversos campos del conocimiento.

En este sentido la letra de la ley pretende dar garantía efectiva al derecho a la educación para todos los niños y niñas.

La escuela primaria ha logrado construir un vínculo profundo y significativo con cada una de las generaciones que han transitado sus aulas. Durante décadas, fue altamente eficaz en constituir una experiencia común, transmitir un conjunto de saberes y valores, de incluir en un colectivo con un proyecto compartido. En suma, la escuela colaboró en constituir lo público como espacio de ciudadanía. Logró su eficacia en el marco de un Estado que ocupaba un rol protagónico en la vida social y cultural de nuestro país; de familias que legitimaban la labor educativa de los maestros y maestras por la confianza que la escolaridad generaba como modo de inclusión y ascenso social. Las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas han traído nuevos escenarios a la realidad educativa. Los modelos pedagógicos construidos durante una parte importante de nuestra historia demuestran hoy

¹ UTELEPA, Argentina. ccalderon10@hotmail.com.ar

² UTELEPA, Argentina. rosanagugliara@hotmail.com

su insuficiencia ante una realidad que se resiste a ser leída desde aquellos marcos en los cuales nos constituimos en alumnos. La experiencia común que la escuela supo construir, hoy se ve amenazada, los contratos entre escuela y familia alterados, la misma noción de infancia puesta en tela de juicio. En muchos casos estos procesos significaron un alto deterioro material y simbólico de los procesos de transmisión dados en la escuela y una profunda interrogación sobre las posibilidades mismas de educar a todos. La confianza en las posibilidades de la acción educativa como modificadora de destinos preestablecidos se resquebrajó ante una sociedad que sostenía la exclusión social ya no como una excepción sino como una realidad a aceptar. El Estado nacional reasumió desde el 2003 y después de décadas la responsabilidad por recuperar la escuela como espacio de enseñanza y revalorizar su función como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales, constructora de ciudadanía. Diversas acciones pedagógicas y socioeducativas se han puesto en marcha para reconstituir las condiciones necesarias para que todos los maestros puedan enseñar y todos los niños puedan aprender. Hoy nos encontramos ante desafíos que suponen fortalecer aún más estas acciones de manera de consolidar políticas pedagógicas y socioeducativas de mediano plazo. Por otra parte las desigualdades sociales y personales muchas veces se convierten en barreras al aprendizaje, esto motiva que las Modalidades del Sistema educativo que atienden a alumnos del Nivel primario desarrollen hoy su labor específica entendiendo que participan de las políticas definidas por el mismo para garantizar el derecho a la educación a todas las infancias. A la vez, las nuevas tecnologías, el papel de los medios de comunicación, el lugar de una gran parte de los niños y niñas como consumidores privilegiados, el acceso que los mismos tienen a la información; la realidad de otros que aún no han ingresado al mundo de los medios y las nuevas tecnologías, interpelan una vez más las formas de enseñar y sus sentidos. Sin desconocer las dificultades que estos escenarios nos plantean, consideramos que la escuela primaria sigue siendo hoy un espacio de oportunidad y lugar de encuentro cotidiano entre las generaciones. Como institución formadora merece de nuestros mayores esfuerzos para que la experiencia escolar que en ella se construye sea la más igualadora y enriquecida posible. La sociedad continúa valorando nuestra escuela primaria por recuerdo de lo que fue y por esperanza de lo que puede ser.

En este marco histórico político se inscriben varias políticas socioeducativas entre las que se encuentran los Centros de Actividades Infantiles (CAI), espacio que estamos poniendo en debate.

Los C.A.I

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) ,los CAI son la expresión de una política socioeducativa integral orientada a ampliar las trayectorias educativas y fortalecer las trayectorias escolares de los niños y niñas que se encuentran en los contextos de mayor vulnerabilidad social y requieren de mayor apoyo y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios. El proyecto se propone contribuir a alcanzar la inclusión plena en el nivel y parte de un supuesto que relaciona la inclusión social y educativa. Como lo señalan los estudios que abordan el problema de las dificultades en las trayectorias escolares y educativas de los niños/as, las intervenciones que se requieren para dar respuesta a este problema son socio-educativas. En este marco el Proyecto es parte de las políticas del nivel, y al mismo tiempo aspira a tener alto nivel de desarrollo en la comunidad educativa, a generar intervenciones que involucren a las familias, a las organizaciones comunitarias y de la sociedad civil. En este sentido los CAI se constituyen en un dispositivo institucional que busca abrir, hacer o renovar el “lugar” para las infancias que por distintos motivos han visto interrumpida su trayectoria escolar y han tenido que abandonar la escuela, o nunca han ingresado.

Los CAI ofrecen a los niños/as la posibilidad de acceder y participar en actividades culturales, artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas u otras que se consideren relevantes en cuanto significan una forma de inclusión social e integración ciudadana. Para ello, en los CAI se desarrollan diferentes talleres que en su conjunto forman parte del proyecto socioeducativo del mismo. Asimismo en los CAI los niños/as cuentan con un apoyo y acompañamiento a la escolaridad a través de las actividades que promueve el/la maestra/o comunitaria/o ligadas a la propuesta escolar. El/la maestra comunitaria/o promueve actividades especialmente diseñadas con el objetivo de fortalecerlos en su trayectoria escolar. En este sentido “aprovecha” ser parte del CAI para presentar nuevas oportunidades de aprendizaje a través de propuestas de enseñanza alternativas que superen las dificultades que los niños encuentran frente a los formatos más tradicionales de la enseñanza.

Para ello, articulan sus intervenciones con las de los talleristas; asimismo estimulan y generan vínculos con las familias como así también con las escuelas a las que concurren los niños/as. En este sentido, la maestra organiza encuentros con los padres.

Los objetivos del Programa

Fortalecer las trayectorias escolares en espacios y tiempos alternativos que complementen a los del turno escolar, ofreciendo propuestas potentes de enseñanza que posibiliten el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de competencias que les permitan a los alumnos y a las alumnas mejorar su desempeño escolar.

Ampliar el universo cultural de los niños y las niñas a través de la participación en actividades relacionadas con el arte, el juego, el deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías y todas aquellas que se consideren relevantes en su entorno socio comunitario y que contribuyan a su inclusión social y cultural.

Generar actividades socioculturales y comunitarias que promuevan el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad.

Pensar e interpelar la política educativa desde el Sindicato

Desde el año 2014 comenzamos a trabajar desde la Secretaría de Educación de UTELPa (Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa) en una propuesta de análisis o mirada de las experiencias pedagógicas que se despliegan y se desarrolla en las distintas escuelas de la provincia, destinadas a fortalecer la inclusión de niñas, niños y jóvenes en los distintos niveles del Sistema Educativo.

Consideramos que el Estado tiene la responsabilidad ineludible de garantizar el derecho a una educación igualitaria. Una educación que propicie el acceso, la permanencia y la culminación efectiva de los estudios de todos los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país, que permita que todos se eduquen en las mejores condiciones materiales y humanas y accedan a aprendizajes sociales relevantes para desempeñarse como ciudadanos plenos.

Ahora bien, el ejercicio del derecho a la educación demanda condiciones de posibilidad que el Estado debe proporcionar, propiciar y garantizar y que los trabajadores de la educación debemos disputar.

En este trabajo apuntamos a interpelar desde el sindicato, el trabajo

desarrollado en los Centros de Actividades Juveniles (CAI). Observamos que el objetivo principal de este programa, es ampliar las trayectorias educativas y fortalecer las trayectorias escolares de niñas, niños y adolescentes que se encuentran en contextos de vulnerabilidad.

Entendemos que este programa pretende ampliar y **construir** prácticas y sentidos educativos alternativos y complementarios a las propuestas de la escuela primaria, no de manera fragmentada sino integrada, pensando y construyendo propuestas socio comunitarias donde la relación familia, alumno, docente (Maestro comunitario), se intensifica y genera nuevas maneras de aprender y enseñar que merecen ser miradas y pensadas.

En este sentido desde UTElPa observamos que como trabajadores y trabajadoras de la educación, desde la sanción de la Ley Provincial N° 2511/09 hemos avanzado de manera progresiva y con participación en política pública, en distintas dimensiones que hacen a la tarea educativa y especialmente a la tarea de educar con inclusión.

Hablar de inclusión desde la mirada del Sindicato implica complejizar la tarea de mirar, la forma como nos pensamos y asumimos como constructores de cultura, como planteamos inclusión educativa/calidad educativa, justicia social/justicia curricular.

En la provincia funcionan cerca de cincuenta CAI con una oferta variada de Talleres artísticos, deportivos y científicos, desplegando estrategias pedagógicas planificadas y consensuadas en equipo que apuntan a fortalecer la inclusión cultural y la participación social.

Desde el Sindicato comenzamos recorriendo las escuelas, relevando datos, entrevistando y trabajando con los docentes sobre distintas problemáticas que las atraviesan e interpelan como la conflictividad social, violencia social, y las posibles líneas de trabajo. A partir de estos datos sistematizados observamos que las propuestas pedagógicas alternativas, que se desarrollan en el marco de los CAI en primaria y PMI (Plan de Mejora Institucional) en Secundaria, son altamente significativas para los niños y niñas que participan, se convierten en espacios de trabajo y aprendizaje, generan sentido de pertenencia y vínculos positivos entre los docentes y los/as niños/as.

Dentro de los CAI, que son el espacio en el que venimos trabajando e interpelando con mayor énfasis, se destaca el rol del Maestro/a comunitario. Este actor institucional es fundamental para fortalecer las trayectorias escolares de

los alumnos y alumnas con mayor vulnerabilidad, ya que permite ampliar los espacios educativos, establecer un vínculo con el contexto familiar de las y los estudiantes, posibilitando así la construcción personal de aprendizajes.

El maestro/a comunitario/a diseña y selecciona propuestas didácticas que generan significatividad para las niñas y niños, elaboran instrumentos de seguimiento de los procesos de aprendizaje, ayudan a construir la manera de ser estudiantes, trabajando con los tiempos, la organización de las tareas, habilidades y competencias.

Desafíos pendientes

La importancia de la sistematización

A partir de este recorrido incompleto por el territorio podemos esbozar algunos rasgos sobre los que pensamos hay que horadar y en los que consideramos que nuestra tarea sindical puede aportar, demandando al Estado espacios pagos para analizar, debatir, interpelar y sistematizar nuestro trabajo.

Si bien los Centro de Actividades Infantiles poseen horas institucionales para el trabajo de análisis, elaboración de propuestas y estrategias pedagógicas, consideramos que es insuficiente ya que los/as docentes relatan en sus experiencias la imposibilidad de sistematizar, no sólo por falta de tiempo sino también porque no están formados/as o preparadas/os para tal tarea.

En este sentido reconocemos que las y los docentes solemos manejar mucha información acerca de las niñas y los niños que concurren a las escuelas en las que trabajamos, tanto respecto de sus procesos de aprendizaje con sus logros y dificultades, como de los aspectos sociales de su existencia: contexto comunitario en el que viven, configuraciones e historias familiares, vínculos, etc. Cada escuela va recepcionando y archivando, a veces -pocas- de forma material pero casi siempre oralmente, la información que proviene de esos ámbitos de la vida infantil, y la va transmitiendo entre las y los docentes que serán los y las responsables de la formación de las niñas y los niños que concurren a cada escuela. Pero es justamente la alta frecuencia del registro oral, lo que hace que la información vaya perdiendo pertinencia, pues cada transmisor va agregándole algún condimento de su propia cosecha: muchas veces esa información va entrecruzando los datos objetivos con las valoraciones que sobre ellos tiene quien se hace cargo de la transmisión. Por eso, muchas veces también, dos o más transmisiones simultáneas sobre un mismo niño o una misma niña, coinciden en poco, cuando no

se oponen. Por otra parte, en esas transmisiones –y quizás como producto de la situación planteada– el conocimiento sobre el desempeño académico se articula con los acontecimientos de la vida social de niñas y niños, pero de manera caprichosa, y también –debemos decirlo–, bajo criterios originados en el prejuicio y en perspectivas poco alentadoras para la infancia y para sus familiares. Podríamos decir que la escuela familiariza ese archivo, cuando sería preciso que lo tratara como algo público, con los criterios con que debe tratarse la res pública. En ese sentido, una práctica constante sería la del análisis crítico permanente de los datos que, sobre cada niño y niña, va recibiendo, por un lado, y se van construyendo, por otro, en la escuela, pues la información académica es una construcción escolar, es decir: en su elaboración participan la infancia y la adultez institucional, educandos/as y docentes. Ese análisis crítico debe extenderse también al relato que se configura con la articulación que se hace –a veces colectivamente, a veces de modo personal– con y de esos datos.

Desde nuestro rol como representantes de los trabajadores y trabajadoras de la educación, pero también como trabajadores/as comprometidos/as con la escuela pública, con la inclusión como eje de la política socioeducativa y comprometidos/as con una educación de calidad, no podemos dejar de **disputar** estos espacios para lograr que se conviertan en herramientas que la escuela logre institucionalizar, que el Estado regule a través de resoluciones o leyes garantizando así que no se convierta en un parche sino en parte del proyecto educativo nacional y en cada jurisdicción, como espacio que amplíe la escuela y fortalezca las trayectorias escolares.

Disputar es tarea de los trabajadores y trabajadoras organizados en los Sindicatos, por eso nosotros estamos poniendo en marcha desde UTELPa distintas líneas de trabajo para afianzar los logros conseguidos e ir por más.

En esta disputa estamos poniendo de relieve que respaldamos los esfuerzos del Estado Nacional y también del Estado provincial por desarrollar estrategias de inclusión de este tipo, pero no podemos dejar de denunciar que las condiciones laborales de quienes trabajan y desarrollan estos programas, son de precariedad laboral.

Estas condiciones ponen de manifiesto que el Estado debe redoblar esfuerzos para fortalecer las políticas públicas generando trabajo registrado, salario digno, régimen de licencias, etc., así con trabajadores/as en condiciones estables las estrategias y herramientas se potencian y fortalecen, generando

una sociedad más justa, una escuela pública más fuerte y un Estado presente.

La institucionalización del Programa

Con respecto a la institucionalización nosotros desde el Sindicato sostenemos que tiene que ver con las condiciones laborales y la regulación del trabajo, pero en la recorrida por algunas experiencias desarrolladas en la provincia y charlando con compañeras que trabajan en estos programas, queda manifiesto que la escuela donde se desarrolla el CAI, debe afianzar la vinculación del Programa con el Proyecto Institucional y entrelazar las necesidades de los niños y niñas que concurre a la escuela y al CAI.

Hoy aparece desconectada la experiencia en los Centros de Actividades Infantiles con la realidad diaria de la escuela formal y esto genera fragmentación del proceso de enseñanza/aprendizaje, fragmentación en la articulación de estrategias pedagógicas y desvinculación entre los procesos formales y estos espacios.

Acciones y estrategias

La mirada de los compañeros y compañeras sobre los procesos que desencadenan estos proyectos que los tienen como protagonistas muestran algunas singularidades o particularidades de las experiencias pedagógicas.

La llegada del CAI a la escuela, a cada escuela, constituye una novedad. Las escuelas reciben en su espacio material y simbólico el arribo de diferentes programas. En general son intervenciones que definen acciones para ser llevadas a cabo en el espacio y tiempo escolar, y a cargo de los directivos y docentes. En el caso del CAI no ocurre lo mismo.

Un CAI es “una organización dentro de una organización”. Hasta se podría pensar y decir que es “una escuela dentro de una escuela”. Y quizás sea ese el sentido –uno de los sentidos– de lo que venimos repitiendo desde el inicio: el CAI es más escuela. Esta frase va generando más y diferentes sentidos a medida que avanza la experiencia-CAI, cada vez que se actualiza, es decir: cada vez que se pone en acto, se inaugura, en cada jurisdicción, en cada sede escolar o comunitaria.

El CAI, necesariamente, redobra la experiencia escolar, pero –también necesariamente– no la repite. El CAI no es una instancia especular de la escuela, es decir: no la duplica, por el contrario es la oportunidad de que la

escuela dé –se dé a sí misma– una vuelta de tuerca más. La novedad es que, para poder realizar esa vuelta de tuerca, se constituye un equipo diferente del equipo escolar habitual, que funciona en tiempos y espacios diferentes, y con estrategias diferentes.

Estrategias diferentes:

Acciones pedagógicas específicas que van desde el trabajo con una niña, un niño o un joven a la organización de pequeños grupos de aprendizaje, como sucede en los espacios que organizan las/os maestras/os comunitarias/os, donde se trabaja en relación con aspectos que las y los estudiantes o bien necesitan volver a considerar o bien deben construir para que, paradójicamente, puedan desempeñar el rol de estudiantes.

También incluimos aquí a otros actores y las acciones a ellas y ellos destinadas:

Los adultos familiares, que no son desconocidos para la escuela ni mucho menos nuevos, pero que es necesario volver a visitar el vínculo que se ha establecido con ellas y ellos, pues –por múltiples motivos– han quedado a distancia de la vida institucional. Muchas veces, muy lejos, en virtud de procesos de invisibilización que en algunas oportunidades se originan en los mismos ámbitos privados, pero muy a menudo –y esto es lo que más preocupa o debería preocupar desde las instancias del Estado–, en prácticas institucionales que debemos revisar y, hay que decirlo, sustituir a la mayor brevedad posible por otras prácticas de inclusión.

Los adultos institucionales, que son los directivos, docentes y auxiliares de la escuela. Aquí consideramos las estrategias que articulan la tarea de estos adultos con la de los y las adultos/as del CAI, sobre todo porque es a través de esas acciones que se construye e institucionaliza un diálogo en el que Escuela y CAI pueden organizar el “pensar «entre varios”, para elaborar las situaciones de las y los estudiantes cuyas trayectorias escolares y educativas requieren atención y, también «entre varios», definir diferencial y complementariamente sus acciones, en el marco de proyectos cuya finalidad es garantizar los derechos educativos de la infancia.

Complejidad, conflicto y tensión

Miradas de los/as protagonistas

Ninguna relación nueva es fácil, en consecuencia, el arribo del CAI a una

Escuela, está marcado, caracterizado por la complejidad.

Los nativos, los que ya están en la Escuela, deben hacer lugar al que llega, al 'otro', al extranjero, al nuevo, al CAI. Y quien llega, debe considerar los modos y las regulaciones preexistentes. Pero ninguna de esas acciones es sencilla. No es sencillo transitar la tensión que se produce entre lo instituido y lo instituyente, mucho menos cuando esas instancias son consideradas fuera del dinamismo que integran, es decir, cuando no se comprende que lejos de ser aspectos antagónicos de la vida institucional, son –como señalamos–instancias de un mismo dinamismo presente en los procesos de cualquier organización social.

Cuando el clima es el del autoritarismo, el par instituido/instituyente se convierte en la expresión de un conflicto peligroso, pues el segundo término aparece como amenaza que es necesario erradicar. Surgen así, entonces, la resistencia o directamente el rechazo a lo nuevo. No es difícil reconocer los motivos de la impermeabilidad institucional a propuestas renovadoras. Una vez que ciertos principios y regulaciones logran establecerse las instituciones y sus actores pueden reconocerse en una identidad y una cultura común que dan sentido a sus prácticas y los contienen, y configuran el marco de sus procesos de subjetivación y de vinculación intersubjetiva. No es extraño que esas condiciones se naturalicen, que se conviertan en un aspecto mítico, permanente, duradero e inmodificable, y se pierda, en consecuencia, la conciencia de que son pura construcción histórica, transitoria, evaluable y reemplazable. La llegada de cualquier elemento por fuera de esa ilusión de completud, es vista como una amenaza a la totalidad, pues hace visible su vulnerabilidad original. Las posiciones se polarizan, y la dupla instituido/instituyente se rompe para transformarse en una oposición de términos rivales, e incluso enemigos. La consecuencia es la indiferencia y a veces la expulsión del 'otro', de lo nuevo, del extranjero, sin advertir que en esa exclusión se disuelve, también, algo propio.

Si, en cambio, la democracia –o la democratización de la cultura institucional– es lo que prima, el conflicto inherente al dinamismo instituido/instituyente es tomado como la posibilidad de instalación de un diálogo estructural y estructurante de lo institucional en general, y de la especificidad de la tarea educativa en particular como sucede en nuestra situación de Escuelas-CAI. La dupla (instituido/instituyente) y el diálogo que se habilitaría, permiten

deshacerse de aquellas cuestiones de lo instituido que han perdido vigencia e incorporar de lo instituyente lo que permite interpretar adecuadamente lo actual. Pero eso también significa que algo de lo instituido permanece y algo de lo instituyente debe esperar. Sólo el diálogo argumentativo, despersonalizado y público, que entiende los conflictos de la convivencia como instancias de crecimiento, da lugar a poder definir y ajustar qué se mantiene, qué ingresa, qué se incorporará más tarde. Entonces, no da lo mismo que el vínculo Escuela-CAI se instale en un proceso de diálogo y construcción de un lugar común, o que lo haga en el marco de un antagonismo que expresa la disputa por un lugar único. En el primer caso es posible pensar en que un encuentro o algo de él tendrían lugar, que Escuela y CAI ingresarían a un espacio de transformación mutua, que algunas novedades podrán conmover a ambas instancias educativas. Por otro lado, el rechazo abierto o solapado en argumentos resistenciales que constituyen la segunda opción, determinan un camino por el que el vínculo se dirige a un desencuentro, caracterizado a veces por la confrontación, otras por modos evasivos, en muchos casos por la indiferencia. Oportunidad

Creemos con firmeza que entre la Escuela y el CAI es posible un encuentro, que ese encuentro no es natural sino una construcción ardua, de logros y obstáculos, de avances prometedores y de momentos en los que es necesario detenerse para elaborar las condiciones y las estrategias oportunas que no siempre están a la mano. Un proceso en el que la tradición y el cambio discuten con pasión, y en el que es necesario que cada uno, cada una, pueda respetar al ‘otro’ cuando sus argumentos sean irrefutables, y pueda ceder cuando la mejor razón quede en poder de los demás.

En ese sentido creemos que la potencia del encuentro posible entre Escuela y CAI es, sin lugar a dudas, la oportunidad irrefutable de volver a enseñar y a aprender, para todas y para todos, niñas, niños, jóvenes, adultos familiares, adultos institucionales.

Conclusiones

Construir políticamente, diríamos nosotros, implica construir una habitación política, un modo de estar allí, y eso requiere pensamiento. Solo los agentes del Estado podemos pensar la especificidad en tanto agentes del Estado. Si nosotros no pensamos y no producimos pensamiento, nadie lo hará por

nosotros. En el amor y en la política se proyecta, y con ello se interrumpe un destino preexistente para producir otro. (Cantarelli, 2005:)

Pensarnos como agentes políticos que construimos a partir de nuestra tarea intelectual y cultural, tanto en nuestro rol como docentes en las escuelas o como representantes de nuestros/as compañeros/as en el Sindicato nos da la posibilidad de pensar en lo común, pensar en lo estatal disputando y construyendo políticas públicas.

Bibliografía

- Cantarelli, Mariana (2005). Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad. *Cuartas jornadas NOA-NEA*. Chaco, 2005, p.6.
- Cuadernos de Trabajo - Serie Política Educativa - Módulo 1: Nuestra Escuela. 2013. Ministerio de Educación de la Nación – Consejo Federal de Educación.
- Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI. ·
- Terigi, F., (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, OEA.

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs¹ en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares

Cecilia Julieta González Porcella² y Graciela F. Pereira³

Introducción

A partir de la implementación en Argentina de la Ley Nacional de Educación 26.206/06 y la Ley Provincial de Educación 13.688/07, en donde se plantea la educación secundaria obligatoria para todxs lxs ciudadanxs, se instalan en la agenda pública muchas discusiones acerca de lo que implica la inclusión, no sólo por parte de lxs estudiantes, muchxs provenientes de sectores tradicionalmente excluídxs por la vieja secundaria, sino también qué sucede, en este marco, con las condiciones del trabajo docente. Trabajamos en escuelas secundarias y en espacios barriales y observamos diariamente las transformaciones que provoca la obligatoriedad, el desajuste entre la propuesta normativa, curricular y la realidad de las instituciones, lxs alumnx y lxs docentes. Todo esto nos exige “repensar”, entre otras cuestiones, los formatos escolares tradicionales e históricos, las relaciones pedagógicas que se entablan entre docentes y estudiantes y, lo que nos interesa desarrollar acá, las condiciones de trabajo docente.

Elegimos trabajar desde la educación de jóvenes y adultxs (EDJA), ya

¹ En este trabajo se usará “x” para dar cuenta del femenino y del masculino en una sola palabra que no excluya a ninguna de los dos. Usar la X en vez de “o” es una forma de romper con el lenguaje sexista, que solo nombra y escribe en masculino. Desde el lenguaje es necesario incluir diversas identidades de género. Si bien hay mucho por cambiar, esto también es necesario.

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gracielafpereira@yahoo.com.ar

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares que la educación secundaria de adultxs, y sus reformas, siempre estuvieron en los márgenes del sistema educativo, o en términos más coloquiales podríamos decir es la hermana pobre del mismo⁴. Un nuevo formato aparece en escena desde la implementación de las leyes antes mencionadas que se difundió de manera masiva muy rápidamente: el Plan FinEs 2 Secundaria (en adelante Plan FinEs).

En este sentido Finnegan y Brunetto plantean que:

El estado es responsable de garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos, en el marco de recuperar el principio de igualdad social y educativa y busca extender la obligatoriedad escolar. En Argentina y en América Latina, la Educación de Jóvenes y Adultos se ha resignificado en este contexto, después de años de subalternización y desinversión, y hoy se propone transformar los efectos que en la educación ha dejado la implementación de políticas neoliberales a fines del siglo pasado (Finnegan y Brunetto, 2015: 379).

Nos interesa relatar la experiencia de las condiciones de trabajo docente en este formato y también la experiencia de otro formato que es precedente al FinEs en la EDJA y continúa: los Bachilleratos Populares (de aquí en adelante BP).

Para este relato de experiencias se realizaron durante los meses de junio y julio del año 2015 observaciones de clases, entrevistas a docentes, coordinadoras y estudiantes en dos sedes FinEs (A y B en adelante) y un BP que funcionan en distintos barrios periféricos de la ciudad de La Plata y están a cargo de diferentes organizaciones sociales y/o Municipio.

Desarrollo

Los planes FinEs 2 Secundaria son una política conjunta de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (D.G.C. y E.) y los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social de la Nación, orientada a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad educativa de la población mayor de 18 años, considerada joven adulta.

⁴ Y si damos un paso más podemos decir que es la hermana pobre junto con Primaria de Adultxs y los Centros de Formación Profesional.

Es así como en el ámbito del Consejo Federal de Educación (C.F.E.), se creó el Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, se formó la Mesa Federal de EDJA y se aprobaron los lineamientos curriculares nacionales para la EDJA. Este es el contexto en el cual surge el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos, concertado en la Mesa Federal, creado por Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación y aprobado por Resolución 66/08 del CFE, concebido como una propuesta de terminalidad educativa de alcance nacional a implementarse en articulación con otros ministerios y organizaciones del mundo de la producción y del trabajo. Para su implementación se consideraron dos etapas: FinEs 1, iniciada en 2008, destinada a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y no obtuvieron la titulación por adeudar materias; y FinEs 2, destinado a quienes no habían iniciado o completado los niveles primario o secundario a culminarlos en el marco del Plan (Finnegan y Brunetto, 2015: 383).

En la Provincia de Buenos Aires (PBA) desde la D.G.C. y E., el Plan FinEs se originó en el Convenio N° 299/08, suscripto con el Ejecutivo Nacional, y su implementación se enmarcó en las políticas de terminalidad educativa preexistentes, organizadas en torno a las sucesivas versiones del Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (Resoluciones N° 1422/08 y 3536/09)⁵.

En ese marco de políticas, en el año 2010 se aprueba en la provincia –por Resolución N° 3520/10– el Plan FinEs Secundaria (FinEs 2S o “Trayecto educativo”), dirigido a jóvenes y adultxs mayores de 18 años, con el objeto de “construir un espacio institucional específico y adecuadas estrategias pedagógicas que posibiliten a la población adulta cursar y finalizar el nivel secundario” (Resolución N° 3520/10 de la D.G.C. y E.).

Se trata de una política masiva que se concreta en una oferta educativa de carácter presencial, dotada de un régimen académico específico y organizada

⁵ Plan FinEs: Destinado a estudiantes que hayan finalizado sus estudios adeudando materias, de gestión estatal y privada, de todas las escuelas del país.

Plan Vuelta a la escuela: Sólo para estudiantes de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, no escolarizados y que adeuden materias de 1° a 5° año de la Secundaria o su equivalente.

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares en base al plan de estudios del Bachillerato para Adultxs (Resolución N° 6321/95 de la D.G.C.y.E). Actualmente, el FinEs 2S es regulado por la Resolución N° 444/12, que da continuidad a la implementación del “Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios”, coordinado por la Subsecretaría de Educación.

Varios documentos oficiales plantean que la educación permanente de jóvenes y adultxs es considerada una modalidad destinada a atender las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población mayor de 18 años de edad. Su organización curricular e institucional debe estar basada en criterios de flexibilidad y apertura que acrediten saberes y permitan la movilidad laboral. Este plan se caracteriza por su adaptabilidad y capacidad de articulación entre organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil que permiten generar condiciones de universalidad en la educación de jóvenes y adultxs, pero además, su cercanía con el territorio posibilita cubrir la demanda efectiva de la población a atender. Estas dimensiones constituyen las principales fortalezas para el desarrollo del plan.

Según datos de la página web de FinEs en la provincia de Buenos Aires funcionan 1133 sedes. En la ciudad de La Plata existen 360 sedes (según Coordinadora FinEs B).

Acerca del surgimiento de una de las sedes⁶ del plan FinEs relevadas para este trabajo su Coordinadora nos cuenta: Este FinEs (A) surge como una demanda que había entre lxs compañerxs que forman parte del movimiento en las asambleas. Muchxs no habían terminado la escuela, ni primaria ni secundaria, y bueno, algunxs de nosotrxs, que somos docentes, estábamos haciendo la experiencia del FinEs en otros lugares y empezamos a conocer cómo funcionaba y viendo la posibilidad de que a lo mejor en nuestros barrios podíamos hacer funcionar un FinEs para ayudar a que lxs compañerxs puedan terminar la escuela. Empezamos a averiguar y no había demasiadas trabas: nos pedían un listado de 25 alumnxs por sede, unx referente de esa sede y bueno, un montón de documentación de lxs estudiantes. Eso es lo que más costó conseguir, y ahí arrancamos [...]. Yo estaba tomando horas de

⁶ Las sedes FinEs pueden ser: escuelas primarias, secundarias y de adultxs, organizaciones comunitarias, bibliotecas populares, comedores, clubes, sociedades de fomento, parroquias y cualquier institución barrial que posea un lugar adecuado para las clases, sindicatos y empresas, organismos públicos.

lengua y literatura en Ensenada y acá en La Plata en FinEs y preguntamos: yo estoy en un comedor, nos gustaría abrir uno, ¿qué hay que hacer? Nos dieron ahí lo que hay que hacer (Coordinadora FinEs A).

La coordinadora del FinEs B ya poseía trayectoria con el movimiento en el que participa en otras sedes en otros barrios para cuando se abre la sede elegida: Cuando yo me acerco a trabajar acá, la responsable del espacio me decía: tenemos que abrir un FinEs. Después hicimos una inscripción y comenzamos con un grupo que venía haciendo el sistema de primero, segundo y tercer año. Nosotros ya veníamos con una inscripción de principios de año, teníamos una matrícula muy baja porque era la primera vez que veníamos al barrio, hasta que el espacio se hizo conocer, ahora hay 46 alumnos, pero cuando se inició eran 12. Después cada uno se fue sumando con lo que tenía, en el segundo, y ahora algunos en el tercer año. Y ellos egresan este año (Coordinadora FinEs B).

El dispositivo de cursada del Plan incluye dos clases presenciales por semana de cuatro horas cada una. En una jornada, se cursan dos materias de dos horas y, en la otra, tres materias de ochenta minutos. ¿Pero quiénes dan estas clases? Aquí aparecen varias cuestiones ligadas al trabajo docente, empezamos por el acceso de lxs docentes a estos espacios: Al FinEs llegué por el movimiento, conozco a lxs compañerxs, primero con toda una situación de desconocimiento y prejuicio con respecto al FinEs y me contacto con lxs chicxs, y me sale esta oportunidad de venir a trabajar acá, fue uno de mis primeros sueldos, el de FinEs, en conjunto con una suplencia que hice en la escuela pública (Profesora FinEs A, estudiante).

La otra profesora entrevistada, que es Trabajadora social, plantea algo parecido sobre su acercamiento al espacio: Empecé a dar clases por mí cercanía con la organización que coordina el espacio, por un trabajo conjunto con lxs compañerxs para poder dar clases desde una perspectiva crítica en la implementación del programa y para tener la experiencia, conocer, aportar. Me atrajo que eran compañeras (las estudiantes), cercanas a la asamblea, con inquietudes distintas al ámbito académico, doy la misma materia que en la facultad, pero con la impronta del barrio (Profesora FinEs A).

La Coordinadora de esta sede nos dice que: El plantel docente fue variando. Al principio lo que siempre tratamos fue garantizar que fueran personas conocidas de nuestro entorno, o militantes de la organización, o compañerxs

de confianza, amigxs, que sabíamos que se iban a comprometer porque no es fácil ir a dar clases al barrio. Tenemos la experiencia de que cuando no fue así y tomó gente X, que no conocía ni el territorio ni a lxs estudiantes, renunció o fue una vez y no fue nunca más y nos dejaron en banda. [...] También tratamos de darle una vuelta a lo que es contenido, las materias, poder laborarlo más políticamente [...] En realidad hay que presentar un proyecto a FinEs e ir a los actos públicos, lo que sucede es, como nos pasó este año concretamente, que estábamos con el año muy avanzado y había muchas materias que teníamos sin cubrir y no tomaba gente en nuestras sedes. Lo que hicimos fue escribirle a la inspectora contándole esa situación y diciéndole que teníamos un plantel docente posible, que no habían presentado proyecto este año pero que estaban con ganas de dar clases, que si había que presentar un proyecto lo armábamos pero que tenían el título habilitante [...] y me dijo que sí y ahí mandé el listado de todxs lxs profes de las materias que podíamos, algunas no, algunas las tomaron en acto público, no pudimos cubrir todo [...] Lxs docentes presentan un proyecto en general, no por sede, no necesariamente tiene que estar vinculadx a alguna sede y se arma un orden de mérito, “similar a los de los actos públicos de escuelas tradicionales pero más informal (Coordinadora FinEs A)

La Coordinadora rescata que: “El plantel docente que hay actualmente está muy bueno porque es de mucha confianza y por ahí trabajan en parejas pedagógicas, se han unido materias muy similares, entonces dan las dos materias entre dos compañerxs”.

Un Profesor FinEs B, que también trabaja en escuelas públicas, plantea que el acceso es diferente: Me comentó un amigo que estaban necesitando profesores. La primera vez fue a través de la Municipalidad de La Plata. Presenté proyecto en la Municipalidad, había dos cargos vacantes y empecé. Fue en abril del 2013. El FinEs es por proyectos y en las escuelas es por acto público y depende del puntaje. Igualmente el proyecto no se defiende, sólo lo presentás. En alguna instancia alguien los evalúa. Instancia como complicada, realmente poco clara, y además se evalúan los proyectos que presentás a través de Educación de Adultos. Si es por la Municipalidad o por alguna agrupación, muchas veces no reciben evaluación, con que completes lo básico está [...]. La mayoría de la gente que trabaja en los FinEs no tienen título docente, son personas que se están iniciando en la docencia. Yo estuve en una

charla. Necesitás lo mínimo para entrar a la docencia aunque sea en el listado 108 B, la mitad de una carrera que te habilite a dar alguna cosa, seas docente o no. Por ejemplo: mucha gente que estudia abogacía pero no profesorado en derecho, se anotan con más de la mitad de la carrera y dan clase en el FinEs. Requisito mínimo para ser provisional o suplente (Profesor FinEs B).

Otra profesora comenta su experiencia: Llegué a este FinEs por una convocatoria por mail, fue al azar, no fue por acto público. Por una presentación de proyecto, lo llevé a la Municipalidad. Este es mi primer año dando clases en el FinEs, Lengua [...] Como fue una de mis primeras experiencias me vino genial, pero el acceso es súper arbitrario, informal. El hecho de la convocatoria por mail. Yo después me enteré que hay actos públicos para la convocatoria a FinEs. [...] Ahora se está haciendo de manera distinta. Ahora en el segundo cuatrimestre ya los de las sedes van a elegir los profesores que quieren. A mí me pasó en la otra sede donde estoy trabajando (Profesora FinEs B, Estudiante).

Sobre el tiempo de clases, lxs docentes entrevistadxs coinciden en que el tiempo es muy poco y son ellxs quienes organizan los contenidos y los ejes, jerarquizando prioridades: En particular el material es muchísimo menos, inevitablemente. La carga horaria es mucho menor, si la comparás con la secundaria común o con una secundaria de adultos, porque a ver, la secundaria común tiene 6 años 4 horas por semana, dos cuatrimestres al año, o sea tienen 12 cuatrimestres de 4 horas (...) Acá tenemos gente que hace 10 años que no estudia, gente que viene del secundario ahora, gente que por algún motivo llegó al fracaso escolar y cayó en el FinEs y nunca entendió nada y está muy atrasada y terminás con mucha repetición de temas. Entonces terminás tratando de enseñar poquito pero bien, lo mejor que puedas y no llegás ni por casualidad ni a los contenidos mínimos, ni siquiera los planteás, por eso la propuesta de FinEs es un planteo de lo que uno piensa y no en la práctica lo que se da (Profesor FinEs B).

En relación al contacto con otrxs docentes, tanto para la organización de actividades, clases, plan de lucha, etc., lxs entrevistadxs comentan diferentes situaciones, desde que no tienen contacto a que se dan estrategias de planificación conjunta. No existen espacios de intercambio o vinculación, aunque a veces la municipalidad sí organiza. A mí desde inspección de adultos nunca me llamaron para hacer una jornada, tal vez haya y yo no me enteré. Para

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares

docentes de FinEs y para los que están nucleados en la Municipalidad sí. Todos los años hubo jornadas de reflexión, instructivos. Han tratado de hacer a pulmón como les ha salido y yo he ido. Ha ido gente de Dirección de Escuelas, del sindicato también a informarnos, fue bastante pobre. Me acuerdo que una vez habían invitado a 200 docentes y eran 40 ó 50, no sé. Por ahí porque eran todos docentes nuevos. Levantaban la mano y el 80% era toda gente de primera vez en la docencia (Profesor FinEs B).

Con la docente que da clases antes muy poco porque ella no es del movimiento, me llevo muy bien, pero no es que acuerde con ella propósitos pedagógicos o de trabajo, pero sí con otras dos compañeras, esto es reciente. Estamos pensando recién ahora de integrar ciertos temas porque nos damos cuenta de que nuestras materias se pisan en contenidos. Entonces la idea es reunirnos y tener ciertos objetivos más o menos comunes. Las otras dos chicas no son específicamente del movimiento pero son parte de otra organización social con la que tenemos vinculación (Profesora FinEs A).

A la pregunta por cuestiones salariales, derechos, etc. aparecen conceptos que hacen referencia a cierta desinformación y a la precarización frente a ciertos derechos como la contratación, cobrar en tiempo y forma y la obra social. Lxs profesorxs manifiestan: El tema acá es que te pagan cuando terminás, también medio azaroso porque a veces, los casos que conozco todavía estamos así, bueno cobraremos en septiembre y todo junto y empezamos en abril. Tengo compañeras que no es el primer año pero también les costó cobrar (Profesora FinEs B).

Otro comentario: En el FinEs hay sólo provisionalidades por tiempo determinado, con inicio y fin. Suplencias no hay. Nunca supe que alguien se enferme y le manden un reemplazo. Generalmente renuncian (Profesor FinEs B).

Sobre derechos laborales existen contradicciones y confusiones: Somos docentes de la provincia de Buenos Aires por lo tanto derechos tenés los que vos quieras. Te dicen que no podés faltar, a mi me lo dijo la Inspectora anterior y faltar es un derecho y si estoy enfermo voy a presentar un certificado médico y estoy cargado como provisional y me voy a plantar en eso [...] Lo que pasa es que nunca te cargan hasta el final, entonces el problema es que estás en una situación endeble, es ridículo, por ahí pasan meses sin que te carguen, entonces estás meses sin derechos. No existís porque no estás cargado. Cargan todo junto en el sistema cada dos meses, juntan toda la documentación, la mandan

a contralor y cargan todo [...] En la escuela firmás la asistencia y si faltás, llevás el certificado médico a reconocimientos médicos, te dan el papelito y lo llevás a la escuela. ¿Acá a quien le vas a justificar? Lo que no hay es un respaldo, estás solo. No tenés preceptor, no tenés secretaria, no tenés quién te defienda y quién te dé una solución.

No hay directivo. La gente que coordina FinEs coordina como puede y también está en una situación endeble.

Yo en la escuela enseño 2 cuatrimestres y el año tiene 52 semanas, a mí la escuela me paga 52 semanas y en el FinEs a mí me paga 2 cuatrimestres y las semanas que enseño que son 16 ó 18 en cada cuatrimestre. En resumen en una escuela yo cobro 52 semanas al año y en el FinEs cobro 32 ó 36 semanas. Por lo tanto hay una situación de un montón de diferencia [...] Vacaciones es proporcional, pero proporcional no es lo mismo de 32 que de 52. Ni proporción de vacaciones, de aguinaldo, ni nada. Hay un montón de diferencia (Profesor FinEs B).

Así lo señalan también las docentes del FinEs (A). En cuanto a los derechos: Eso creo que no existe nada. Hay que cumplir 18 clases. Yo consulté por el tema de las vacaciones de invierno y me dijeron que en FinEs no se contemplan. Hay que dar clases hasta el 30 de julio para completar. Después propuse dar dos veces por semana para llegar a las 18 clases, porque muchxs empezaron muchísimo más tarde y no llegan. Es complejo ese tema porque no se reconoce poder faltar, ni por un paro. El gremio docente me parece que no reconoce al docente de FinEs como trabajador de la educación. Hoy está en discusión, entonces no es que vos te podés afiliara a un sindicato ni nada por el estilo, si sos sólo profesora de FinEs no lo podés hacer. Eso está en discusión todavía. Después al interior cada sede decidirá si se adhiere o no a un paro. Eso tampoco afecta porque no hay un registro, no es que alguien te toma asistencia [...] va a figurar obviamente en el libro de temas porque supuestamente no podés faltar [...]. Si se han enfermado lxs profes me avisan y les digo: fijate cuándo puedes recuperar las clases, arregla con lxs estudiantes, dejales tarea, pero es tan corto, que es difícil. No se pueden tomar licencias. [...] Es bastante complicado, porque es tan cortito, 18 clases no es nada [...] Cuando empezás a dar clase en FinEs ya te avisan que no vas a cobrar mes a mes, que se cobra llegando al final, no como un atraso sino como una lógica propia (Coordinadora FinEs A).

Sobre la obra social ambas Coordinadoras entrevistadas plantean que la particularidad en el FinEs es que se renueva cada cuatro meses.

Incluimos la perspectiva de lxs estudiantes frente al trabajo docente, ya que las condiciones de trabajo inciden en la relación pedagógica con algunas características que son propias de la educación para adultxs: “Acá los profesores son copados, me gusta la forma de dar clases porque cuando no sé algo, pregunto, y ellos están dispuestos a enseñar bien o a repetir lo que nosotros no sabemos”. Otra estudiante de la misma sede dice: “antes los profesores eran exigentes y acá son más buenos, te dan más posibilidades” (Estudiante FinEs A).

Otra estudiante (del FinEs B) plantea que no hay diferencia entre los profesores de una secundaria común y los del FinEs. Una segunda estudiante plantea que: Acá es mucho más fácil, te dan más posibilidades. En los otros te tomaban examen y si no aprobabas, no aprobabas, acá te dan más oportunidades. También en la convivencia, es diferente a lo que es el secundario. Acá hay más respeto, no sé si tiene que ver con las edades, entre compañeros, profesores, es diferente. La enseñanza está buena, te tienen más paciencia, se puede seguir más el ritmo individual, aunque somos un montón. Empezamos siendo 46 (Estudiante FinEs B).

El aspecto de la convivencia y la contención para lxs jóvenes y adultxs también lo resalta la Coordinadora del FinEs B.

En un acto de apertura de otra sede FinEs, lxs vecinxs, madres de lxs chicxs, educadorxs del hogar, eran: metas y sueños [...]. Todxs flamantes alumnx. Un docente, al hablar de su experiencia, utiliza las palabras “oportunidad” y “desafío”:

El proyecto busca el protagonismo de lxs estudiantes para un crecimiento grupal. Propone una educación con otras lógicas y con una construcción mucho más cerca de las realidades que se viven en los sectores que quedaron totalmente postergados en su formación educativa. El FinEs es educación, desde el barrio y para el barrio, para lograr una verdadera transformación educativa (Entrevista Docente FinEs Casa Joven, Revista La Pulseada).

Como ya planteamos más arriba incluimos el relato de experiencia de un BP de de la región ya que es un formato escolar de secundaria para adultxs que precede a los FinEs.

Los BP surgen en el marco de una reconstrucción de lazos de solidaridad por parte de nuevas organizaciones sociales –movimientos de desocupadxs, sindicatos, centros culturales, movimientos campesinos, fábricas recuperadas– insertos en barrios populares. Sus tareas varían mucho, entre ellas se pueden destacar la organización de comedores, apoyo escolar, cooperativas, etc. Construyeron alternativas a la crisis sociopolítica e institucional en Argentina en el año 2001, fueron días de disturbios, represión y muertes que culminaron con la renuncia del presidente⁷.

En el proceso de construcción, con y en el barrio, las organizaciones sociales empezaron a manejar datos acerca de la población de jóvenes y adultxs expulsada del sistema educativo tradicional. Todo esto sucedía por múltiples variables que las podemos unificar bajo el concepto de condiciones socioeducativas: abandono de los estudios secundarios por la necesidad de trabajar (dentro del mercado formal o no formal), cuidar lxs hijxs, trayectorias interrumpidas, sobreedad, desfasaje entre los aprendizajes y el año que cursan o simplemente no tener los recursos para llegar a la escuela.

Dentro de este contexto empiezan a aparecer experiencias llamadas: Bachilleratos Populares, experiencias político-pedagógicas de escuelas secundarias para adultxs, pensadas por organizaciones sociales.

Los BP surgen a partir del año 2003. El primero de ellos en la fábrica IMPA, seguida por Maderera Córdoba y luego Chilavert, fábricas pertenecientes al Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. Fueron impulsados también por agrupaciones sindicales y por movimientos sociales de carácter territorial. Actualmente son alrededor de 80 los BP que funcionan en la Provincia de Buenos Aires y en Capital Federal⁸.

En un primer momento estas experiencias funcionaban sin reconocimiento oficial hasta que comienzan un recorrido que surge de una necesidad concreta: la de un título oficial para el mundo del trabajo y/o la continuidad

⁷ Como punto de inflexión más importante son los sucesos del 19 y 20 de diciembre que, como saldo más significativo dejó más de 30 muertxs, un presidente renunciando y yéndose en helicóptero, la consigna: “que se vayan todxs”, consigna de ciertos sectores de clase media que salieron a las calles con sus cacerolas, y junto a los movimientos piqueteros tuvieron otra consigna: “piquete y cacerola la lucha es una sola”.

⁸ Según un relevamiento del Observatorio Social de sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas (OSERA), sólo en el Área Metropolitana de Bs. As. para el año 2012 existían 77 Bachilleratos Populares (54 en la Pcia. y 23 en la CABA).

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares de los estudios superiores. Entonces aparece en escena la exigencia al Estado (en Ciudad de Buenos Aires y en Provincia de Buenos Aires) de la oficialización de estos proyectos pedagógicos y también el respeto por el principio de autogestión educativa que tienen estas organizaciones.

Sobre la historia del BP relevado para este trabajo una de las Coordinadoras nos cuenta la trayectoria del espacio y cómo acceden lxs docentes: El BP arranca en el 2010 con talleres de formación y diagnóstico que hace un grupo de docentes militantes sobre el barrio para evaluar la posibilidad de abrir una escuela de adultxs y jóvenes con la particularidad de un BP. Efectivamente una vez que se hace el diagnóstico, se elige la orientación y se ve la posibilidad de la oferta educativa que había en ese barrio (hasta ese momento no estaban los FinEs o por lo menos insertados de la manera que después se insertan en el barrio). Deciden abrir el BP para jóvenes y adultxs con una carga horaria accesible para esxs sujetos. Se empieza con talleres de formación para lxs docentes porque todo BP tiene particularidades. Lxs docentes que se agrupan en organizaciones políticas buscan sus propias herramientas para formarse. En este caso empieza en el 2010 y en el 2011 se abre la primer camada de estudiantes. [...] Entonces, se sigue sosteniendo la escuela, con la organización particular que implica un trabajo en asamblea de docentes, en asambleas con lxs estudiantes, con coordinaciones para llevar lo más operativo de la escuela.

En este relato se puede observar una particularidad de este espacio: no existen jerarquías como en otras escuelas para adultxs (no existe un equipo directivo), existe un espacio de coordinación en la que participan profesores que dan clases en el BP y a su vez existen asambleas de discusión y de toma de decisiones que funciona con la participación activa tanto de docentes como estudiantes en todo lo que hace al proceso educativo, entendido como un proceso integral que incluye desde el mantenimiento y mejoramiento del espacio hasta la formación en educación popular y educación de adultxs, y la relación pedagógica: Nos organizamos en asambleas y ahí se toman las decisiones entre todxs lxs docentes, desde lo más operativo hasta lo más político. Después se realizan asambleas con estudiantes y docentes donde sale un temario propuesto por lxs estudiantes o lo que sale de la asamblea de lxs docentes que estamos viendo qué es lo que no está funcionando o qué funciona y queremos potenciar [...] con respecto al espacio o a cuestiones incluso más

políticas, en término más estructurales. Por ejemplo temas de oficialización del BP o plan de lucha o algo por el estilo. Se decide en asambleas con lxs estudiantes (Coordinadora BP).

Al preguntarle a la coordinadora del BP sobre la composición de lxs docentes y como se acercan al espacio, ella nos cuenta: En general se hace una convocatoria abierta con talleres de formación sobre educación popular y de adultxs. A partir de esa convocatoria lxs interesadxs que se quedan, son un gran porcentaje. Otrxs se acercan porque conocen el bachillerato, ya tiene cinco años, conocen otros espacios de vinculación más militante, se quieren meter en el bachillerato para experimentar esta práctica particular. Esas son las dos formas [...] La minoría somos docentes, hay una gran mayoría que no está recibida pero tiene un futuro laboral en la docencia y éste es su primer acercamiento a ella, y otro porcentaje que no tiene ni siquiera un futuro cercano laboral en la docencia pero que se acerca al espacio por diferentes motivos, entre ellos querer trabajar en espacios más comunitarios, más de organización política.

Sobre el acceso, lxs propixs docentes nos cuentan cómo se acercaron: Yo siempre tuve ganas de participar de un BP, ya conocía la experiencia de éste. Me sumé porque tenía ganas de seguir dando clases y no podía seguir viajando a Capital (daba clases en un terciario autogestionado en Villa 31). Entonces me vine para acá (Profesora 1, Estudiante de medicina).

Un amigo de la infancia empezó a participar en el BP; me comentó la experiencia, me gustó y me sumé (Profesor 2, Historia).

Lxs profesorxs se forman reflexionando constantemente acerca de su práctica a través de la teoría, entablando una relación intrínseca entre ambas, preparando clases, discutiendo en asambleas, reuniones por áreas, interdisciplinariamente. Sobre la organización y la relación con sus compañerxs, lxs docentes entrevistadxs nos dicen: Ahora empezamos a activar más, en las asambleas vamos a empezar a hacer las últimas dos horas de talleres o reflexión de las prácticas de forma obligatoria porque después tal vez hacés un taller y no van y [...] La asamblea mensual es obligatoria (Profesor 2 BP).

Todas las semanas nos juntamos a planificar en parejas pedagógicas. El BP tiene una lógica autogestiva, tanto lxs estudiantes como lxs profesorxs tenemos nuestras asambleas mensuales, y nosotrxs semanalmente tenemos una reunión de profes para todo lo administrativo o algún caso particular de lxs estudiantes, problemas propios del BP o de lxs profes [...] Generalmente

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares

son los lunes, vamos lxs que podemos, no es obligatoria, después una vez por mes hay que garantizar la presencia en un encuentro (Profesora 1 BP).

Sobre la relación pedagógica con lxs estudiantes, dos de ellas nos dicen: En otros colegios esto no lo encontrás, no tienen tanta paciencia como nos tienen acá los profesores. Son muchos profesores para cada materia, cada uno tiene su paciencia, algunos más, otros menos, siempre están equilibrados [...] En el otro colegio cuando no entendías algo, era el rechazo o el “ya te lo expliqué”, acá te lo vuelven a explicar unas 20 veces más... y es más fácil. Me gusta estar acá (Estudiante 1 del BP).

Otra continúa: “Acá se comunican más con los alumnos y tienen más paciencia en todo, en la explicación, en todo. Me gustaría que les paguen, vienen gratis, pobres, que puedan tener su sueldito” (Estudiante 2 del BP).

A fines de 2007 los BP de la Provincia de Buenos Aires que funcionaban hasta ese momento (siete), tras años de lucha⁹, obtuvieron el reconocimiento de las agencias estatales. En marzo de 2010, se logró un “Convenio de Cooperación Técnica” que incluía los salarios para lxs docentes de las escuelas reconocidas en el 2007. Aunque todavía, en 2015, hay muchos BP en la Provincia de Buenos Aires sin reconocimiento (es el caso del BP analizado en este trabajo) y esto significa que lxs docentes no son reconocidos como trabajadorxs de la educación y sus actividades las realizan ad honorem pero exigiéndole a las agencias estatales la oficialización y el salario para lxs docentes, ya que ellxs se reconocen militantes y trabajadorxs de la educación¹⁰.

Entendemos que aquí es fundamental la experiencia de lxs docentes de los BP, y su mirada militante y de organización asamblearia.

Conclusiones

Frente a estas experiencias nos resulta difícil pensar una conclusión cerrada y única. Nos surgen una serie de interrogantes. Tampoco queremos dejar un final abierto, un no decir. Consideramos que existen numerosas tensiones a repensar.

⁹ Los BP toman los métodos de lucha de las organizaciones sociales post 2001, en las que se incluyen movilizaciones, clases públicas, etc. y así van consiguiendo reuniones y mesas de trabajo con diferentes funcionarios de las agencias estatales.

¹⁰ Estas son las principales reivindicaciones que acordaron los BP que participan de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en lucha.

Una primera tensión sería en relación al debate sobre la inclusión, que parece un debate inagotable. Creemos que falta transitar un largo camino. Si el formato que funciona hasta este momento se encuentra colapsado, agotado o no da respuestas a la obligatoriedad en secundaria – como señala Dubet (2006), la institución se ha quedado sin guión–, es posible pensar que si algo cae es para dar lugar a otra cosa cuya forma desconocemos, como proponen Aguirre y Duschatzky (2013).

Una segunda tensión, relacionada con la anterior, es la situación actual e histórica de la educación para adultxs en nuestro país, que como dijimos, es la hermana pobre del sistema educativo.

Dentro de toda relación en tensión hay aspectos negativos y positivos, y hay que considerarlos a la hora de pensar estas experiencias.

Podemos mencionar entre los negativos, la situación de precarización laboral docente.

En FinEs el contrato es por 4 meses, sin estabilidad, salario básico sin ninguna bonificación, no se ingresa por orden de mérito, tampoco hay antigüedad. Esto sería un reconocimiento parcial por parte del Estado como trabajadorxs de la educación. Otro aspecto negativo es la falta de información que tienen lxs docentes y coordinadorxs en lo concerniente a la fecha de pago y a cómo son evaluados sus proyectos.

En relación a los BP el aspecto negativo fundamental es que no son reconocidos como trabajadorxs de la educación por parte del Estado (salvo los BP oficializados).

A este cuadro habría que agregar la situación de desigualdad que se genera entre el colectivo docente de FinEs y BP, entre docentes reconocidos en FinEs por contratos cuatrimestrales, y en BP según realicen sus actividades en sedes reconocidas que adquieren todos los derechos de trabajadorxs de la educación y en BP que no están reconocidos, esto podría aumentar las tensiones entre compañerxs.

También existe una mirada estigmatizadora sobre la calidad educativa, lxs estudiantes y condición de lxs docentes en estos formatos. Existe una desinformación generalizada en ámbitos escolares o no.

Algunxs proponen la eliminación inmediata de estos formatos porque consideran que se deprecian las condiciones de trabajo docente, por la decadencia en la calidad educativa, porque es una falsa inclusión, o porque

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares

privatizan el sistema educativo corriendo al Estado de su rol.

No acordamos con aquellxs que plantean el cierre de estos formatos, ya que tanto los FinEs y los BP están entre nosotrxs y dan respuestas que otros formatos no dan.

Los aspectos positivos de estas dos experiencias son que dan respuesta a necesidades de la población, tanto laborales (para lxs docentes) como educativas y de acreditación (para lxs estudiantes). Además ponen en la agenda del debate a la educación de adultxs con dos formatos novedosos que posicionan a lxs docentes en un lugar de creatividad interesante.

Para Montes hay una necesidad de revisar el diálogo que la escuela debe tener con el mundo contemporáneo, no solo en términos de renovación de sus contenidos o de la incorporación de nuevas tecnologías de trabajo sino también en línea con la ampliación del reconocimiento y respecto de derechos de adolescentes y jóvenes (Montes, 2010) y en este contexto de adultxs. Los países, sus sociedades y sus gobiernos enfrentan la necesidad de responder a demandas diversas, por tener ante sí problemas [...] que, al estar alojados en los sectores más postergados de la población, se convierten en un desafío aún mayor, por tratarse de hogares y personas que deben ser atendidos con estrategias múltiples y complementarias a través del desarrollo de políticas alimentarias, de salud, de educación, de trabajo (Montes, 2010). También de género agregaríamos.

Entonces frente a este contexto nos preguntamos si estas experiencias podrán institucionalizarse a futuro, gestionar modelos más híbridos y si estos modelos podrán incluir con calidad.

Nuestra propuesta es la construcción de un espacio con la participación de todxs lxs actores, tales como sindicatos, docentes, estudiantes, funcionarixs, organizaciones sociales, etc, estudiando a fondo estas experiencias para poder dar un giro a la educación secundaria obligatoria en general y a la educación secundaria de adultxs en particular, rescatando lo bueno de cada uno. Consideramos que estas experiencias son fundamentales ya que nos desafían como militantes de la educación, en palabras de Freire, “Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde” (Freire, 2007: 52).

En palabras de lxs actores de los formatos analizados: “oportunidad” y “desafío” para docentes; “metas” y “sueños” para lxs estudiantes.

Bibliografía

- Dubet, Francois (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, Silvia y Aguirre, Elina (2013) *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Finnegan, F y Brunetto, C (2015) Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de educación de jóvenes y adultos: el plan FinES Secundaria en Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense. En: Pereyra, A. [et.al.]. Ed. Gonnét. UNIPE Editorial Universitaria.
- Freire, Paulo (2007) *La educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Luna, Martín y otrxs (2015) DelFines en Casa Joven. Revista *La Pulseada*, 14(128), 42-44
- Montes, N (2010). Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible. Revista *Propuesta Educativa* Nro. 34, Buenos Aires.

Otras formas de pensar la inclusión en la escuela

*María Alejandra García¹,
Mayra Cecilia Monti² y Samanta Solomita Banfi³*

Introducción al problema

A través del tiempo cambios sociales, políticos, económicos y también tecnológicos han abierto nuevas perspectivas en relación a la Educación y al trabajo docente. Las instituciones fueron configurándose de diversas maneras mostrando otras formas de organización diferentes a las que estábamos acostumbrados. La escuela ha permanecido con formatos y modalidades de trabajo similares durante muchos años.

Por tal motivo, sostenemos que debemos pensar en actualizar la mirada sobre las prácticas educativas, los formatos escolares, posibilidades y limitaciones, derechos, igualdad y justicia curricular. En relación a esto nos interesa retomar a Skliar cuando hace mención a la necesidad de interrumpir el pensamiento, cuando éste se ha dejado llevar dócilmente por ideas a medida y ya no se agita, no se contorsiona, no se mueve. Lo plantea así el filósofo Braudillard: “la interrupción es filosóficamente necesaria para un pensamiento acostumbrado”. Por eso interrumpir puede crear una pausa, una detención, un paréntesis. Y es, de ese modo, un acto pedagógico concreto y rotundo. Deberíamos interrumpir y ser interrumpidos para crear una demora, un ensanche, una hondura en lo que pensamos. (Skliar)

Creemos que es momento, de pensar con más libertad, qué movimientos debemos de emprender, qué transformaciones debemos empujar, dentro y fuera del aparato escolar, si queremos que la experiencia de la relación de la infancia y la juventud con los adultos tenga más sentido y posibilidades para ambos.

¹ ENS N° 36 Mariano Moreno, Rosario, Argentina. marialegarcia1@hotmail.com

² ENS N° 36 Mariano Moreno, Rosario, Argentina. montimayra@gmail.com

³ ENS N° 36 Mariano Moreno, Rosario, Argentina. samantasolomita@gmail.com

Desarrollo

Consideramos que la cotidianeidad de las escuelas suele estar llena de sentidos, pero muchas veces por la rapidez de los tiempos resulta difícil detenernos y analizarlas. Mil y una escenas hacen de la escuela una narrativa compleja, que complica su eficacia cada vez que insistimos en posiciones hipnóticas o desesperadas, que sólo postergan el reconocimiento de lo real, de la escena.

Cada vez que esperamos que la escuela sea aquella escuela “armónica” donde el funcionamiento de sus engranajes sea el “ideal” y “perfecto”, sentimos que ya no hay escuela. Sin embargo, hay escuela y acordamos con Silvia Duschatzky, en que las escuelas hoy sólo pueden describirse, nombrarse, inscribirse en alguna línea de pensamiento en la medida que nos aproximemos a concebir las formas reales en que sus habitantes la transitan y configuran. Pero ¿cuáles son estas “formas reales”? “Estar” en la escuela no equivale a habitar la experiencia educativa, porque este habitar debe ser aprehendido en las actuales coordenadas de destitución social, lo que exige un trabajo subjetivo inédito de forjar nuevos recursos y procedimientos. Al mismo tiempo que asistimos a una deconstrucción actual de las viejas instituciones y figuras socializadoras, surgen nuevas posibilidades de construir –y nominar– la escuela y los modos de composición (es decir, del modo en que las piezas sueltas, lo disperso, puede entrar en relación configurante) que en ella podría verse envuelta. Es decir, la composición implica el trazado de relaciones, de vínculos, a los que ya no podemos dar por supuestos. Es necesario este pensamiento de la composición como proveedor de recursos para mapear e intervenir en escenas escolares concretas. (Sztulwark D, 2012).

Por tal motivo, consideramos que hoy se trata de ponernos a pensar en el modo de vivir, producir y pensar la experiencia escolar y juvenil, por eso nos preguntamos ¿con qué representaciones sobre lo que deberían ser, miramos y escuchamos a los niños, jóvenes y adultos que transitan hoy la escuela? ¿Qué aspectos posibilitan o dificultan el sostenimiento del vínculo pedagógico? ¿Cómo nos posicionamos los docentes para entender cuáles son las formas en que estos sujetos construyen sus relaciones y nuevos modos de estar? ¿cómo las instituciones posibilitan u obstaculizan los vínculos?

En relación a esto es que sostenemos la necesidad de reconocer la escena en la escuela pero ¿por qué pensar en las escenas educativas? ¿qué buscamos en las escenas? Leer y aprovechar su capacidad de producirnos a partir de un

acontecimiento que nos afecta, nos concierne, nos con-mueve. Pensar el movimiento, de modo de distinguir qué fuerzas y operaciones generan potencia y “habitabilidad” y cuáles aumentan el malestar. Cuando relatamos, cuando narramos escenas, no buscamos decir qué es una escuela, sino pensar cómo se la habita. El relato de una escena, su testimonio, da cuenta de los modos en que es transitada y los efectos que se producen en ese tránsito”. (Duschatzky, Farrán y Aguirre: 2010)

Como dice Arendt “la educación es la morada de la transmisión de la cultura, que otorga a los “recién llegados” posibilidades de ser, singulares y colectivas que subjetivizan y forjan comunidad”. Por eso, creemos que las escenas habilitan la experiencia y a una lectura renovada, pero como dice Sandra Nicastro,

para que la experiencia tenga lugar, para que la subjetividad se despliegue, se hace indispensable la producción de una cierta configuración de lo sensible, es decir, que se trata de llevar adelante unas maneras de estar y de habitar muy concretas, de disponer los cuerpos, de escuchar las voces, de mirar a los otros, de dirigirse a los otros, de acompañar, de mantener un diálogo. Se trata de un pensamiento estético que pone en relación un pensar y un hacer”. (Nicastro, 2009)

El ejercicio de pensar nos llevó a recordar a Julio, un alumno que nos ayudó a encontrarnos con este pensamiento de la composición. Han pasado muchos Julios y seguro muchos más pasarán, a veces cuando contamos esta u otras experiencias, nos dicen: “uy que problema un alumno así mejor que no me toque a mí porque yo no me controlaría”, “no te digo, los pibes están re violentos”. Sí, Julio fue un problema, pero en el sentido que nos llevó a encontrarnos con un afuera de nuestro pensamiento.

El tercer día de clases en un 1º año, un estudiante llamado Julio se levantó, caminó hacia la puerta y se fue, la profesora ya había imaginado cuál era la intención, por eso adelantándose le dijo que no saliera del salón. Y así fue, Julio caminó hacia la puerta con total libertad, desinterés, mientras se le advertía que ni se le ocurriera salir del salón, pero salió y la docente detrás llamándolo. En el pasillo con tono más decidido la docente lo llamó y él se detuvo, giró, se acercó y dijo “yo salgo cuando quiero y hago lo que quiero”, la docente respondió “yo

también hago lo que quiero, no me desafíes” (pensando en todas las amonestaciones que le iba a poner), él se rió y se mantuvo bien frente a la docente mientras se acercaba el preceptor quien atinó a decirle: “Julio, anda tranquilo, yo hablo con la profesora”.

La sensación de la docente de sentirse en medio de una doble situación, por un lado un alumno que hacía lo que quería y por el otro el preceptor que no solo le daba ese lugar sino que lo sostenía. La sensación de furia y humillación se apoderaron de la docente que no sabía de qué manera volver al aula y que los otros estudiantes no se burlaran o rieran. Pero la sorpresa estaba en el aula, al entrar todos esperaban en silencio y a la vez sorprendidos por la situación. La docente continuó con el desarrollo de la clase y al terminar se dirigió a la preceptoría y a la dirección para “tomar medidas” al respecto.

El director escuchó y dijo que lo pensara, que tal vez no fuera lo mejor debido a que no conocía a Julio. Resultó ser que Julio estaba acostumbrado a resolver todos sus problemas de manera violenta, ya tenía muchas entradas en la cárcel y todos lo conocían como “el loco”. Por todo eso, Julio estaba acostumbrado a hacer lo que quería porque por miedo “nadie le llevaba la contra” o le ponía un límite o simplemente lo escuchaba.

Estas actitudes del director como de los preceptores y también de docentes, nos hicieron pensar y reflexionar en lo que Rossana Reguillo Cruz llama “desafiliaciones aceleradas juveniles” haciendo referencia a los distintos momentos en que jóvenes o adultos son “descolgados” del sistema, abandonados a sus propias fuerzas, teniendo que resolver en forma individual la propia biografía. Y pensamos ¿cuánto hacía que Julio estaba siendo abandonado por esta institución? ¿por qué volvía?. Reguillo Cruz dice que “por un lado, domina la escena el triunfo de un programa de vida delincencial, de una enorme voluntad de muerte; del otro lado, se hace evidente la necesidad de estos jóvenes o adultos de pertenecer y construir una familia de contención, de ser sometidos a un programa disciplinario”. Ahí recordamos la imagen de Julio atravesando el salón para salir y comprendimos su desafío.

Al día siguiente la docente se dirigió al aula, le pidió salir y conversar de todo un poco... sobre todo de cómo seguir adelante, tampoco se la iba a hacer fácil poniéndole amonestaciones, quería ir a trabajar sin miedo y tampoco le iba a permitir que abandonara, es decir, que hiciera lo que quisiera en ese espacio.

Nos interesa rescatar la idea de que si bien aparece en el relato en un

principio la cuestión respecto a un repensarse como docente percibiéndose destituida en relación a la “autoridad”, no fue ese hecho lo que nos dejó pensando y reflexionando sino ¿cómo pensar nuevos modos de intervención pedagógica en el sentido de posibilitar a niños/as jóvenes y adultos volver a ser mirados, nombrados de nuevos modos para que no se queden sujetos a ninguna etiqueta? ¿Cómo pensar y reconocer los “nuevos” modos de habitar de nuestros alumnos? ¿Qué pensamos de sus modos de hacerlo? La lectura de esa situación es que Julio estaba queriendo decir algo, en lugar de ver sólo falta de respeto. Pensamos que la palabra, la reflexión y el vínculo debían y deben ser los protagonistas.

Por esto es que consideramos necesario poder empezar a pensar lo que Isabel Asquini y Graciela Nejamkis proponen acerca de una “práctica entre varios” que

implica la noción de hacer campo, una estrategia que da al sujeto una posición central. Hacer campo no es tomar uno solo a su cargo un problema de violencia, ni es sustituir a otro anulando la posición de un colega, tampoco es pedir ayuda allí donde otro no puede. Hacer campo es estar entre varios orientados hacia un mismo objetivo que es hacer lugar al sujeto. Si ese campo da lugar al sujeto, evita la violencia, cuyo origen en muchos casos es la amenaza que se cierne sobre el sujeto de perder su lugar. De este modo hacer campo es tramar una red entre varios, donde cada uno es un elemento de esa red que sostiene el lugar del sujeto en un marco de autorizaciones mutuas. (Asquini y Nejamkis, 2007)

De este modo “la práctica entre varios” se asienta sobre eslabones que se articulan y forman una trama de sostén que funciona como articuladora del trabajo en la escuela. Entonces, intentar crear condiciones para habilitar una práctica entre varios sería crear otro lugar de vida,

otra atmósfera vivible para los niños/as, jóvenes y adultos que necesitan volver a ser mirados, nombrados de nuevos modos para que no queden sujetos a ninguna etiqueta, pero sí sujetos a un horizonte donde la educabilidad no quede, parafraseando a Ricardo Baquero, “bajo sospecha”.

Consideraciones finales

Esta experiencia pedagógica reflejó una intervención en el sentido de tratar de hacer que las cosas cambien que se produzca una diferencia en la mo-

dalidad establecida, automática, cómoda o (temerosa). Julio estaba entre que lo dejaran hacer cualquier cosa (porque le tenían miedo) y que lo sancionaran o expulsaran. En los dos casos, Julio desaparece, no se lo busca ni se lo quiere, ni se lo interpela. Así, Julio sigue estando en el mismo lugar de “loco”, ese lugar en el que todos lo ponen. La docente nos comentó lo bueno de introducir una diferencia, una alternativa, una cuña, generó que él estuviera ahí, y que la tuviera en cuenta: lo sacó del lugar en el que siempre estaba o lo ponían, le permitió ir más allá de él mismo, y para eso también ella tuvo que salir de las opciones conocidas, establecidas y cómodas. Le pareció que la idea de mapear e intervenir en la experiencia fue la clave. Porque le permitió leer que él estaba queriendo decir algo. No sólo es que Julio la puso a prueba, sino que tomó la situación como una intervención, como desafío, como un momento único, que exigía pensar, sentir, inventar, y poner el cuerpo. Como diría Larrosa,

la experiencia no es otra cosa que nuestra relación con el mundo, con los otros, y con nosotros mismos. Una relación en la que algo nos pasa. La experiencia, por tanto, es ese modo de relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos en la que eso que llamamos realidad adquiere esa validez, esa fuerza, esa presencia, esa intensidad y ese brillo. El sujeto de la experiencia es un sujeto expuesto, es decir, receptivo, abierto, sensible y vulnerable. Lo real no es lo que está enfrente, lo que está ante nosotros, sino lo que nos afecta, lo que nos pasa. (Larrosa J.)

Queremos rescatar la necesidad de un diálogo entre generaciones, a partir de desnaturalizar los avatares cotidianos de la vida en las escuelas, de mirar, escuchar, reconocer y aprender sobre aquello que nos convoca. Sentimos que ésta puede ser una buena herramienta, que agregue valor al ejercicio permanente de mapeo con el que vamos trazando la cartografía de nuestra tarea docente. De lo que se trata es de ir en busca de los lugares practicados por nuestros estudiantes, proponiendo un trabajo colectivo y colaborativo entre docentes que permita desarrollar la capacidad de observación, menos en un sentido del control y evaluación y más en el sentido de la indagación, del descubrimiento, y de la posibilidad de conocer aquello que está o permanece invisibilizado en la escuela.

Referencias

Asquini, I. y Nejamkis, G. (2007) ¿Por qué vale la pena una práctica entre

- varios?. En: AAVV *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Itinerario en siete estaciones. CePA
- Duschatzky, S. (2012) Seminario 2: Clase 3: Notas sobre pensamiento y problemas, en *Especialización en Gestión Educativa*.
- Larrosa, J. Deseo de realidad. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa.
- Nicastro, S. (2009) *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Reguillo Cruz, R. Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica. *Propuesta Educativa* N° 28. Buenos Aires: FLACSO.
- Sztulwark D. (2012) Seminario 1: Clase3: Pensar la Composición, en *Especialización en Gestión Educativa*. FLACSO.
- Sztulwark D., Ibaló C., Buckart M., Duschatzky S. y Farran G. (2012) Seminario 2: Clase 2: Testimonios sobre itinerarios de investigación, en *Especialización en Gestión Educativa*. FLACSO.

Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones

Néstor Rubén Rebecchi¹

Introducción

Luego de describir el contexto político-social-pedagógico en el cual se crean las Escuelas de Reingreso en la CABA, y de desarrollar las características particulares de las mismas en tanto portadoras de un formato novedoso y de culturas institucionales inclusivas, se da visibilidad a las actuales exigencias de las autoridades de educación para estas escuelas. Exigencias que carecen de fundamentos consistentes y que caen en contradicciones si se comparan con otras propuestas educativas, no obstante podrían representar una posibilidad de cambios para mejorar estas escuelas si se incorporan las voces de los docentes y directivos, muchos de los cuales vienen transitando un recorrido de más de una década en Reingreso.

Escuelas de Reingreso: contexto en el que son creadas

Jóvenes a la deriva, hijos de padres a la deriva es la secuela más dramática del neoliberalismo de los 90.

Los adultos fueron víctimas de la perversión del sistema que sentenciaba que “había que ganarse el pan con el trabajo” y al mismo tiempo cerraba fábricas y restringía el ingreso al empleo.

Desde la marginación cada uno buscó subsistir como pudo.

Muchos de los jóvenes de hoy son víctimas de aquella situación: son los hijos de los expulsados del sistema, de los que sufrieron la violación de los derechos sociales en los 90, son los hijos de los que quedaron atrapados en la maraña neoliberal que determinó quienes quedaban dentro del sistema y quienes no.

¹ CTERA, Argentina.

Paradójicamente, en esa nueva década infame, las escuelas se llenaron de niños y adolescentes, a los que en algunas circunstancias, cuando se los contuvo fue en detrimento de la enseñanza, y cuando se repitieron las estrategias de enseñanza tradicionales, se los terminó excluyendo. Algunos pensadores sostienen que la escuela de los 90 en Latinoamérica incluyó para excluir, en un acto reproductor de las desigualdades. Pero a las intenciones de los Gobiernos se contrapuso la tarea de muchos educadores que, sabiendo por donde iba la cosa, contuvieron y enseñaron, dando lugar a la integración y a la rebeldía.

Muchos de los jóvenes de hoy padecieron, como sus padres, la violación de derechos sociales, sobre todo el derecho a la educación. Toda persona que no tiene acceso a ejercer un derecho experimenta, en cierto modo, una situación de esclavitud. El derecho social a la educación, a diferencia de otros derechos, es violado en silencio y se potencia con la violación: el que no lo puede ejercer ignora que no lo puede ejercer. Lo dicho no implica caer en un “fundamentalismo pedagógico” que sobredimensiona los alcances de la escolarización: si no hay inclusión social difícilmente haya inclusión educativa. Y si bien es toda la sociedad la que debe bregar por la integración, no podemos negar que desde las escuelas queda mucho por hacer. Porque en definitiva, no sólo debemos reconocer como logro de una sociedad democrática la expansión de su red escolar, sino también “el grado de justicia educativa que esa sociedad es capaz de construir, contrarrestando los procesos de exclusión, discriminación y desigualdad que se producen no sólo fuera, sino también en el interior del sistema escolar”² Con todo, que un joven en edad escolar esté en la escuela, más que un acto de inclusión es un acto de justicia. Y es ese acto de justicia el que nos permite no ser funcionales a una nueva perversión del sistema capitalista: la que sostiene que vivimos en el “mundo del conocimiento” y por otro lado busca impedir el acceso universal a la educación. La escuela nos sitúa en un plano de igualdad. Y todo lo que atente contra esa conquista, estaría desvirtuando el propósito que le dio origen. Dice Pablo Gentili: *“Poner lo común bajo sospecha, identificando toda aspiración a construir lo que nos pertenece y nos iguala como comunidad, esto es, lo público, como la causa de todos nuestros males y penurias, ha sido una de las mayores victorias del liberalismo...La derrota de lo público, de lo común, ante la efervescencia supuestamente creativa del individualismo*

² Gentili, P. (2012) *Pedagogía de la igualdad: Ensayo contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI

egoísta se ha gestado en el plano de las ideas y se ha consolidado en el plano político al imbricarse estrechamente en la vida cotidiana de nuestras sociedades... Cuestionar lo común ha creado condiciones para promover políticas de desprestigio y de debilitamiento de una de las instituciones fundamentales de todo orden democrático que aspire a sustentarse en la igualdad y la justicia social: la escuela pública y el derecho a la educación”³

No obstante, si de escuelas secundarias se trata (nivel que me interesa abordar particularmente en este escrito), muchas de ellas en nuestro país siguen aferradas al mandato fundacional signado por la selectividad y el disciplinamiento e incomodadas por la irrupción de jóvenes a los cuales el derecho a la educación les había sido vedado.

En La inclusión como posibilidad, Carina Kaplan sostiene: “Hasta hace un tiempo relativamente corto era impensable asociar, sobre un mismo joven, categorías como las de “delincuente” y “alumno”, las que se presentaban como excluyentes dentro del imaginario social”. Y agrega: “.la coexistencia de la condición estudiantil y la de trabajador o desempleado, pensada originariamente en la estructura educativa como categorías excluyentes (es decir: se era estudiante o se era trabajador; se estaba en la escuela o se estaba fuera de ella trabajando), devino en mutua imbricación en el caso de los niños, adolescentes y jóvenes”.⁴

En un trabajo de UNIPE titulado “El dilema del secundario” se recogen opiniones de especialistas y educadores donde se puede observar que la irrupción de estos jóvenes genera desconcierto (y por que no malestar):

“La secundaria no está preparada para la inclusión, porque los docentes trabajamos con una concepción de estudiante medio” (Daniel Filmus)

“La secundaria es una institución destinada históricamente a la selección, fue siempre para un grupo reducido de población. Cuando incluí heterogeneidad sociocultural, no aguanta esa embestida, no tiene capacidad de adaptación” (Guillermina Tiramonti)

“La escuela no está preparada para la inclusión en términos de infraestructura, de cantidad de bancos, pero tampoco simbólicamente” (Myriam Southwell).⁵

³ Gentili, P. *ibidem*

⁴ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

⁵ UNIPE (2011) *Cuadernos de discusión #1 El dilema del secundario*. La Plata, UNIPE: edi-

Recuerdo que en los 90, cuando trabajaba como “profesor” en la Villa 31 de Retiro, y decía que trabajaba como profesor, los interlocutores me corregían: “profesor no, serás maestro”. No se concebía la posibilidad de una escuela secundaria para los pobres. Para esos jóvenes se les reservaba como máxima aspiración, la “primaria completa”.

Y si algo cambió, no fue lo suficiente. No son pocos los que siguen asociando pobreza, marginación, con cierta incapacidad intelectual de los sectores vulnerados, cuando en realidad, muchas veces nos sorprende el despliegue de capacidades asociadas a lo más profundo de los humanos, su subsistencia. El determinismo social (aunque también el biológico) persiste y se observa en aquellos docentes que:

- .niegan la posibilidad de una escuela masiva de calidad.
- .sostienen que si no hay familia no se puede.
- .sintetizan el para que de las escuelas secundarias en la transmisión de conocimientos.
- .asocian el aprendizaje con el displacer.
- .naturalizan que una escuela secundaria comience con 10 divisiones en primero y termine con una en quinto.
- .afirman que la escuela secundaria no es para todos.
- .incurren en calificaciones perimidas.
- .llamándose educadores entran en la paradoja de exigir que los jóvenes que ingresan a las escuelas lleguen educados.

Pero yendo a los extremos de la estigmatización, nada iguala la condena a los jóvenes en tanto jóvenes. Antes de la condena social, se debe tener en cuenta que estos adolescentes no hicieron esta sociedad sino fue esta sociedad la que les dio “vida”, en tanto agente constructor de subjetividades.

Kessler en Sociología del delito amateur se ve obligado a aclarar en su prólogo:

“En primer lugar, estudiar el delito juvenil contra la propiedad no implica creer que se trata del principal problema nacional, como parece sugerirlo parte de la opinión pública, olvidando que otras formas de delito –la corrupción, la evasión fiscal, la contaminación del medio ambiente, el no respeto de las leyes laborales y de los derechos de grupos vulnerables, la violencia

policial, entre otras- constituyen problemas de enorme importancia.”⁶

En una sociedad que aceptó que el 52% de la población este por debajo de la línea de pobreza, con experiencias locales que aprobaron el gatillo fácil, que reivindicaron la violación de menores, y donde, hasta hace muy poco tiempo, tenía alta aceptación el linchamiento, la escuela está llamada a instalar discursos contrahegemónicos, contraculturales.

La docencia no es neutra. Nos obliga permanentemente a definirnos. Paulo Freire decía que la docencia es un acto de amor revolucionario, y en tanto acto de amor es un acto de valor. Esta valoración llevada a extremos dicotómicos nos permite afirmar que estamos con los explotadores o con los explotados, formamos seres sumisos o seres autónomos, dignificamos o humillamos, liberamos u oprimimos, educamos para una sociedad solidaria o para una sociedad individualista, en definitiva, amamos u odiamos.

Está naturalizado que los sectores medios y altos, se inserten en el mundo laboral o que continúen estudios superiores. Los que trabajamos con sectores vulnerados (en mi caso hace más de veintitrés años), podemos comprobar la movilidad social que se genera desde la escuela. De estas comunidades y de nuestras escuelas egresaron jóvenes que luego se recibieron de abogados, contadores, licenciados en ciencias de la educación, profesores, maestros, radiólogos...aunque estas realidades no adquieran visibilidad. Y también, quizás por aquello “de educar para la resistencia”, delegados barriales y militantes políticos dispuestos a asumir un compromiso ético con su comunidad.

Sólo reconociendo que no lo sabemos todo, que no lo podemos todo, la realidad se configura en la principal interpeladora de nuestro trabajo. En tal sentido, más allá de las elaboraciones personales, las escuelas deben generar espacios que permitan pensar respuestas en conjunto, como asimismo instalar nuevos interrogantes.

Los equipos de conducción, o en su defecto el Director, tienen un grado importante de autonomía en la construcción de la cultura institucional de la escuela que les toca dirigir. Y esa construcción está atravesada por:

- .cuestiones ideológicas, políticas, pedagógicas
- .condicionada por cuestiones materiales y contextuales.

Las primeras inciden en la autopercepción como trabajador y sobre todo del Estado, siendo deseable que consciente de su potencial transformador,

⁶ Kessler, G. (2010) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós

asuma una responsabilidad ética en el ejercicio de su trabajo. Y esto atañe no sólo a las conducciones sino a todos los docentes.

Por lo tanto, los cambios culturales resultan más complejos que los materiales, porque no sólo concierne al plano pedagógico, sino fundamentalmente al político-ideológico. Y en tal sentido, la definición del Estado Nacional, en tanto propiciador de “una escuela para todos”, involucra a los trabajadores de la educación en el llamado “debate cultural”, les exige definiciones y acciones en consecuencia.

Si la cultura, al decir de Clifford Geertz, es un mapa que cada sociedad dispone para alcanzar sus objetivos, es necesario que los docentes en tanto cartógrafos, encuentren nuevos caminos, habiliten nuevas rutas y puentes, evalúen la posibilidad de asfaltar o no los caminos de tierra, generen espacios que les permitan resignificar la cultura junto a los alumnos y la comunidad toda.

Me animo a afirmar que en las escuelas es imposible abordar las individualidades sin establecer un marco cultural (cultura institucional) que los contenga a todos, donde la trasgresión de los límites merezca un abordaje contextualizado.

Si los replanteos actuales en materia educativa están dados en el “qué, cómo y para qué enseñar”, en la resolución del para qué se estarían estableciendo los pilares de las culturas institucionales.

Se suele escuchar a menudo que la escuela debe formar para los estudios universitarios, para el trabajo y (no tan a menudo) para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Freire proponía objetivos más elevados, para él “la educación debe elevar en dignidad”. Sólo reconociendo la dignidad del otro podemos generar un entramado de relaciones que den lugar a culturas institucionales inclusivas.

En tal circunstancia el docente va a acompañar al joven en la construcción de un proyecto de vida dignificante. Desafío que no es menor para los adolescentes, y sobre todo para aquellos que por primera vez dentro de sus historias familiares, tienen acceso a estudios secundarios. Nietzsche sostuvo que “el que tiene un para qué, soporta cualquier cómo”.

Me gustaría mencionar brevemente cuales son, a mi criterio, las características de las culturas institucionales inclusivas que permiten a los sectores vulnerados, estar en condiciones de aceptar todo proceso de enseñanza-aprendizaje, en contextos áulicos y extra-áulicos. A saber:

- .la consideración de los jóvenes como sujetos de derecho
 - .la democratización de las decisiones y la resolución de los conflictos.
 - .la reivindicación de la autoridad en oposición al autoritarismo
 - .la adopción de posicionamientos éticos más que morales
 - .la estimulación del pensamiento
 - .el abordaje del conocimiento desde su poder transformador
 - .la activación de las potencias
 - .la predisposición a la escucha.
 - .la reinstalación de la confianza
 - .la aceptación de la cultura juvenil
 - .la socialización en contraposición al disciplinamiento.
 - .la concertación de límites
 - .el reposicionamiento de los adultos como referentes
 - .la atención a las necesidades específicas de la comunidad
 - .la evaluación permanente del marco pedagógico que da sentido a las prácticas educativas y de enseñanza.
- .la concepción de la docencia, en sentido freiriano, como un acto de “amor revolucionario”.

Es imposible de generalizar hacia que tipo de escuela vamos. Si puedo afirmar, que son muchos los docentes y las escuelas que experimentan cambios en tal sentido. Implementando también nuevos formatos, nuevos modelos organizacionales, que respondan a las necesidades actuales, superando la fragmentación curricular y laboral. Resistiendo el embate neoconservador de los que pretenden una escuela selectiva y disciplinada. Las Escuelas de Reingreso son una de ellas.

Las Escuelas de Reingreso: características

En el año 2004 se crearon en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las primeras seis Escuelas de Reingreso, y en el año 2006, las últimas dos, introduciendo en este caso, la particularidad que el ciclo lectivo se extiende de agosto a agosto. La creación de estas escuelas podemos contextualizarla como la respuesta a un relevamiento realizado durante al año 2003 por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad, que detectó que 16.000 jóvenes, entre 16 y 18 años, se encontraban fuera del sistema educativo. Se decidió entonces, la apertura de estas nuevas escuelas, con el objeto de canalizar el interés

de dicha población, siendo requisitos para ingresar a las mismas, tener entre 16 y 18 años y no haber estado escolarizado el último año.

Las novedades que introducen las Escuelas de Reingreso pueden sintetizarse en los siguientes ítems:

- Son escuelas que otorgan el título de Bachiller a partir de la aprobación de cuatro niveles.
- La cursada no es por año, sino por materias, permitiendo a los alumnos armar sus propios trayectos escolares a partir de la orientación de los Asesores Pedagógicos y de los Tutores. La asistencia y aprobación es, también, por materia.
- El Trayecto Personalizado permite al alumno: cursar simultáneamente asignaturas de distintos niveles, avanzar en sus estudios sin repetir, permanecer en el sistema escolar.
- La caja curricular se compone de materias anuales y cuatrimestrales.
- La mayoría de los profesores son designados por cargos denominados TP4. Teniendo asignadas horas frente al curso, horas para planificación y horas para apoyo escolar.
- Los alumnos cuentan con la posibilidad de participar de Talleres optativos.
- Las Escuelas disponen de 11 horas de PPC (Proyecto Pedagógico Complementario) por cada grupo de alumnos. Estas horas se utilizan para cubrir apoyos, planificación, talleres y tutorías.
- Los profesores, junto a los funcionarios de Planeamiento, participaron en la organización curricular.
- Los directores de estas escuelas, en función de sus trayectorias como educadores, fueron seleccionados a partir de entrevistas efectuadas desde la Secretaría de Educación del G.C.A.B.A.

No obstante representar un avance, algunas de las innovaciones ameritan ser analizadas:

- En primer lugar que se hayan abierto escuelas cuyo período escolar van de agosto a agosto es un acierto. Muchos jóvenes que ingresan a estas escuelas provienen de hogares sustitutos o instituciones de encierro, y los egresos de las mismas no suelen coincidir con el comienzo del ciclo lectivo de las

escuelas tradicionales que se lleva a cabo en marzo. Asimismo, jóvenes contratados legal o ilegalmente en trabajos precarios, no pueden proyectar su vida a corto plazo, por lo que las escuelas de agosto a agosto les abren una posibilidad.

- El hecho de permitirles a los alumnos avanzar por materias y no por año, hace que estas Escuelas tengan un régimen similar al universitario. Pero lo más importante es que el alumno, de alguna manera siempre progresa, permitiéndoles superar la estigmatización que genera la repitencia. No obstante debemos trabajar sobre aquellos estudiantes que se empantanar con materias que no les permiten avanzar y se convierten en alumnos “crónicos”. Así mismo, suele suceder que los alumnos que aprobaron materias de cuarto nivel, si adeudan una o dos materias, dejen de cursar, dado que les estaría impidiendo ingresar al mundo laboral. Muchos lo hacen teniendo en cuenta la posibilidad de rendir las asignaturas a las que no asistieron como alumnos libres- regulares, pero en realidad, cuando inician otra actividad se les hace muy difícil preparar los exámenes. Esta situación es una de las causas que incide en el abandono de los alumnos que alcanzaron el último nivel, y en el número de egresados. La cursada por materias, además, está regida por un sistema de correlatividades. Esto hace que un alumno no pueda cursar una asignatura del nivel superior si no tiene aprobada la del nivel anterior. Si bien estas escuelas no fueron pensadas como “bachilleratos acelerados” y entendemos que estos jóvenes necesitan de una escuela que deje marcas desde su trabajo cotidiano, se deberían buscar alternativas para que el alumno pueda articular los tiempos escolares con otras instancias necesarias de su vida. Algunas escuelas ya están implementando Planes de Terminalidad, para aquellos alumnos que no obtuvieron sus títulos por adeudar materias.

- En cuanto a las materias cuatrimestrales, a pesar de haberse implementado distintas estrategias, no se las considera “obligatorias” por parte de los alumnos. Se ha comprobado que muchos estudiantes, después de haber terminado de cursar todas las materias anuales, adeudan las materias cuatrimestrales, lo que les estaría alargando la carrera. Algunas escuelas modificaron sus grillas, corriendo las materias cuatrimestrales de los días viernes para intercalarlas con las anuales. No se conocen los impactos de esta modificación que tiene ventajas y desventajas.

- Dos cuestiones en relación a la designación por cargos de los profesores. El hecho de que no todos los docentes sean designados de la misma

manera (algunos por cargo y otros por horas cátedras) genera en principio ciertas tensiones internas entre los docentes. En segundo lugar las horas que los docentes no están frente al curso, fueron pensadas como reconocimiento a la tarea individual pero no se desde una mirada institucional, por lo que se hace muy difícil generar espacios de encuentros. Si bien se estipula en la reglamentación que es el Director quien designará en que momentos se cumplirán esas horas, lo cierto es que los horarios fueron prefijados por las autoridades de educación antes de que el profesor asuma el cargo, observándose el criterio antes mencionado. Asimismo es muy importante que los alumnos puedan contar con docentes que le pueden brindar apoyo cuando existan dificultades en alguna asignatura.

- Los talleres optativos varían según las posibilidades y lecturas de cada escuela. Son importantes en tantos espacios habilitados para la expresión y como estrategias para la inclusión educativa. Algunas escuelas vienen implementando parejas pedagógicas con talleristas vinculados con la expresión artística y docentes curriculares, siendo la evaluación de las mismas altamente positivas.

- Las Horas de Proyecto Pedagógico complementario (PPC) son asignadas por los directivos para apoyos, planificación, tutorías y talleres optativos, dentro de los límites horarios para cada una de las acciones, establecidos por Resolución. Si bien se pueden dar casos de arbitrariedades, en la práctica no se observaron acciones que merezcan la reprobación de los docentes. Las horas de PPC deben responder al proyecto institucional de la escuela, y, la validación de los profesores en relación a las asignaciones es lo que le proporciona legitimidad.

- Que los docentes hayan participado en la elaboración de los contenidos conjuntamente con los funcionarios del Estado, es altamente positivo y responde a ciertos reclamos históricos de parte de los trabajadores de la educación.

- Por último, que los directores de estas escuelas hayan sido seleccionados a partir de sus trayectorias, y evaluaciones realizadas a partir de coloquios por parte del Ministerio de Educación, abre el debate de cómo se deben efectuar las designaciones de los directores. Los concursos para cargos directivos parecen no responder a las demandas actuales, al menos para determinados contextos. Cabe aclarar que la situación laboral de los directores de estas escuelas es incierta, ya que no está pautada su continuidad llegado el

momento de los concursos para titularizar en el cargo.

Estas escuelas no sólo resultan innovadoras en cuanto a formatos escolares, sino que también buscan permanentemente construir culturas institucionales inclusivas con las características antes mencionadas. No obstante es imposible hablar de las Escuelas de Reingreso de Reingreso de manera uniforme. En parte por lo manifestado en los párrafos anteriores. Cada escuela introdujo modificaciones y realizó una utilización de los recursos en función de la consideración de las necesidades primordiales a satisfacer. De hecho hay escuelas que abrieron jardines maternos por considerarlos necesarios para la permanencia de sus alumnas, y otras no. Hay escuelas que consideran importantes los talleres como estrategias de inclusión, y otras no. Asimismo las culturas institucionales se conformaron de manera distinta en función de las variables que se describieron en el primer punto, si bien en tal sentido, podemos sostener que de alguna manera hay concordancia en las acciones a seguir para que dicha cultura institucional pueda considerarse inclusiva.

Pero hoy se abre un interrogante con las escuelas de Reingreso. Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación para la Nueva Escuela secundaria, “obliga” a estas escuelas a realizar una adecuación curricular, como a definir Orientaciones. Docentes y directivos de estas escuelas se encuentran trabajando sobre las reformulaciones, tratando de ampliar los consensos para presentar un proyecto definido a las autoridades del área educativa del gobierno de CABA.

Una nueva escuela que ya es vieja: reformulaciones de las escuelas de Reingreso en función de la Nueva Escuela Secundaria. Contradicciones. Posibilidades.

Hace aproximadamente unos cuatro años, los directivos de las Escuelas de Reingreso a partir de una lectura realista del funcionamiento de las mismas elevaron a la Dirección de Escuelas Medias del Gobierno de la Ciudad, una serie de propuestas para modificar la reglamentación original, con el objeto de mejorar la inclusión, la retención y el egreso de los alumnos. Las modificaciones que se solicitaron tendían, entre otras cosas, a: flexibilizar los requisitos de ingreso al suprimir “el año fuera del sistema educativo”, acelerar el egreso permitiendo cursar las materias del cuarto nivel sin haber aprobado las correlativas, ampliar las facultades del Director para:

a) determinar los niveles a partir de pruebas de nivelación en aquellos casos no contemplados en las resoluciones que reglamentan estas escuelas

b) asignar las horas de proyecto pedagógico complementario en función de las necesidades de cada escuela, dado que las mismas se encuentran acotadas en la Reglamentación.

Si bien se mantuvieron reuniones con autoridades de educación, estas sugerencias no fueron tenidas en cuenta.

Pero hoy estas escuelas deben enfrentar otra coyuntura, que es la adecuación a las Resoluciones del Consejo Federal. Algunas consideraciones al respecto, resultantes de deliberaciones de docentes y directivos de estas escuelas:

1°. Resulta por lo menos contradictorio que a las escuelas de Reingreso se les exija la adecuación a las Resoluciones del Consejo Federal, cuando las mismas son tomadas como referencias en las distintas Resoluciones en tanto escuelas que introdujeron cambios sustantivos en los formatos institucionales. Da la sensación que a las escuelas tradicionales se las habilitó a desplazarse un “poco” hacia la izquierda y a Reingreso se le exige un desplazamiento “muchísimo mayor” hacia la derecha para confluir en un formato común. Esta exigencia desvirtúa el sentido de Reingreso, convirtiéndolas en escuelas tradicionales, con las mismas asignaturas, la misma cantidad de horas y de años de cursada. La NES viene a interpelar a una escuela de 100 años y no a una escuela de 10 que, por otra parte, fue introduciendo modificaciones a lo largo de su existencia.

2°. La demanda de incrementar la cursada en un año (llevarla de 4 a 5) no hace a la calidad, como queda evidenciado en los distintas ofertas educativas que cuentan con menos horas cátedras que Reingreso. Por otra parte Reingreso correría con desventajas en relación a dichas ofertas que apuntan a la misma franja etaria:

a) En la provincia de Buenos Aires, por citar un ejemplo cercano, se habilita a los jóvenes de 16 años el ingreso a los CENS de tres años de duración. Lo que puede derivar en el futuro, que la lógica de pases (de Reingreso a CENS) se invierta (CENS a Reingreso)

b) Los jóvenes de 18 años que cursan el Plan Fines, tienen la misma acreditación cursando dos días por semana.

c) La franja etaria para ingresar a primer año de las Escuelas de Rein-

greso es de 16 a 18 años. Estas escuelas reciben estudiantes que cronológicamente deberían estar terminando la secundaria tradicional. Por lo que, si se le reconoce un bagaje de conocimiento a los jóvenes de 18 años que ingresan a un CENS de tres años (aunque reitero, en muchas jurisdicciones el ingreso es a los 16 años) se le debe considerar el mismo reconocimiento a los jóvenes de 16 para que terminen en Reingreso en cuatro años.

3°. Hoy por hoy, las Escuelas de Reingreso que cuentan con un Régimen Académico propio, **aún sin modificaciones**, son superadoras de otras ofertas educativas que se implementan en el resto del país.

Oras cuestiones importantes surgieron a la hora de deliberar en relación al tipo de reformas que amerita Reingreso, que vale aclarar, no cuenta con parámetros formales preestablecidos para su reformulación, dado que la adecuación tal como lo demandan las Resoluciones, sería su desaparición.

Uno de los temas que se discutió entre los docentes de estas escuelas, fue el traspaso al Área de Adultos. Dicho traspaso les quitaría a Reingreso el beneficio de estar dentro del ámbito de cobertura que brinda la obligatoriedad de la escuela secundaria, especialmente en lo que refiere a la llegada de recursos por la responsabilidad de los Estados que las asiste (subsidios, entrega de net, PMI que, en los casos de los CENS es selectivo, Programas como alumnas madres, etc.).

Transcribo una argumentación consensuada en una de las Escuelas de Reingreso:

“Y si bien es atendible la argumentación de la autonomía (muchas veces utilizada por la derecha más recalcitrante para bajar la edad de inimputabilidad), entendemos que la misma no se ajusta a parámetros cronológicos ni legales. De hecho hay compañeros que solicitan se incrementen las horas tutoriales (si bien nos resulta paradójico que sean los mismos compañeros que instalan el tema de la autonomía de los estudiantes). No se debe perder de vista que a nuestras escuelas asisten jóvenes de 15 años como excepción, jóvenes provenientes de CBO, jóvenes de instituciones de rehabilitación de adicciones, judicializados, y extranjeros en pleno proceso de adaptación, y no se nos ocurre en función de una autonomía preconcebida, decirles, por ejemplo, que hagan la secundaria virtual. No nos mueve un espíritu paternalista como se suele sostener, sino nuestra manera de concebir nuestro trabajo pedagógico basado en la comprensión de las necesidades del otro. Esto no

implica que exista en nuestra población distintos grados de autonomía, y que algunos jóvenes puedan manejarse en la vida prescindiendo de un adulto, pero entendemos que nuestra tarea atender la diversidad.” (de la Asamblea realizada en la Escuela de Reingreso N°2 DE4)

Asimismo se deliberó sobre la Orientación, llegando a un acuerdo inicial, que todas las escuelas tengan Orientación en Ciencias Sociales, dado que la misma no altera la caja curricular, y al ser una única Orientación para todas las escuelas de Reingreso permite realizar pases de alumnos sin mayores dificultades.

También los docentes debatieron en relación a la cuatrimestralización de algunas materias, la incorporación de las horas de PPC a la POF, la creación de cargos.

No obstante lo expuesto, y a pesar de la falta de una definición clara de lo que se pretende de Reingreso, los trabajadores de la educación de estas escuelas presentaron una grilla con modificaciones curriculares que básicamente tiene como objetivo reconocer parte del trabajo que se viene realizando en las mismas (o por lo menos en algunas de ellas). Es por ello que se propone:

a) Sistematizar los conocimientos que devienen de la articulación comunitaria para que los mismos puedan acreditarse como asignatura.

b) Sistematizar los conocimientos resultantes de la articulación con las instituciones de estudios superiores (Tecnaturas, IFD, Universidades) con igual propósito que el punto anterior.

c) Lo mismo, con las articulaciones con el mundo del trabajo.

d) La creación del cargo de Referente Académico.

e) Que las tutorías sean orientadas en DDHH y ESI para los primeros niveles y en función de los estudios superiores y el mundo del trabajo para los niveles superiores, con el propósito que sean acreditables para los alumnos.

f) Que los conocimientos resultantes en parejas pedagógicas donde se relaciona lo artístico con lo científico tengan doble acreditación.

Para finalizar. Los trabajadores de la educación de las escuelas de Reingreso no consideran que las mismas constituyen “lo óptimo” del sistema educativo, y que quizás en estas circunstancias se pueden introducir modificaciones para mejorarlas.

Lo que no se concibe es una reformulación meramente cuantitativa, por el contrario, lo que se espera es que las modificaciones también resulten innovadoras como en su momento lo fueron estas escuelas.

También los docentes entienden en su mayoría, que es necesaria la realización de jornadas institucionales con la participación de la comunidad educativa, para tratar los cambios en las Escuelas de Reingreso, en función de la adecuación de las mismas a las Resoluciones del CFE para la NES, tal como se realizó en las escuelas tradicionales. De más está decirlo que dichas jornadas deberán realizarse con otras lógicas y metodologías, ya que los resultados de las jornadas NES, a la fecha, siguen generando controversias.

En este momento de incertidumbre lo más importante es que los docentes están dispuestos a decir su palabra

Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010

Paola Soledad Rosica¹, Erica Elena Scorians² y Mercedes Vernet³

Introducción

El ingreso a una carrera universitaria implica un desafío muy grande para los egresados del colegio secundario debido a los cambios que deben afrontar, que van desde cuestiones académicas y formales propias de la carrera que han elegido hasta aspectos relacionados con la organización de horarios, la obtención del material y la ambientación al nuevo espacio físico.

En lo que respecta a las carreras de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), el desafío es doble ya que, además de adaptarse al nuevo entorno, los ingresantes deberán contar con un cierto dominio de la lengua extranjera que deseen estudiar, ya sea francés, inglés o portugués, ya que esta no solo es el objeto de estudio, sino que además se convierte en el medio de comunicación entre docentes y alumnos, y de alumnos entre sí durante las clases.

A la diversidad que caracteriza cualquier aula, marcada por los diferentes procesos de escolarización previa, las características personales y sociales de cada individuo, se suma la heterogeneidad palpable en el desempeño de cada estudiante en lengua extranjera. Esta disparidad se hace visible en los resulta-

¹ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. paolarosica@yahoo.com.ar

² FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. escorians@gmail.com

³ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mercedesvernet@yahoo.com.ar

dos obtenidos por los estudiantes al finalizar el curso: si bien aproximadamente un 30% de los ingresantes alcanza los objetivos mínimos, hay un 40% que presenta dificultades para cumplir con los requisitos de ingreso a las materias dictadas en lengua extranjera en primer año. Esto se debe a que se espera que los alumnos tengan un nivel B2 en el manejo de la lengua inglesa de acuerdo al Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Esta dificultad ha generado en la población estudiantil que no alcanza los objetivos del curso una sensación de fracaso y frustración que traen como consecuencia la deserción, ya sea en el corto o mediano plazo. Debido a esto, se han implementado a lo largo de los años diversas estrategias que han facilitado el ingreso y la permanencia en la facultad de los alumnos que no alcanzan dichos objetivos.

El Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas elabora las estrategias de ingreso todos los años con el fin de implementar cambios e introducir mejoras en los cursos introductorios. En cuanto al curso introductorio a las carreras de inglés, las estrategias más significativas que se han implementado desde 2010 son las siguientes:

- El reemplazo de un curso introductorio de un mes de duración por un curso cuatrimestral, que se desarrolla desde el mes de febrero hasta el mes de julio.
- El incremento en la carga horaria semanal en el trabajo por comisiones en los meses de abril a julio (6 horas semanales de clase en lugar de 4 horas).
- La implementación de talleres de ambientación a la vida universitaria, entre los cuales se incluyen talleres con el Centro de Estudiantes, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, charlas informativas del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, y charlas académicas con profesores de otras cátedras de la carrera.
- Más instancias de evaluación y de práctica de la lengua extranjera separadas del dictado de las clases regulares por comisión, a saber:
 - Talleres de escritura, lectocomprensión, uso de la lengua y oralidad;
 - Práctica de audiocomprensión en el laboratorio de idiomas de la facultad;
 - Tareas de autoaprendizaje en el campus virtual de la facultad.
- La modificación paulatina de los materiales del curso. En 2010 se utilizaba un solo libro de texto que se complementaba con material de práctica extra seleccionado de diversas fuentes. Actualmente, se trabaja con un cua-

dernillo en cada etapa del curso, que están diseñados con material extraído de numerosas fuentes y con material de elaboración propia, por ejemplo, con preguntas de análisis de las respuestas de alumnos a consignas de actividades o exámenes de años anteriores.

- Acciones para la retención de alumnos, como el Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE), orientado a alumnos que no alcanzan los objetivos del curso en el mes de julio, y el Taller AOM, orientado a los alumnos que aprueban el curso en julio.

- La utilización del campus virtual como herramienta de estudio y medio de comunicación del equipo coordinador y docente con los alumnos.

- Más instancias de evaluación, como trabajos prácticos obligatorios y entrega de tareas a la coordinadora y las jefas de trabajos prácticos para su corrección.

El propósito principal de estos cambios ha sido facilitar la apropiación de los contenidos abordados durante el curso y la adquisición de las estrategias necesarias para que todos los alumnos sean capaces de lograr un dominio de la lengua que sea suficiente para poder desenvolverse sin dificultades mayores en las materias de primer año de la carrera en inglés que hayan optado. Para ello, ha sido esencial contemplar la diversidad de niveles y de experiencias educativas de los ingresantes y atender estas diferencias.

Cabe mencionar que la puesta en práctica de estas estrategias no ha sido una tarea fácil, no solo por la carga de trabajo de elaboración de materiales, búsqueda de docentes, armado de horarios y demás cuestiones referidas a la organización de un curso más extenso y completo, sino también porque ha demandado un seguimiento más individualizado de los alumnos por parte de los docentes y del equipo de coordinación. Esto se debe a que, como se establece en la estrategias de ingreso, la única condición para ser alumno de la facultad es haber cumplido con los requisitos obligatorios de un 75% de asistencia a clase y haber realizado los trabajos prácticos obligatorios, lo cual nos conduce a hacer un relevamiento pormenorizado de la situación de cada alumno y establecer instancias de compensación que faciliten la permanencia en la carrera y en la facultad.

El objetivo principal de este trabajo es hacer un análisis crítico de las estrategias implementadas y sus resultados para poder diseñar posibles acciones futuras destinadas a avanzar en el proceso de democratización del acceso a la educación superior.

En conclusión, con nuestro relato queremos demostrar que, a pesar de que es muy laborioso y demandante, es posible hacer un seguimiento de los alumnos para minimizar el número de alumnos que abandonan la carrera, garantizando la inclusión y permanencia en la institución a través de estrategias académicas relacionadas estrictamente con la lengua o los contenidos de la carrera elegida y a través de instancias de comunicación y talleres de ambientación a la vida universitaria.

El inicio de una carrera universitaria en lengua inglesa y sus desafíos

El primer contacto de los egresados de la escuela secundaria con el ámbito universitario está caracterizado por los desafíos que los estudiantes deben aprender a afrontar durante el primer año de vida universitaria, caracterizada por el tránsito de la cultura de la educación media a la cultura de la educación superior. Esta última requiere el manejo de conocimientos implícitos, tales como la organización de horarios, la obtención del material académico y la ambientación al nuevo espacio físico.

Esa trayectoria se inicia cuando los alumnos se inscriben en la carrera elegida. Desde ese momento comienzan a construir el “oficio de ser estudiante universitario”, proceso que se afianza durante el curso introductorio, ya que este colabora en el aprendizaje y la internalización de las pautas, los gestos y el lenguaje común a los miembros, condiciones necesarias para adquirir el oficio (González Caviedes y Martínez, 2010: 25). El equipo docente está dispuesto a asistirlos en lo que necesiten para aclarar esas dudas, superar esos miedos y resolver cualquier inconveniente con el fin de que logren tener más confianza en sí mismos y puedan, de a poco, ser más independientes.

Los docentes y los recursos de estudio que brinda el curso introductorio pueden ayudar a los estudiantes a atravesar la primera etapa del proceso de transición identificada por el etnógrafo francés Alain Coulon (1997). Se trata de una fase de extrañamiento, caracterizada por la ruptura entre el mundo familiar de la educación secundaria abandonado y el mundo nuevo al cual ingresan con reglas diferentes. Esta etapa es seguida por una de aprendizaje, cuando los estudiantes se adaptan progresivamente a las nuevas reglas, y finalmente, por la etapa de afiliación que está marcada por el dominio de las nuevas reglas. A cada una de las etapas les corresponde una condición de estudiante, de quien

se espera que progrese desde la de novato hasta la de *aprendiz* para convertirse más adelante en la de *miembro afiliado* (Casco, 2007: 2).

Dadas las dificultades planteadas por el tránsito entre el momento de extrañamiento hacia el de aprendizaje, que debe estar acompañado por el afianzamiento del ejercicio de la autonomía, creemos que los cambios paulatinos en las estrategias de ingreso que describiremos más adelante son ejemplo de una fuerte intervención institucional que busca favorecer la sistematización de la información necesaria para avanzar en las cursadas y evitar así el abandono de las carreras por parte de quienes no logran ajustarse a esta nueva cultura, especialmente durante el primer año de cursada cuando se producen los índices más altos de abandono (Vestfrid, 2007).

El desafío de alcanzar la afiliación institucional en los ingresantes a las carreras de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se potencia por la necesidad de contar con un cierto dominio de la lengua extranjera que deseen estudiar, ya sea francés, inglés o portugués, debido a que esta no solo es el objeto de estudio, sino que además se convierte en el medio de comunicación entre docentes y alumnos, y de alumnos entre sí durante las clases. Más específicamente, los estudiantes de inglés deben alcanzar un nivel B2 del Marco Común de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, lo cual implica que los aspirantes se desenvuelvan con independencia y competencia en las cuatro macro-habilidades comunicativas (lectocomprensión, redacción, comprensión oral y producción oral).

A la diversidad que caracteriza cualquier aula, marcada por los diferentes procesos de escolarización previa, las características personales y sociales de cada individuo y las diferentes culturas de los inmigrantes, se suma la heterogeneidad palpable en el desempeño de cada estudiante en lengua extranjera. Esta heterogeneidad genera grandes desafíos para el equipo coordinador y docente, quienes deben diseñar una variedad de estrategias destinadas a la apropiación efectiva de los conocimientos y habilidades, y para los alumnos, que muchas veces se encuentran muy por debajo del nivel requerido.

La dificultad del dominio de las habilidades comunicativas junto con la ambientación a la nueva institución ha provocado en la población estudiantil que no alcanza los objetivos del curso una sensación de fracaso y frustración que traen como consecuencia la deserción, ya sea en el corto o

mediano plazo. Por este motivo, se han implementado a lo largo de los años diversas estrategias que han facilitado el ingreso y la permanencia en la facultad de los alumnos que no alcanzan dichos objetivos, buscando así una verdadera inclusión. Estas estrategias no generan los cambios por sí solas, el proceso de aprendizaje de los ingresantes está asistido por los profesores, los jefes de trabajos prácticos y el/la coordinador(a), que guían y acompañan a los estudiantes en cuestiones lingüísticas, académicas, institucionales y de desarrollo personal.

La problemática del ingreso

Como mencionamos, no todos los ingresantes están igualmente preparados para enfrentar los desafíos del curso introductorio. Si bien aproximadamente un 30% alcanza los objetivos mínimos en marzo, hay un 40% que presenta dificultades para cumplir con los requisitos de ingreso a las materias dictadas en lengua extranjera en primer año.

Hemos notado en algunos grupos de ingresantes la dificultad de comprender las consignas de trabajo, una carencia de hábitos de estudio o la ineficacia de los hábitos de estudio utilizados por ellos y la falta de motivación y compromiso de muchos de ellos. Por eso, es conveniente fomentar el interés en la lengua extranjera y la adquisición de estrategias de aprendizaje y de hábitos intelectuales que serán necesarios para el éxito de los estudiantes en la carrera elegida. Otra cuestión preocupante ha sido la comprensión insuficiente o inadecuada de textos escritos y orales, correspondientes al nivel deseado, por parte de los ingresantes y su dificultad de generar ideas o expresarlas de forma organizada y clara, por varias razones, entre ellas, el dominio limitado o impreciso de vocabulario o estructuras gramaticales en dicho nivel y por la dificultad de encadenar ideas de un modo lógico y bien fundado.

Estas dificultades se traducen en los resultados obtenidos al finalizar el curso introductorio en marzo-abril, los cuales no han variado significativamente entre los años 2006-2011. Los objetivos mínimos son alcanzados por aproximadamente un 30% de los aspirantes, mientras que un 40% no lo logra. Hay que tener en cuenta que el 30% restante no cumple con el requisito de asistencia, por lo que vemos que el índice de deserción es elevado ya desde el primer contacto de los aspirantes con la vida universitaria. Las estrategias de ingreso están destinadas a trabajar cerca de

estos dos últimos grupos tratando de brindar herramientas que los ayuden a superar la frustración.

Diseño de estrategias efectivas para alcanzar la inclusión

El Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas (DLM), que trabaja según los resultados obtenidos por los ingresantes año a año y los aportes del equipo docente, elabora y rediseña las estrategias de ingreso anualmente con el fin de responder a la problemática aludida anteriormente y acortar la brecha entre quienes alcanzan los objetivos mínimos y están en condiciones de apropiarse de los contenidos académicos de las materias en lengua inglesa de primer año y quienes deben seguir buscando las herramientas efectivas para alcanzar el nivel B2.

A continuación describiremos brevemente las estrategias más significativas que se han implementado desde 2010 en las carreras en lengua inglesa de la FaHCE.

Prolongación del curso introductorio hasta el mes de julio

Atentos a la necesidad de considerar que el dominio de las habilidades comunicativas de los aspirantes es muy difícil de alcanzar en muchos alumnos en solo un mes y medio, en 2010 se introduce una nueva modalidad en el curso introductorio.

Hasta ese año, el curso introductorio a las carreras de inglés consistía en un curso intensivo de 20hs de clase semanales, que se desarrollaba en febrero y marzo. Luego de las evaluaciones, los alumnos que no alcanzaban los objetivos del curso podían comenzar a cursar el Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE), en el cual se los dividía en dos grandes grupos, de acuerdo a sus calificaciones: Dificultad 1 y Dificultad 2. El primero estaba compuesto por los alumnos que obtenían entre 40 y 55% de la nota total y el segundo, por quienes obtenían menos del 40%. Esta división ya, en su nombre, implicaba un estigma para el alumno que sentía una sensación de fracaso por haber sido ubicado dentro de un grupo de alumnos con dificultades. La carga horaria semanal era de 4hs y se trabajaba con material específico para ayudarlos a desarrollar más y mejores estrategias para el aprendizaje de la lengua.

Los resultados no eran los esperados, ya que si bien un alto porcentaje de estudiantes aprobaba el curso denominado PEOE D1 (70% en 2007 y 62%

en 2008), aprobaban muy pocos alumnos el curso PEOE D2 (27% en 2006 y 37% en 2008) y una gran cantidad de aspirantes no cumplía con el requisito de asistencia (34% en 2008 y 2007). La naturaleza opcional del curso repercutía sobre el número de alumnos que abandonaban la carrera o que preferían concentrarse en las materias en español. Cursar las materias de español de primer año parecía (y parece actualmente) darles un mayor sentido de pertenencia a la carrera y a la facultad a los alumnos.

En 2009, el DLM rediseña el curso introductorio al formato que, con algunas variaciones, está en marcha actualmente: un curso extendido en el tiempo que trajo como consecuencia muchos beneficios para los alumnos y sus trayectos de ingreso. El curso se establece de la siguiente manera:

Etapa 1: se desarrolla durante la segunda y tercera semana de febrero y consta de 12hs semanales de clases regulares a las que se suman 2hs semanales de talleres optativos, 1 hora de práctica de audiocomprensión en el laboratorio de idiomas de la facultad.

Hacia el final de esta etapa se toma una evaluación diagnóstica. Los alumnos que la aprueban esta evaluación con una calificación de 7 a 10 puntos en los componentes oral y escrito quedan eximidos del curso y pueden comenzar a cursar todas las materias de primer año de la carrera, es decir, materias en inglés y en español.

Etapa 2: está destinada a los alumnos que obtienen entre 4 y 6 puntos, quienes a pesar de haber aprobado pueden continuar desarrollando estrategias de aprendizaje en la lengua extranjera, fortalecer hábitos de estudio eficaces y familiarizarse con la rutina y características de la vida universitaria. Hacia el final de esta etapa los alumnos rinden la evaluación que los habilita a cursar todas las materias de primer año de la carrera.

Aquellos alumnos que no alcanzan el resultado esperado en las evaluaciones **pueden** cursar las materias en español y **deben** continuar con la Etapa 3 del curso. La continuidad del curso y la obligatoriedad de esta etapa ayudan a evitar la deserción de alumnos y no crea la sensación de fracaso generada por el D1 o D2, ya que estos son redistribuidos en comisiones para mantener un número parejo en cada una, sin tener en cuenta sus calificaciones.

Etapa 3: se desarrolla de abril a julio y consta de 6hs semanales de clases regulares a las que se suman 2 o 4hs semanales de talleres obligatorios y 1 hora de práctica de audiocomprensión en el laboratorio de idiomas.

La modalidad de trabajo es similar a la de la Etapa 2, pero las comisiones son menos numerosas, lo cual permite un trabajo más personalizado con los alumnos. Al final de esta etapa se repiten las evaluaciones y aquellos alumnos que alcanzan los objetivos pueden comenzar a cursar una materia en lengua inglesa en el segundo cuatrimestre (Gramática Inglesa 1). Por su parte, aquellos alumnos que desaprobaban las evaluaciones pueden cursar el PEOE.

Este formato se mantiene hasta el año 2014 en el cual, debido a la mudanza de la FaHCE al nuevo predio, se retrasa el comienzo de los cursos introductorios. A partir de ese año se unen las Etapas 1 y 2 en una sola y se elimina la prueba diagnóstica. Cabe aclarar que la eliminación de la prueba diagnóstica también se debe a otros factores: por un lado, muy pocos los alumnos superan los 7 puntos en cada una de la partes para alcanzar la eximición, generándose así cierto descontento; por otro, se crea cierta confusión entre los alumnos que obtienen entre 4 y 6 puntos, quienes manifiestan sentir que era lo mismo que desaprobado.

La extensión en la duración del curso obligatorio y la incorporación de más horas de clase brindan a los alumnos la posibilidad de encontrar un espacio apto para desarrollar sus habilidades, acompañados por el mismo equipo docente y de coordinación. De esta manera, se preparan más eficazmente para transitar la etapa de aprendizaje identificada por Coulon, orientada a alcanzar la afiliación intelectual, que implica el dominio del discurso lingüístico específico.

La implementación de un eje de ambientación a la vida universitaria

Teniendo en cuenta las dificultades que plantea la incorporación de los conocimientos implícitos de la vida universitaria, se establece la creación de un ámbito específico donde aprender y plantear interrogantes. Se incluyen talleres con el Centro de Estudiantes (CeHCE), la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), charlas informativas del DLM y charlas académicas con profesores de otras cátedras.

Antes de 2010 estas charlas se ofrecían quizás un poco desordenadamente con ingresantes de otras carreras y en horarios a contraturno, por lo que no todos asistían y, por tanto, no se informaban de cuestiones importantes de la vida universitaria.

A partir de 2010 se establece una hora semanal obligatoria a continuación

de las horas de clase regular para que los alumnos asistan a estos talleres. Esto redundará en un mejoramiento de la asistencia y en un aprovechamiento del espacio de encuentro, ya que estas charlas se ofrecen a cada comisión por separado y los alumnos se sienten más cómodos para hacer preguntas y participan más activamente de las charlas.

CeHCE y SAE: Qué es un centro de estudiantes y qué es el bienestar estudiantil son algunos de los interrogantes que se responden en estas instancias de diálogo con los alumnos. El objetivo principal de los talleres del CeHCE es que los alumnos se familiaricen con el funcionamiento de la facultad como espacio democrático y el Régimen de enseñanza y promoción. La SAE brinda una charla informativa respecto de becas, beneficios y servicios para el bienestar estudiantil.

Charla del DLM: Tiene como objetivo principal explicar qué función tiene el departamento dentro de la facultad. Además, se explica a los alumnos cómo será su primer año en la facultad y se muestra y describe el plan de estudios y el sistema de correlativas. Esta charla también los ayuda a organizar sus horarios de cursada al momento de inscribirse a las materias. A diferencia de la escuela secundaria, en la facultad deben armar sus propios horarios, lo que muchas veces les genera dificultades.

Charlas académicas con profesores de otras cátedras: Con el objetivo de que los alumnos tengan un primer encuentro con la lengua inglesa en otros espacios y para que trabajen con otros temas, se han organizado charlas y talleres a cargo de otros profesores de la carrera. Los contenidos de las charlas varían según quiénes las dicten y han ofrecido un recorrido histórico-cultural de la lengua inglesa a través de canciones, series, películas y literatura, una reflexión sobre la necesidad de incluir cuatro literaturas en el plan de estudios y un acercamiento al Alfabeto Fonético Internacional, entre otros.

Más instancias de práctica de la lengua extranjera

Como complemento de las clases teórico-prácticas, se han diseñado nuevas instancias de trabajo con la lengua extranjera para facilitar la internalización de sus reglas, la cual puede alcanzarse con la práctica intensiva.

Tareas de autoaprendizaje en el campus virtual de la facultad

A partir de 2011 se comienza a utilizar al campus virtual de la FaHCE, el cual no solo facilita la comunicación entre la coordinación, los profesores, colaboradores alumnos y alumnos, sino que también se genera otra instancia de práctica para los alumnos a través de las tareas de autoaprendizaje que se publican allí con cierta regularidad. Algunas de estas tareas son de carácter obligatorio y otras, opcional. En general, comprenden guías de trabajo extra, actividades de escucha con videos o *podcasts* y participación en foros. Si bien muchas de estas tareas son opcionales, se alienta a los alumnos a que las realicen, de modo tal de generar otro espacio de práctica de la lengua, cuyo objetivo principal es desarrollar estrategias de aprendizaje independiente en los alumnos.

Otra de las funciones del campus virtual es la orientación en la utilización del amplio material de referencia disponible en línea. Hay secciones dedicadas a presentar enlaces a diccionarios, gramáticas o listas de vocabulario que pueden ser útiles para los aspirantes. Si bien cada alumno es responsable de aprovechar al máximo estos recursos, los profesores y coordinadores remiten periódicamente al uso del campus.

Talleres de escritura, lectocomprensión, uso de la lengua y oralidad

A partir de la Etapa 2 de 2010, de forma a paralela a las clases regulares, se comienzan a dictar una serie de talleres para enriquecer la formación de los estudiantes, que tengan más exposición a la lengua y principalmente para que trabajen la lengua desde un abordaje diferente al de dichas clases. En febrero y marzo, los talleres son opcionales debido a la gran cantidad de alumnos que realizan el curso. Para que el taller como estrategia de aprendizaje funcione, debemos garantizar un número reducido de alumnos, lo que requiere de una inscripción previa. Esto se logra a partir de las Etapas 2 y PEOE, cuando los talleres son de carácter obligatorio para todos los alumnos.

Hasta 2013 los alumnos debían inscribirse a través de la SAE a un horario de taller (de conversación o de escritura) e intentar mantenerlo. Si bien la asistencia a los talleres no era la esperada, los alumnos que asistieron reconocieron que estos los ayudaron mucho a trabajar sobre cuestiones puntuales de escritura y oralidad.

A partir de la Etapa 2 de 2014, se han brindado una mayor variedad de

talleres, con énfasis en las macro-habilidades que cada alumno debe mejorar: escritura, lectocomprensión y escritura, lectocomprensión y uso de la lengua, y conversación. El taller de conversación está destinado a todos los estudiantes, mientras que la asignación de los alumnos a los talleres restantes está a cargo del equipo de coordinación según los resultados de las evaluaciones de la etapa anterior.

Los cambios introducidos traen paulatinamente como consecuencia un incremento notable en la asistencia y un mejor rendimiento en los exámenes. Además, los alumnos saben de antemano cuáles son sus puntos débiles y qué estrategias de aprendizaje necesitan desarrollar para obtener mejores resultados.

Práctica de audiocomprensión en el laboratorio de idiomas de la facultad

Los aspirantes a las carreras en lengua extranjera pueden utilizar el laboratorio de idiomas de la FaHCE desde su primer contacto con la universidad. Allí, pueden realizar tareas de audiocomprensión en un ámbito que favorece la concentración en la tarea. Así, los alumnos conocen el espacio donde desarrollarán muchas de sus clases prácticas en asignaturas como Fonética Inglesa y se van preparando para el manejo del equipo.

A pesar de ser un requisito de aprobación del curso, muchos de los alumnos no cumplen con esta práctica y deben completarla hacia el final de la etapa a modo de compensación. Sin embargo, en los últimos dos años, un mayor número de alumnos ha cumplido con esta práctica. Por ejemplo, en la Etapa 2 de 2015, solo 2 alumnos de un total de 127 que finalizaron la etapa no completaron toda la práctica.

Selección de material de práctica autónoma

También les brindamos a los aspirantes la posibilidad de seguir practicando en forma independiente para desarrollar la lectura comprensiva y el uso de la lengua. Se espera que aborden el material en sus casas y comprueben sus respuestas a las diferentes tareas. Si bien buscamos fomentar la autonomía y la generación de hábitos de estudio, tenemos presente que ellos todavía pueden necesitar asistencia.

Un grupo de alumnos avanzados de las carreras en inglés son seleccionados antes del inicio del curso para brindar clases de consulta, donde los aspirantes plantean los interrogantes surgidos al resolver tareas de uso de la

lengua o del material de referencia.

También pueden acercarse a las clases de consulta con el equipo de coordinación para conversar sobre tareas de lectocomprensión, justificar las respuestas de elección múltiple y obtener una devolución de las respuestas que requieren de la producción escrita. Si bien estas instancias de consulta no son obligatorias dada la gran cantidad de ingresantes, muchos aprovechan estos encuentros en grupos muy reducidos, donde se les puede brindar mayor atención a sus necesidades.

La modificación paulatina de los materiales del curso

Los materiales del curso se han ido modificando gradualmente. En 2010 se trabajaba con un libro de texto, que se complementaba con material de práctica extra seleccionado de varias fuentes. El cambio más significativo fue en 2014 cuando se comenzó a utilizar un cuadernillo en cada etapa del curso y PEOE, organizado alrededor de una unidad temática, con material extraído de diversas fuentes, no ya de un solo libro de texto, y con material diseñado por el equipo coordinador y docente, que incluye modelos de pruebas anteriores con ejemplos de respuestas de alumnos para analizar, clases diseñadas por docentes del curso y tareas de redacción similares a las de las pruebas.

Esta estrategia ha sido eficaz en cuanto a que se comienza a abordar un mismo tema desde distintas perspectivas, según el enfoque de cada fuente seleccionada, durante un tiempo más prolongado, lo cual les permite a los alumnos adquirir también vocabulario específico para tratar el tema. El conocimiento que construyen clase a clase lo pueden aplicar directamente en las evaluaciones y pueden familiarizarse con los criterios de corrección del curso al analizar las respuestas de alumnos a consignas de actividades o exámenes de años anteriores. Cada cuadernillo cuenta, además, con secciones de referencia que orientan la producción escrita a través de la exposición a modelos y consejos y también de reglas gramaticales, explicadas con ejemplos y contextos de uso.

Acciones para la retención de alumnos

El DLM cuenta con el PEOE, orientado a alumnos que no alcanzan los objetivos del curso en julio, que tiene una duración de aproximadamente 4 meses (agosto-noviembre) y una carga horaria de 8 o 10hs semanales obli-

gatorias: 4hs de clases regulares, 2 o 4hs de talleres obligatorios, una hora de tareas de autoaprendizaje en el laboratorio de idiomas o campus virtual y una hora destinada al eje de ambientación. Este curso tiene como objetivo entrenar a los estudiantes en el tipo de tareas que se requieren en las evaluaciones, promover la sistematización y práctica de los contenidos necesarios y contribuir al desarrollo de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje eficaces.

La modalidad de trabajo es muy similar a la de la Etapa 2, pero con la ventaja de que las comisiones son más reducidas y el trabajo con los alumnos es aún más personalizado.

El DLM también brinda un taller AOM, orientado a los alumnos que aprueban el curso en julio, que tiene como objetivo principal que continúen trabajando con la lengua de manera integral. Estos alumnos solo pueden cursar Gramática Inglesa 1, que, si bien los ayudará a mejorar determinados aspectos de la lengua, no abordará el análisis de la lengua como discurso escrito y oral. En consecuencia, la lengua de estos alumnos podría desmejorar hacia el comienzo del siguiente ciclo lectivo.

Al igual que en el curso de ingreso y el PEOE, el material es de un nivel B2 y consiste en material seleccionado por el equipo de coordinación y los docentes a cargo del taller.

La utilización del campus virtual como medio de comunicación

Además de ser una herramienta de estudio para los estudiantes (véase 3.1), el campus virtual de la FaHCE es el medio de comunicación virtual del equipo coordinador y docente con los alumnos. Allí se publica toda la información sobre el curso, por ejemplo, el material de trabajo, los requisitos de aprobación, las lecturas obligatorias para las primeras clases, la asignación de alumnos a comisiones y talleres, los resultados de las evaluaciones y, además, las notificaciones de último momento, por ejemplo, un docente se comunica con sus alumnos por un cambio de aula. También, el campus ha sido muy útil para que los alumnos hagan consultas a todos los integrantes del curso o profesores o al equipo coordinador en particular y aclaren dudas sobre cuestiones administrativas o académicas de forma casi inmediata. En numerosas oportunidades, los alumnos se han respondido entre ellos, lo que también ha generado cierto sentimiento de pertenencia y compañerismo, que los ayuda en el proceso de afiliación institucional.

Más instancias de evaluación

Con el fin de hacer un seguimiento más pormenorizado del progreso de cada alumno, se han diseñado más instancias de evaluación desde 2013. A partir de la fecha se implementan trabajos prácticos (TP) correspondientes a los componentes de las evaluaciones escritas y orales. Estos son obligatorios y se toman durante el horario de clase. Si bien son evaluados, su aprobación no es requisito para alcanzar los objetivos de cada etapa del curso, por lo que los alumnos se enfrentan con el desafío de realizarlos de manera más distendida. Los TP son corregidos por los docentes de cada comisión y, en algunos casos, supervisados por el equipo de coordinación. Consideramos que esta devolución es enriquecedora, ya que los orienta sobre qué objetivos han alcanzado y qué aspectos deben continuar trabajando para lograr aprobar en las siguientes evaluaciones.

La entrega de tareas de escritura al equipo de coordinación se implementa desde 2014, al observar la necesidad de brindar, no solo más instancias de práctica, sino también una devolución más detallada de las producciones escritas a cargo de quienes supervisan las evaluaciones. Asimismo, este equipo se enriquece al conocer las dificultades específicas de cada alumno y observar su evolución durante el transcurso de cada etapa y tiene, así, la posibilidad de aconsejar e intervenir más activamente en el proceso de aprendizaje.

Continuidad del cuerpo docente

A pesar de que esta continuidad es algo difícil de lograr, dada la poca estabilidad del trabajo docente en el curso introductorio, desde 2014 los estudiantes pueden mantener la comisión de trabajo de la segunda etapa durante el PEOE. Esto redundan en beneficio de los alumnos porque se fortalecen los vínculos con sus compañeros y profesores. Estos últimos, a su vez, están mejor preparados para orientarlos desde el inicio mismo del curso porque conocen sus fortalezas y debilidades. Esta medida contribuye a la continuidad de trabajo y al fortalecimiento del sentido de pertenencia al grupo.

Alcances de las políticas de inclusión en las carreras en lengua inglesa

Si bien la implementación de las estrategias ya detalladas no causan

mejoras inmediatas, se han obtenido resultados positivos que impactan favorablemente en los índices de retención y aprobación. Lamentablemente, no causarán que la problemática del acceso a la educación superior desaparezca. La mayoría de los cambios importantes en la estructura del curso introductorio comienzan en 2010 y 2011, pero aún hay un alto porcentaje de alumnos que no cumplen los requisitos de asistencia. Tampoco se observa un crecimiento sustentado de aprobados etapa a etapa porque resulta imposible controlar todos los factores que intervienen en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, queremos destacar algunas instancias que prueban que los porcentajes históricos de desaprobados y desertores puede mejorarse con trabajo continuo. Por ejemplo, durante el PEOE 2014, de un total de 118 alumnos, 46 alcanzaron los objetivos mínimos (39%), 28 no alcanzaron estos objetivos y 44 no cumplieron requisitos, de los cuales 12 no comenzaron el curso. Estos resultados indican que el curso sostenido a lo largo de todo el año permitió el dominio de las habilidades necesarias para cursar a las materias en inglés y también que este año debemos intensificar el seguimiento individual de los alumnos, ya que 32 de 118 alumnos (27 %) no cumplieron la asistencia, y seguir desarrollando nuevas estrategias para lograr la retención de más aspirantes.

Las etapas desarrolladas entre febrero y marzo no varían significativamente en los porcentajes de alumnos que alcanzan los objetivos mínimos. A modo de ejemplo comparamos los porcentajes 2013 y 2015. En 2013, el 25% alcanzó objetivos, mientras que en 2015 lo hizo el 31%. El número de alumnos que no lograron alcanzarlos se redujo de un 47% en 2013 a un 40 % en 2015. El avance es muy pequeño para que podamos estar completamente satisfechos con los logros. Cabe destacar que en la primer etapa de 2015, el número de alumnos que abandonaron los estudios fue del 29%, lo que también requiere de nuestra atención, aunque es cierto que el 19% lo hizo antes del comienzo de la cursada. Estos datos indican que aún debemos fortalecer la difusión de nuestro plan de estudios y de las condiciones necesarias para enfrentarlo. Todos los años nos sorprenden alumnos que creen que están comenzando un curso de inglés y no tienen conocimientos previos requeridos para la carrera universitaria.

Las diferencias en los resultados alcanzados en abril-julio también muestran la eficacia de las estrategias puestas en marcha. En 2013 y 2014, solo el 18% alcanzó el nivel B2 necesario para iniciar la cursada de Gramática Ingle-

sa 1, mientras que en 2015 el 37 % de un total de 165 estudiantes lo lograron. También se redujo el porcentaje de alumnos que abandonaron el curso, de un 30% en 2014 a un 23% en 2015. Necesitamos, de todas maneras, seguir buscando estrategias de retención de los ingresantes.

El análisis de estas estrategias y sus resultados es muy útil para poder detectar las áreas que requieren de nuestro mayor esfuerzo y diseñar posibles acciones futuras destinadas a avanzar en el proceso de democratización del acceso a la educación superior.

Reflexiones finales

Es muy importante que el curso introductorio y el PEOE les brinden a los ingresantes posibilidades de inserción en las carreras de inglés y de una mejor adaptación a la vida universitaria, de modo tal que haya una mayor retención de los aspirantes y que se genere un mayor interés por la lengua y por convertirse en alumnos activos de esta institución educativa. Estos objetivos guían nuestro trabajo docente año a año. Nuestro relato demuestra que es posible colaborar activamente tanto en los procesos de afiliación institucional como intelectual a través de un seguimiento de los alumnos para minimizar el número de alumnos que abandonan la carrera, garantizando la inclusión y permanencia en la institución a través de estrategias académicas relacionadas estrictamente con la lengua o los contenidos de la carrera elegida y a través de instancias de comunicación y talleres de ambientación a la vida universitaria.

Como mediadores o facilitadores de dicho proceso, los docentes debemos, desde el comienzo del curso, “estimular el aprendizaje autónomo y la motivación para aprender con el fin de que el alumno pueda conducir su propio aprendizaje de un modo reflexivo en forma permanente” (Dewey, en Davini, 2008:45).

Si podemos lograrlo, estaremos más cerca de alcanzar nuestro objetivo de ampliar la matrícula de los estudiantes capaces de cursar la totalidad de las materias en lengua inglesa durante el primer año de estudios, lo cual a su vez disminuiría la deserción estudiantil. Esta búsqueda guía constantemente la innovación y el rediseño de las estrategias de ingreso. No podemos dejar de admitir que los resultados aún no son completamente satisfactorios. El camino hacia una inclusión verdadera es largo. Sin embargo, se ha avanzado algunos pasos durante los últimos años en este proceso de democratización

de los estudios universitarios en lengua inglesa.

Bibliografía

- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “*La universidad como objeto de investigación*”. Tandil, Argentina
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (parte 1, cap. 2). Bs. As.: Santillana.
- González Caviedes, F.J. y Martínez, L. (2010). El oficio de estudiante: un estudio etnometodológico sobre las estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/3780586132G643.pdf>
- Vestfrid, P. (2007). Entrevista a Claudia Bracchi: El Centro de Documentación e Información Educativa y su labor como facilitador del acceso a la información pública del campo educativo en la provincia de Buenos Aires. Revista *Question*. Número 13. Verano 07. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior13/nivel2/editorial.htm. Fecha de consulta: febrero 2010.

Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes

Andrea Laura Guerini¹ y Patricia Mónica Vales²

Introducción

La experiencia que aquí relatamos tuvo lugar en la Dirección de Educación Permanente de la Universidad Nacional de Lanús y consistió en la puesta en marcha de una propuesta de Formación docente permanente denominada “Sensibilización y Formación docente para la inclusión educativa de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.”

Esta propuesta se llevó a cabo en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente, cuya estructura está compuesta por dos componentes. El primero es institucional, situado, obligatorio y en servicio; el segundo organizado para destinatarios específicos de cada nivel educativo y organizado en ejes, entre los que se encuentra el denominado: Inclusión de la población infantil con discapacidad. Diversas instituciones como institutos superiores de formación docente y/o universidades nacionales podían presentar sus proyectos de trabajo.

La inscripción a las mismas se realiza on-line y de manera personal, por lo tanto cada docente que se inscribe es responsable de su decisión y su participación.

¹ Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. alguerini@gmail.com

² Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. pmvales@gmail.com

Este relato de experiencia intenta dar cuenta del proceso reflexivo que realizaron las participantes, así como de quienes estuvimos a cargo de las clases de la misma en el período de noviembre -diciembre 2014. Para organizar la información disponible hemos utilizado las categorías enunciadas por P. Jackson, para describir los procesos que tienen lugar en los diversos momentos de la enseñanza en las aulas: “Fases pre-activa, inter-activa y pos-activa.”

Etapas Pre-activa:

En el período (2006- 2014), se implementaron en nuestro país diversas políticas sociales y educativas orientadas a lograr la “ampliación de derechos” de las personas. Como consecuencia de éstas, emergieron nuevas oportunidades de estudio, de trabajo y fundamentalmente de inclusión social de todos/as los y las ciudadanos.

La sanción e implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006, propició un cambio de paradigma en la Educación, la modificación de la conformación del Sistema Educativo Nacional y de la formación docente. En el artículo 2 plantea que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. “ En el 3 enuncia que “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.”

En el caso particular de la Formación Docente, en el artículo 76, propone la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que tiene como misión fundamental diseñar e implementar políticas de formación docente de manera articulada con las Provincias.

En cada una de las acciones enunciadas, hay una línea y/o política orientada a la promoción del Derecho de las Personas con Discapacidad al Acceso a la Educación, así como también a la formación de profesionales para la atención adecuada de esta población.

En la provincia de Buenos Aires, se implementó la carrera de Profesorado en Educación Especial en varios distritos y en el año 2009 se realizó la reforma del Diseño Curricular para la formación de Docentes de Educación Especial, para actualizarlo de acuerdo con los avances de las ciencias.

Esta propuesta, organizada con la metodología de taller, propició el análisis de la categoría discapacidad como un concepto que evoluciona, como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, tal como se definen el Artículo 1° de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007).

Así también el de *Inclusión*, desde un enfoque de educación basado en los derechos a una educación obligatoria, gratuita de calidad, de igualdad y de no discriminación. Considerando a la educación inclusiva como un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.

En el transcurrir del taller reconstruimos la figura del docente como central, como modelo de cómo *estar disponible para dar apoyos*, atento a la participación de todos, abierto a la escucha y a la mirada hacia el grupo. La inclusión se volvió un contenido a ser trabajado, problematizado, reflexionado en el aula, como estrategia de convivencia y mejoramiento de los vínculos grupales y personales.

Algunas reflexiones han sido plasmadas en las viñetas, elaboradas por las docentes participantes:

“Ser una escuela participativa e inclusiva es una experiencia enriquecedora ya que todos somos uno”

“ese alumno es de todo el jardín, no solo de la sección en que está inscripto”

“en los alumnos se notan actitudes de solidaridad y ayuda al otro, cediendo quizás juguetes o espacios que en otros casos no lo harían”

“Conocer más a cada alumno para enriquecer toda práctica docente, adaptándola a ese niño, pensando exclusivamente en sus posibilidades y no en sus limitaciones”

“Espero ser portavoz para mis docentes con todos los conocimientos que hoy me llevo de este hermoso curso”

“La integración por sí sola no garantiza la inclusión”.

“Tanto para el niño como para los papas más allá del destino que tenga la escolaridad futura, el haber pasado por la experiencia de integración en un jardín de infantes, el haber sido aceptado socialmente devuelve a los padres una imagen fortalecida de sí mismos, elevando la autoestima familiar y generando una visión más alentadora para la

toma de nuevas decisiones”

Nuestra preocupación como formadoras refiere a la construcción de un aspecto que denominaremos “el lado blando de la formación”. Nos gustaría definir esta dimensión en el marco de este proceso de trabajo a través de la construcción de una respuesta a la pregunta: ¿Por qué sensibilización en vez de capacitación?

En el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Nazioarteko Lankidetzta eta Garapenari Buruzko Ikasketa Institutua, definen que el alcance del área de sensibilización tiene como objetivo la difusión en la sociedad de los temas de desarrollo y cooperación, tratando de generar conciencia crítica y favoreciendo la movilización social. (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional).

En este sentido es que nos propusimos difundir en la sociedad este tema, a través de una contribución a la formación permanente de los /las docentes de nivel inicial. Sensibilizar, como generación de conciencia crítica sobre la realidad institucional en que se desempeñan los /las docentes. Para ello propusimos la estrategia de la observación crítica de la realidad cotidiana escolar para construir nuevos sentidos, nuevos significados para la tarea de incluir a niños y niñas con Discapacidad en el Nivel Inicial.

Es preciso destacar que estas propuestas se realizan sin conocer a los sujetos que participarán, por lo cual enunciarnos el siguiente propósito general: “Sensibilizar a los /las docentes participantes acerca de la situación que viven las familias en los procesos de ingreso, permanencia y egreso de sus pequeños hijos/as al sistema educativo.” Esta enunciación refiere a la primera parte de la definición es decir la difusión de esta problemática, pero con el devenir de los encuentros de trabajo fuimos construyendo la segunda parte que es sobre la cual quisiéramos compartir con Uds.

Fase Inter-activa

Cada encuentro estuvo signado por la imprevisibilidad que les imprimieron las diversas conformaciones de los grupos en cada sesión, debido a las ausencias y presencias de participantes en el grupo, versus los aspectos estables que consistieron en el equipo docente y la propuesta de enseñanza.

En cada sesión participaron entre veinte y veinticinco docentes de nivel inicial de los Distritos de Lomas de Zamora y Lanús de la Provincia de

Buenos Aires, que se desempeñaban en las “salas” de algunos jardines de infantes del partido de Lanús de Gestión Estatal.

Los contenidos que conformaron la propuesta de trabajo fueron: Los propósitos del nivel inicial, el Diseño de modelos de enseñanza basados en el Diseño Curricular del Nivel Inicial. La Diversidad como constitutiva del ser humano. Las concepciones de escuela inclusora. Los esquemas formativos orientados a promover la homogeneización, lo igualitario y lo normalizador para favorecer la comprensión del nuevo paradigma educativo, integrador y proclive a lo diverso. La integración escolar en el Nivel Inicial.

Las actividades de los encuentros consistieron en: la lectura de experiencias, video-debates, talleres vivenciales, exposiciones, juegos, expresiones plásticas y charlas a cargo de expertos.

El eje de la tarea consistió en la deconstrucción del concepto de Discapacidad como categoría diagnóstica y pedagógica, a través de “propiciar la reflexión de los /las docentes del nivel inicial sobre los conceptos de inclusión educativa y de integración escolar”. Para ello se diseñaron propuestas de enseñanza diversificadas y acordes a las necesidades educativas especiales de cada niño/a derivadas de la discapacidad.

Esto evidenció dos tensiones: la primera vinculada con los derechos de estos niños/as de concurrir al sistema ordinario de educación en el marco de las orientaciones político- educativas que son proporcionadas por el propio sistema a través de circulares y resoluciones versus la formación de los equipos docentes para abordar estas situaciones de manera integral.

A fin de promover la reflexión de las participantes, les solicitamos que llevaran un diario o registro de las experiencias vivenciadas en las sesiones del taller y de las actividades complementarias que realizaron de manera autónoma.

Las mismas fueron organizadas en una carpeta proceso o Portafolio compuesto por:

La construcción de un texto que diera cuenta de sus saberes previos acerca de estas temáticas, sus expectativas y alguna experiencia de trabajo previa en esta área. El dibujo de la figura humana para analizar las diversas formas de representar su cuerpo, la enunciación de las emociones provocadas por la lectura de textos: “rabia, desorientación, dolor, incompreensión, unión familiar, desamparo, bronca”.

Escritura de un texto sobre la propia trayectoria escolar, luego de parti-

cipar en una experiencia vivencial y corporal, para reconocer los esquemas de formación adquiridos, orientados a promover la homogeneización, lo igualitario, lo normalizador que funcionan como obstáculo epistemológico para la comprensión del nuevo paradigma educativo integrador y proclive a lo diverso.

Como actividad de cierre les propusimos diseñar una actividad e implementarla en la sala a cargo a partir de la observación de los videos: “El Cazo Lorenzo” y/o “Cuatro esquinitas de nada” y “La cebra Camila”.

Los ejes conceptuales trabajados que se ven reflejados en la carpeta proceso fueron:

- La diversidad como constitutiva del ser humano.
- Las concepciones de escuela inclusiva
- La integración escolar en el nivel inicial.
- La inclusión social y la integración escolar.
- Derechos de los/las niños/ niñas.

Al finalizar este proceso, se propuso un encuentro de evaluación cuya consigna era:

“Sintetizar los contenidos trabajados en el curso, una o dos palabras.”

Fase Pos- activa

Como reflexión a partir de esta experiencia podemos decir que los resultados obtenidos fueron mucho mejores de los esperados por las participantes y por nosotras. Las docentes identificaron y caracterizaron las prácticas educativas que promovían la educación inclusiva, lograron poner en marcha algunas de las actividades diseñadas en el curso en sus propios espacios de trabajo, las documentaron y fueron enriquecedoras y potenciadoras de los conceptos trabajados en los encuentros del taller.

Además, se pusieron en práctica intentos de un trabajo en equipo, un trabajo colectivo y compartido, donde se dialogó acerca de la necesidad de construir una responsabilidad conjunta a nivel institucional, y no sólo del docente a cargo del niño. El trabajo realizado en el taller, fue puesto en práctica por las docentes, quienes concluyeron que: “el pensar colectivamente en nuestra escuela, como un equipo nos permitió sentirnos mejor y reconocer que mi trabajo docente no era inútil”.

En el transcurso de los encuentros pudieron visualizar la importancia de los vínculos sociales, los juegos y los trabajos colectivos como medios para lograr una real inclusión. En los relatos, quedaba claramente expresado que “cuando los compañeros están atentos a las ayudas que los niños con discapacidad requieren pueden colaborar en las tareas escolares y participar en los juegos respetando al otro en su singularidad.”

Se construyó la idea “del mirar diferente” a esos niños, que la escuela puede y debe constituirse en un lugar, también para ellos.

Poco a poco se produjo un cambio en la autopercepción de su rol docente, como figura central que posibilita, que está atento a la participación de todos y abierto a la escucha.

Este cambio puede observarse en las expresiones vertidas por las docentes al finalizar el taller:

“el taller dio lugar a la reflexión, a la problematización de la integración en nuestras instituciones al momento de recibir, contener y educar a un niño “integrado”

“este espacio de formación desde lo vivencial permitió comenzar a ponernos en el lugar del otro, de ese niño que tanto espera de nosotras”

“este taller me ayudó a poder desenvolverme de manera diferente, a pensar no solo en el niño sino también en la familia”

“pude cambiar mi postura del no puedo, de temer quedarme paralizada, del no lo sé hacer, de darme la posibilidad de conocer”.

“me ayudó a mirar distinto, a no rotular, a entender y comprender y que puedo ayudar a otros (pares) que tienen la misma mirada que yo tenía antes”.

“Involucrarme desde otro lugar, conocer para poder intervenir mejor, responsabilizarme por el otro, ser flexible y atenta.”

Nos interesa destacar aquí el giro reflexivo que realizaron sobre la cotidianeidad escolar. A lo largo del taller se logró desmitificar el valor del *diagnóstico*/etiqueta como solución al problema planteado, para convertirlo en la gran pregunta que debe orientar el diseño de una estrategia de intervención docente de inclusión educativa, conformada en una propuesta de enseñanza que contenga la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje que no equivale a la inserción en un proyecto de integración, como se lo denomina cotidianamente.

Consideramos que “una estrategia de intervención docente de inclusión educativa es una denominación más acorde a lo que queremos designar, conformada por la construcción de canales de información entre los actores involucrados, el diseño de una propuesta de enseñanza acorde a las necesidades de cada niño/a independientemente de que haya sido diagnosticado o no con discapacidad, la escucha permanente de las necesidades de las familias y fundamentalmente de las necesidades de los/las docentes en el marco de la institución en que se desempeñan pueden ser superadoras del concepto de integración escolar tal como se lo aplica cotidianamente.

A lo largo del taller hemos observado el cambio de mirada que fueron realizando las participantes, constituyéndose en un grupo de trabajo de tipo colaborativo, con proyecciones para continuar creciendo.

Esto despertó en nosotras la necesidad de reconstruir la experiencia de trabajo y de compartir el concepto que denominamos “el lado blando de la formación.” Es blando porque se puede modificar fácilmente, puede cambiar de forma, puede modificar-se.

En este sentido, hemos formulado la pregunta: “¿Por qué sensibilización en vez de capacitación? Y hemos construido una respuesta provisional: “Es una forma de llamar la atención acerca de la necesidad de difundir el conocimiento necesario para lograr la mejora de la calidad de vida de las personas con Necesidades Educativas Especiales.

Las instituciones de Nivel Inicial, constituyen el primer eslabón del Sistema Educativo. Un ingreso saludable y placentero puede ser el origen de procesos de aprendizaje significativos a lo largo de los años.

Colaborar en la formación de docentes requiere poner el cuerpo y practicar una escucha atenta, aceptar las diferencias y ser conscientes de nuestras propias limitaciones.

Bibliografía

- Ainscow, & Booth. (2000). *Index for Inclusion*.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Contreras, J. (2002) Educar la mirada y el oído. *Cuadernos de Pedagogía* N° 311, marzo.
- Coriat, S. (2008). *Los derechos de las personas con discapacidad*. Buenos

Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes

Aires: SEUBE-UBA.

Jacobo, Z. (2012). *La paradoja de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Noveduc.

Jackson, P. (1970) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Litwin, E. (2010). Las escuelas y la diversidad. Prácticas y perspectivas.
En: F. Par. Escuelas inclusivas. *Un camino para construir entre todos. Investigaciones y relatos de experiencias sobre educación y diversidad*. (págs. 159-169). Buenos Aires: Fundación Par.

Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, Vol. 8.

Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria

Lucila Del Cul¹, Cecilia Lucero² y María Marcela Ramírez³

Hablá que cuando hablás está menos oscuro.
Inhibición, Síntoma y Angustia, Sigmund Freud

Introducción

Nos reúne pensar en las alumnas que están embarazadas y que van a ser mamás. Nos encuentra la necesidad de buscar los modos de acercamiento desde la escuela. Nos moviliza ver cómo generamos intercambios en el trabajo colectivo para intervenir significativamente.

El relato de experiencia que compartimos sigue en gestación. Está dando sus primeros pasos, de allí la intención de advertir sobre tres aspectos que marcan la lectura. El primero responde a una cuestión de formalidad: al extrañamiento que puede producir al lector el uso del presente en esta experiencia, sin embargo atiende a la idea de mostrar la experiencia cercana y en proceso. El segundo, de carácter epistémico: la focalización en el aspecto teórico ya que consolida y justifica las decisiones; el tercero, el carácter provisional que se encontrará especialmente en las conclusiones, dado que como mencionamos, esta experiencia está en desarrollo de los dos modos de intervención pensados.

El inicio del recorrido

Esta experiencia comienza con el pedido de Asistencia Técnica del

¹ EES N° 4 - Paraje El Pino, Buenos Aires, Argentina. luciladc@yahoo.com.ar

² EES N° 4 - Paraje El Pino, Buenos Aires, Argentina. cecialucero28@gmail.com

³ ISFD N°17/Dirección de Formación Continua: ETR Prácticas del Lenguaje, Secundaria/Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa, Buenos Aires, Argentina. mmramirezleniz@gmail.com

Equipo Técnico Regional de Prácticas del Lenguaje. La idea del equipo que la solicita es ver los modos posibles de intervenir con una alumna embarazada. La serie de encuentros revisa si es posible pensar desde una adaptación curricular, lo cual implicaría sumar a los intercambios al docente, o bien, pensar qué posibilidad más general puede dar respuesta la escuela. Optamos por esta segunda alternativa. Consideramos que la experiencia literaria que puede ofrecer como mamá a su bebé, inicialmente lector, responde a una práctica social que la resignifica en su vida cotidiana, promovida y justificada desde la institución escolar. Promovida porque se espera prepararla con lecturas pertinentes tanto literarias como bibliográficas que respalden esa experiencia ya que posibilita vínculos: afectivos, psicológicos, sociales, culturales. Justificada porque encontramos una posible y no única respuesta significativa al ejercicio de esa práctica cultural que tendrá lugar entre la alumna y su niño/a. Surgen entonces dos dispositivos: un proyecto de acompañamiento y a posteriori una serie de talleres que pensamos compartir en otras instituciones en las que haya alumnas mamás o alumnas embarazadas.

Nos reúne además en los encuentros la consideración del principio de continuidad pedagógica que refiere a la necesidad de que los distintos actores del sistema educativo provincial encontremos modos de garantizar el aprendizaje. También discutimos sobre inclusión lo que nos lleva a revisar normativas, como por ejemplo, el decreto 2299/11, art. 103 referido a la continuidad pedagógica. De este modo articulamos inicialmente a través del proyecto un modo de dar respuestas, y los talleres, como siguiente alternativa.

Acerca de nuestros diálogos con los marcos teóricos

Esta es una cuestión dinámica que crece con la lectura de los registros y en el avance de las experiencias. En él se conjugan nuestras historias de lecturas, los campos de proveniencia de cada una de las que participamos de esta experiencia y de la puesta en reflexión. Lleva sucesivos encuentros la lectura de fragmentos compartidos y su discusión. Brevemente enunciamos las obras de los autores que permiten este diálogo.

En el caso de las prácticas literarias, el primer punto es el aval que aportan los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires de Prácticas del Lenguaje, ya que el mismo concepto amplio de práctica habilita en los espacios institucionales la experiencia. Si la escuela promueve prácticas literarias, el y

la alumna son partícipes de comunidades de lectura, es decir, gestan vínculos.

La referencia innegable de Graciela Montes como sujeto de reflexión literaria, especialmente en el ámbito de la literatura infantil es clave. Dos textos de amplia circulación se releen en las claves que aspiramos. Referimos a *La gran ocasión* y *La frontera indómita*. En la primera, revisa la posibilidad de la escuela de conformarse en una comunidad de lectores: la literatura será una experiencia cultural que se entreteje con otras lecturas y prácticas culturales resignificadas en la institución para vivir el afuera. En la segunda obra, el concepto de frontera indómita se refiere justamente a una zona que comienza a construirse apenas el bebé ingresa al mundo: Montes la retoma para instalar allí la experiencia literaria, la cual no se debería domesticar y crece en relación con la posibilidad de tenerla.

Anne Marie Bonnafe en *Los libros. Eso es bueno para los bebés*, sostiene que las prácticas literarias desde temprana edad otorgan un lenguaje estructurado y necesario que se distingue del lenguaje del hacer, del meramente fáctico. La literatura colabora con la construcción de la subjetividad del pequeño/a y los vínculos con el otro.

Yolanda Reyes en *La casa imaginaria*, en la misma línea recorre desde la gestación de los bebés los aportes que la lectura literaria otorga a ese pequeño/a oyente que luego verá, palpará y pondrá todos sus sentidos y la construcción subjetiva mencionada en juego cuando la escena de lectura se vaya consolidando.

Con respecto a la constitución del marco desde lo psicológico, el primer autor que consideramos, Jacques Lacan, sostiene en diferentes escritos que somos seres atravesados por el lenguaje. Nacemos inmersos en un universo hablante que nos precede. Somos hablados aún antes de nacer. El deseo materno proyecta anhelos sobre el infans que está por arribar al mundo. La madre o quien hace las veces de sustituto, presta su significación para interpretar lo que expresa, demanda el niño a través de su llanto. Sin esta interpretación no sería posible ni la supervivencia física ni la constitución del psiquismo. La construcción de lo psíquico supone el vínculo al Otro, no es sin este Otro que presta su universo simbólico.

Piera Aulagnier manifiesta una postura similar en *La Violencia de la Interpretación*, conceptualizando la interpretación simbólica que debe hacer la madre del Infans para decodificar el mensaje que éste transmite en ausencia

de palabras, como violencia necesaria (violencia en tanto se impone más allá de la voluntad del pequeño, y necesaria en razón de que su supervivencia física y psíquica depende de ella).

Esteban Levin en *La Función del Hijo. Espejos y Laberintos de la Infancia* plantea que el niño no nace hijo: sólo ocupa este lugar simbólico en la cadena filiatoria a partir de la construcción del vínculo establecido con aquellos que se hacen padres en el acto mismo de nombrarlo y nombrarse. Posteriormente refiere a componentes fundamentales para la constitución psíquica del niño en su relación al Otro Materno, además del contacto físico: la mirada y la voz. La mirada es el primer espejo del niño, que marcará el primer diálogo gestual y escópico entre la madre y el bebé, que comienza a incorporarlo a la cultura. La voz es otro componente estructurante: las inflexiones y tonalidades sensibles de la voz del Otro ponen en escena el encuentro con la palabra, con el cuerpo en desarrollo del bebé.

Donald Winnicott en su obra *Realidad y Juego* introduce la noción de Espacio Transicional en tanto zona intermedia de experiencia entre la realidad interna y externa. Esta permite el desarrollo del pensamiento simbólico. Allí encuentra su refugio el juego del niño y aquello que en la vida adulta es inherente al arte y a todo aquello que deviene placentero y está exento de crítica o señalamiento.

Otra autora que nos aporta es Silvia Bleichmar, psicoanalista, quien ilustra la importancia de la voz, la mirada y el contacto con el Otro Materno a lo largo de su obra. Estos se tornan hitos fundantes en el proceso de estructuración psíquica, otorgando calidad afectiva al vínculo entre la madre y su hijo, lo que impacta significativamente en el devenir de la subjetividad del pequeño.

Aportando al marco que vamos constituyendo, nos interesa resaltar autores que remarcan la importancia del contexto social.

Berger y Luckman en *La construcción social de la realidad* plantean que el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con predisposición hacia la misma y luego se convierte en miembro. En esta dialéctica, tiene un papel primordial la familia del bebé, ya que se convierte en el primer agente socializador, permitiendo que el niño acepte roles y actitudes de los otros significantes que le servirán para construir su identidad. Otro concepto que tomamos es el de vida cotidiana, construcción en la cual se pone de manifiesto los procesos de interacción y comunicación que la familia mantendrá con el

niño. Por lo tanto, el lenguaje verbal y no verbal, será esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

Por su parte, Arnett, Maccoby, Grusec y Hastings definen a la socialización, en términos generales, como el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales.

Estos autores seleccionados nos permiten en el transcurso de los encuentros intersectar la densidad de la escena de lectura. Los modos de intervenir para que la mamá la torne lo más significativa posible, dependerá de nuestras intervenciones. Esta dulce voz que arrulla, que estremece, que es fuente de vida, es al tiempo transmisora de Arte, en el marco de una Cultura que preexiste al retoño, a su madre y a la Comunidad que los cobija. La literatura en tanto componente artístico fundamental, atraviesa estos hitos históricos fundantes, dejando huellas en la constitución psíquica del incipiente sujeto, que con auxilio del relato filial podrá convertirse en amante de los intrigantes mundos que las letras dan a descubrir.

La elección del material literario

Los encuentros organizativos ponen en evidencia ciertos temas y algunos se tornan problemas a los que paulatinamente encontramos soluciones: conocer los libros, sugerir títulos a partir diferentes géneros y la concreción material de poseer ese corpus. El conocimiento de lecturas pertinentes para estas edades tan tempranas se comparte desde la experiencia social de tener niños y niñas pequeños en derredor hasta el específico de la especialización en el tema: qué se sugiere desde los géneros tradicionales, desde el libro- álbum. En esta primera instancia se recurre a varias fuentes: propias –ya sean materiales o en red–, bibliotecas municipales populares. Los recursos virtuales– textos leídos, recitados que se pueden leer a partir de tener acceso a computadoras– son considerados. El paso siguiente es conseguir articular con escuelas y jardines que hayan recibido los materiales para las bibliotecas escolares y de aula destinadas a primaria tales como Colecciones de Aula del MEN, sabiendo los fines que dichas colecciones poseen, pero consideramos que constituyen una primera instancia valiosa para avanzar. Estamos en tratativas con diversas bibliotecas

provenientes de diferentes entidades– universitarias, municipales, populares, provinciales– para saber si pueden ofrecer algún otro sistema alternativo que garantice el acceso a los textos.

Aquí entrará en juego la figura del bibliotecario, la cual desde hace algún tiempo comienza a ser valorizada. Este aspecto constituye un punto de inflexión para el desarrollo de los proyectos.

Acerca del proyecto

El proyecto apela a acompañar a la alumna mamá y siéndolo, ofreciéndole materiales de lectura para que comparta con su bebé; semanalmente se irán intercambiando los textos literarios con el apoyo y acompañamiento del Equipo de Orientación. Ese encuentro primero entre mamá y bebé se retomará como narraciones con las orientadoras, conversando sobre la escena de lectura: se registra y se recibe el registro de la alumna si voluntariamente acepta hacerlo, según su situación personal. Posteriormente, el intercambio con la capacitadora y las orientadoras permite pensar nuevas intervenciones para que los vínculos entre el texto, el/ la bebé y la mamá lectora puedan explorarse más desde los campos mencionados, y que puedan prolongarse más allá de este inicio de camino a recorrerse. El tiempo inicial de acompañamiento es desde que deja de asistir por la licencia hasta que retorne a la escuela, como primer plazo.

Acerca del contexto de la institución

La escuela secundaria está ubicada en una zona semi-rural, con una matrícula total de 120 alumnos. Los mismos provienen de los barrios cercanos a la institución como el Barrio Los Naranjos, El Pino y, de la ciudad de La Plata, de barrios como Villa Elvira, El Carmen, El Palihue, Villa Progreso.

La gran mayoría de nuestros alumnos, son repetidores y con importantes problemáticas sociales a nivel familiar. En muchas ocasiones, nuestros adolescentes no cuentan con adultos referentes en su seno familiar, por tal motivo, los agentes educativos nos convertimos en actores importantes en la vida de nuestros alumnos. Es una escuela secundaria en donde los docentes, se preocupan por las situaciones que atraviesan sus alumnos, se los escucha y se los contiene.

Con respecto al contexto social de la alumna mamá, pertenece a una

familia de bajos recursos: todos sus integrantes trabajan de cartoneros en la ciudad de La Plata. La adolescente vive con sus padres, pareja y sus 3 hermanos.

Los modos de acción

Todos los encuentros de las orientadoras son acompañados por registros que se desarrollan in situ. Además, se sugiere a la alumna que escriba un cuaderno que le ha sido proporcionado a tal fin para que pueda plasmar lo que va sucediendo en los intercambios que van logrando establecer en torno a lo literario con su bebé.

También se ofrece la opción de una escritura oralizada, es decir, que pueda decir lo que escribiría, grabándolo en el teléfono o proveyendo un pendrive. Su voz por escrito, que aún no tenemos, es necesaria. El registro que interpretamos proviene de las orientadoras y se presenta como una herramienta valiosa para el intercambio, la discusión y la toma de decisiones.

El primer registro

Cuando las orientadoras vamos al domicilio de la alumna indagamos sobre la lectura de los dos libros que le habíamos dejado.

En relación al libro *Maíces de Silencio*, lee el libro y selecciona algunos poemas como “¿Lo ves?”, “De sol “y “Mentira”. El bebé se muestra “tranquilo, escucha”, según lo expresa.

En cuanto a *Tomasito*, nos cuenta que su bebé la escucha y no llora. Le sirve (es el verbo empleado) para calmarlo y además se suma a la escucha su hermano adolescente, quien le pide que lo relea.

El análisis de los registros según la mirada literaria

Para la primera entrega de materiales literarios, seleccionamos un libro de poemas aportado por la capacitadora y otra a elección de las Orientadoras. Se trata en ambos casos de autoras argentinas ampliamente reconocidas: Ramos con su libro *Maíces de silencio* y Cabal con *Tomasito*. La elección poética, referimos al género poesía, especialmente, con el libro de Ramos, se decide como desafío y riesgo. Desafío al recibir un libro cuidado desde la edición, la ilustración y el texto mismo de poesías, pues es el género más afectado si la experiencia del mismo se reduce a la escolar, ya que aún hoy se torna complejo desinstalar el reduccionismo que frente a él se genera, relacionado

con el análisis temático, la métrica y la rima. Riesgo porque podría haber sido descartado en primera instancia por cuestión mencionada con antelación. Sin embargo, ambos textos literarios son aceptados.

El encuentro en el que se lee lo registrado vislumbra la gestación de lazos que surgen a partir de la lectura, instalada como escena aunque la misma aún no puede ser plenamente descripta y esto habilita modos de intervención de las orientadoras, ya que se percibe la dificultad material que se le plantea en relación con la manipulación del libro y del sostenimiento del bebé.

Con respecto a lo específicamente literario, llama la atención la elección de uno de los poemas que lee y que produce en su pequeño “un efecto de serenidad”. De todo el poemario elige para recitar o leer en voz alta uno de los textos poéticos más complejos “Mentira”. Si bien es una poesía narrativa, como la característica de la obra, su argumento y juego semántico es de alta densidad.

La segunda lectura, *Tomasito*, reitera el efecto descrito en relación con su bebé, y algo más sucede: se suma a la escucha su hermano adolescente, ampliando el vínculo, conformando una primera comunidad. El bebé no es entonces el único destinatario, y seguramente esto haya generado efectos por ella no visualizados pero que creemos que pueden haberse generado: el modo en que se lee, la direccionalidad de la mirada, el tono. La narrativa entonces, es aceptada por estos dos oyentes y el lector sumado pide otra lectura. Esto da muestra del interés que genera la escucha de narraciones, y la problemática de las etiquetas y de las clasificaciones etarias.

Acerca de los talleres

Los talleres, entonces responden a una instancia de acompañamiento que pensamos más articulada y extensiva.

La segunda propuesta, como mencionamos, es una serie de talleres concatenados y ofrecidos semanal y consecutivamente, de modo tal que a posteriori se comience con préstamos a las alumnas para que puedan ir conociendo y/o leyendo a sus bebés. Esos préstamos contarán con la ayuda de la biblioteca una vez que esté garantizado el corpus sobre el que podrán tener acceso las alumnas. También, para acompañarlas y acompañarse en este camino, se les pedirá que registren a su modo la experiencia escrita, como ya mencionamos, a través de la escritura oralizada o bien la propia escritura. Ambas podrán ser compartidas con el equipo conformado si ellas están y lo aceptan.

A continuación se describen los lineamientos de los talleres, comenzando por el literario, el que apunta a la focalización en lo psicológico y el que apunta a la mirada social, siempre en relación con la experiencia literaria.

El primer taller se centra en compartir lecturas literarias, en general pensadas para lectores pequeños pero leída para las mamás alumnas y futuras mamás en el inicio y el cierre del mismo, quien leerá será la coordinadora del taller. El propósito es que puedan visibilizar que la experiencia literaria es una práctica cultural valiosa que tiene efectos favorables para sus bebés y para sus vínculos.

Se presentará una mesa de libros para que puedan explorar y comenzar a comentar qué sucede con los textos, si los conocen, si les llama la atención saber qué lo produce, también se espera poder conectar con sus historias de lecturas, si recuerdan que les hayan leído en su infancia, qué recuerdan de esa experiencia (el texto, un fragmento, el autor, la voz, el tono, el ritmo, algún otro sentido); plantear si les leerían al bebé, cuándo, cómo, por qué, en qué lugar, si estos aspectos mencionados podían ser tenidos en cuenta antes del encuentro, cuál de los textos ofrecidos seleccionarían y por qué, qué les parece que genera ese encuentro entre ellas, el bebé y el libro, de modo tal de poder ofrecer razones suficientes y válidas para sumar.

En el segundo taller la experiencia literaria abrirá y cerrará el encuentro. Se convocará a las mamás con sus bebés y a las alumnas embarazadas. Se trabajará en relación a la importancia del establecimiento de buenos vínculos con el bebé, destacando que de ello depende una constitución psíquica saludable. Se hará hincapié en la voz, la mirada, el contacto con el Otro Materno como componentes fundantes y fundacionales en este proceso. La idea es mostrarles cómo la literatura presta herramientas para el fortalecimiento del vínculo afectivo con el niño, para el desarrollo del lenguaje y del universo simbólico y para la incorporación de éste al ámbito de la cultura en su conjunto.

En el último taller, tal como en el anterior, la experiencia literaria estará presente con lecturas para iniciar y cerrar el encuentro. Se trabajará con testimonios recogidos de otras mamás, ya adultas, que han tenido hijos siendo adolescentes y contarán sus experiencias, cómo afrontaron la situación, con qué apoyos afectivos contaron, si les leían a sus bebés, qué material usaron, cómo se sintieron al hacerlo, cuál era la repercusión en el pequeño, si tienen registro de que les leyeron a ellas de niñas. La idea es ofrecer los mismos como

disparador para que las participantes del taller compartan sus vivencias al respecto, con la capacitadora, las orientadoras y con sus compañeras allí presentes.

Acercándonos a un final que se hace abanico

Tal como venimos narrando, este proceso está lejos de acercarse a una conclusión, pero consideramos valiosa la oportunidad de comunicar cómo encontramos una respuesta al gestar vínculos a través de la experiencia literaria, experiencia que se vivencia fuera de la escuela pero es la escuela la que si no lo genera, al menos visibiliza.

Bibliografía

- AAVV (2006). Diseños Curriculares Prácticas del lenguaje Educación Secundaria. 2006/7/8/9.
- Berger y Luckman (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, Silvia (2001). *Clinica Psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, Silvia (2010). *Inteligencia y Simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, Silvia (2002). *La fundación de lo inconciente. Destinos de pulsión, destinos de sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano-Travesía.
- DiazRonner, María Adela (2011). *La Aldea Literaria de los Niños: Problemas, Ambigüedades, Paradojas*. Colección La Ventana Indiscreta. Ensayos sobre Lij. Octubre de Córdoba: Comunicarte.
- Gentile, A.; Passoni, M.; Bignasco, C. (2010). *Voces olvidadas. Las lenguas y las canciones de cuna de la inmigración*. Municipalidad de Berisso.
- Lacan, Jacques (1976). Función y lenguaje en psicoanálisis. En: *Escritos I*, Siglo XXI, México: Siglo XXI.
- Levin, Esteban (2007). *La función del hijo. Espejos y Laberintos de la infancia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires: FCE.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de*

lectura. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96080>

Rabasa, M.; Ramírez, M. M. (2012). *Desbordes. Una mirada sobre el libro-álbum.* Bahía Blanca: EDIUNS.

Rabasa, M.; Ramírez, M. M. (coord.) (2013). *Desbordes. Las voces sobre el libro-álbum.* Bahía Blanca: EDIUNS.

Revista Ciencia, docencia y Tecnología, VOL. XXIV, N°47, Noviembre 2013 realizada por docentes e investigadores en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Reyes, Yolanda (2007). *La casa imaginaria.* Bs As: Norma

Reyes, Yolanda (2002). La Bebeteca. Un nido para la formación de los primeros lectores. *La Mancha* N° 16 - *Imaginaria* N° 72, marzo.

Winnicott, Donald (1972). *Realidad y juego.* Buenos Aires: Galerna.

Fuentes

Ramos, M.C. (2002). *Maíces de Silencio.* Ruedamares: Neuquén.

Cabal, G (2006). *Tomasito.* Chile: Alfaguara

La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato

Claudio Bajicoff¹, Juan Carlos Walter² y Héctor González³

CLAUDIO BAJICOFF: Nuestra escuela fue creada en 1988. Como muchas en ese momento, surgió en una situación de ruralidad, hoy es netamente urbana y ubicada en el centro de la localidad de Francisco Álvarez, un pueblo que ya se hizo ciudad con más de cuarenta mil habitantes. La escuela tiene veinte secciones –en dos turnos, mañana y tarde– y desde hace cinco años tenemos de primero a sexto año. Entre las cosas que nos permitimos pensar, y por suerte con un buen equipo docente que acompaña, fue modificar la planta funcional, en un proceso que va a llevar tres años; estamos en el segundo. Queremos modificar la típica pirámide de secundaria con una base muy ancha y una cúspide chica: va a haber tres primeros y tres sextos. Esto genera discusiones, porque la mayoría del profesorado docente quiere trabajar en el ciclo superior –quiere estar con los chicos más grandes, porque la mayoría se formó para eso– y hoy tenemos chicos ingresando con once años de edad, con otras necesidades, con otro perfil. Hacia ese chico estamos apuntando, justamente para tenerlo durante seis años. La escuela tiene, además, un conjunto de programas como el CAJ –los días sábados–, el plan Mejoras, el FINES, Vuelta a la escuela, Jóvenes y Memoria, y Parlamentos Juveniles MERCOSUR. También está funcionando desde hace un año y medio la sala maternal –la única en Moreno– lo cual es un desafío porque implica un aprendizaje de articulación con el nivel inicial y con el área de psicología.

¹ Escuela Educación Secundaria N° 11. Moreno, Argentina.

² Escuela Educación Secundaria N° 11. Moreno, Argentina.

³ SUTEBA, Argentina. hjgonzalez@suteba.org.ar

HECTOR: ¿Y el nombre de la escuela?

CLAUDIO: Promediando los diecisiete, dieciocho años de creada la escuela, no tenía nombre. Consideramos que ya era la mayoría de edad y nos propusimos tener –para los veinte años– un nombre que identificara todo esto que se venía haciendo acá. Se hizo un trabajo muy amplio de difusión, de consulta, de propuestas y luego la elección. No fue de un día para otro, ni fue antojo de alguien, sino una búsqueda escuchando a todos los compañeros, a los chicos, a la comunidad en general. En ese proceso surgieron nombres –entre ellos “Madres y Abuela de Plaza de Mayo”–, se sometieron a elección, se hicieron los trámites administrativos –largos, un año– para, finalmente, en el 2007 obtener el número de resolución y en el 2008 poder hacer un lindo acto para festejar el vigésimo aniversario y la nueva denominación de la escuela.

HECTOR: El nombre de la escuela, ¿marca algo de lo que pasa acá adentro?

CLAUDIO: La premisa que se puso para la búsqueda del nombre era acercarnos al siglo veintiuno; ya bien homenajeados estaban San Martín, Belgrano y todos los demás héroes de la Nación. Tampoco pretendíamos ningún padrino económico, ni tener necesariamente algo local a lo que hubiera que vincularlo. Sí se buscaba, desde el nombre, enseñar. Con este nombre, entre otras cosas, se buscó reflejar una lucha, una búsqueda, una persistencia, homenajear a mujeres, a madres, abuelas, tomar sus valores y educar a futuro. Esto tenía sus desafíos porque era un nombre que podía hacer ruido, no tenía la difusión que hoy tiene. En una comunidad más bien tradicional, conservadora, por ahí este nombre no los iba a identificar. Pero lo llevamos adelante. Buscamos un sistema de elección a través de claustros –claustro docente, claustro alumnos y claustro comunidad– para que estuvieran todas las partes representadas de una manera justa. Y el resultado fue éste.

JUAN CARLOS WALTER: Quiero aclarar que el tema de la identidad, hay que trabajarlo mucho. Que nosotros nos llamemos así, no quiere decir que el profesor que toma horas en un acto público toma pensando en el nombre.

HECTOR: Enfocada la educación desde la perspectiva del trabajo –mirada que, sin desestimar otras, creemos que es la específica que tenemos de desarrollar como sindicato– la institución educativa es parte del sistema de producción de la vida social, una parte –fundamental a nuestro juicio– que se encarga de producir la transmisión sistemática de la cultura y el conocimiento. Desde esta perspectiva, ¿qué se proponen producir en esta escuela?

CLAUDIO: En consonancia con los nuevos diseños –en esto uno no es innovador– siempre nos hemos propuesto producir debate, discusión; generar un egresado despierto, ávido de curiosidad, aprovechar los potenciales que tiene, darle herramientas para que se defina en el mundo; no transmitir una secuencia de conocimiento solamente. Por eso lo valorativo está muy presente en el cuerpo docente; sobre todo se nota –y lo valoran mucho los chicos, las familias– con los docentes más “viejos” de la escuela, los docentes fundadores, que son los que le dieron la impronta y que hacen que sea motivo de elección nuevamente de las familias. Por eso hay muchos hermanos. En el equipo de gestión, cada vez que planificamos la inscripción, tenemos este dilema, porque la reglamentación nos habla de una apertura pero un sorteo puede dejar un hermano en cada barrio. Prácticamente la inscripción se completa con hermanos, con lo cual la escuela se cierra en vez de abrirse, pero es motivo de reflexión permanente.

JUAN CARLOS: El tema de la inscripción nos angustia mucho, pero sabemos que superpoblar la escuela es contraproducente, porque uno termina boicoteándose el proyecto que quiere generar. Volviendo a esto que buscamos generar. Uno busca evitar que la historia se repita en sus peores facetas –esto del Nunca Más– y lo hacemos a partir del acompañamiento en el crecimiento de un adolescente desde que ingresa hasta que termina. La cuestión es cómo logramos “impermeabilizar” a nuestros egresados para que no sean permeables a una propuesta autoritaria nuevamente. Esto está latente en las actividades que hacemos a propósito de fechas que nos marcan mucho –como el 24 de marzo y Malvinas–, o lo que hacemos en Jóvenes y Memoria. Siempre hay, dentro de la escuela, un espacio muy cuidado para el tema de la memoria, de la presencia de la justicia; nos preocupa cómo hacemos para que este acompañamiento que vamos haciendo garantice, por lo menos en algunos aspectos, inmunizar como para que no vuelva a ocurrir. La memoria como un espacio de disputa. Si no tomamos esos temas, si no tienen presencia en las escuelas, si no se los reelabora, terminan desdibujándose y no contribuyendo a la construcción de una identidad que queremos ir generando en un adolescente.

HECTOR: En términos de procesos de trabajo que desarrollan para producir eso que ustedes pretenden, ¿cuáles serían las cosas prioritarias en las que ustedes ponen la mirada?

CLAUDIO: El atender a la persona es una, el reconocerla como persona

y el atenderla; parece algo obvio pero en muchos ámbitos esto no es así. Empezando por ahí y terminando en si el baño está limpio o no, eso es lo que se busca. Atrás de eso vienen los proyectos; los proyectos son excusas para. El respeto a la persona tiene que estar en todo; se lo hacemos saber a los docentes nuevos, de que acá a la persona se la mira, se la atiende, se la escucha. Y lo mismo a las familias, que tienen sus cosas, porque estamos muy atravesados por distintas problemáticas sociales. Uno quisiera abarcar más, pero, profesionalmente, tiene que reconocer sus limitaciones y su lugar de escuela.

HECTOR: La organización del trabajo en la escuela, sobre todo en secundaria, está basada en el trabajo individual: a los profesores se les paga por el tiempo que están frente a los alumnos. En lo que ustedes relatan se ve un funcionamiento más grupal, una idea más o menos colectiva de hacia donde se quiere ir. ¿Cómo resuelven esta contradicción entre puestos de trabajo que en rigor están pensados para que el docente entre a la escuela, pase por acá a firmar, vaya al aula, dicte sus módulos y se vaya, y el armar y sostener un proyecto colectivo?

CLAUDIO: No lo resolvemos tal vez; pero yo no lo vivo como una contradicción. Desde lo remunerativo, pensándolo por una tarea, mi tarea es ésta, entonces el tiempo es relativo. El tiempo no me importa en cuanto al horario o la dedicación, habrá una tarea que la podés desempeñar en veinte minutos o en ocho días. De hecho, ayer el secretario se quedó hasta la madrugada haciendo el contralor, porque la tarea excedía a la dedicación horaria que tenía. Nadie se lo exigió, partió de una responsabilidad con una necesidad institucional. Por supuesto que en esto uno, como director, es prudente y respetuoso y va a estar aquel que lo considera de otra forma y se lo va a respetar. Porque también uno ha trabajado en seis, siete escuelas, y sabía que en alguna le podía dedicar más y en otra menos. Ojalá cada uno se vaya contagiando y sumando pero no desde una imposición, lo cual también cuesta más, porque si fuera vertical tal vez algunas cosas serían más fáciles, pero uno trata de convencer, de persuadir, de invitar.

HECTOR: Esta apelación al compromiso, a la responsabilidad del docente, imagino, que está acompañada de algo del orden de lo organizativo, ¿cómo organizan lo colectivo?

CLAUDIO: Todo esto hay que hacerlo no en una isla, donde inventamos la organización, sino dentro de una estructura. Responder a esa estructura es

muy estresante. Siempre a las corridas y con los tiempos de vencimiento en la puerta. Tratando de cumplir, porque corresponde estar dentro de un formato, pero también relegando. De todos modos, si hay que atender a un chico o a un padre, si hay que dar una respuesta a una situación que se presenta, primero está eso y después estará cumplir con lo otro. Hacia adentro esto, a veces, lo vivimos como una conflictividad, porque la mayoría del plantel –estamos hablando de más de ciento cincuenta docentes– no conocen todo lo que hay en la escuela. Uno pasa por las aulas y va tirando algunas líneas, están también las redes de comunicación, pero no alcanza. Con Juan, el año pasado, decidimos armar un mapa, como una red conceptual donde incluir y vincular todo lo que tiene hoy la escuela, que está en muchas escuelas pero tal vez no vinculado de la misma forma. Y que no todos los docentes lo saben; uno dice Plan Mejoras, “¿ah, qué es eso?”; y el plan FINES “¿ah, y eso qué es?”. Tienen que saber, por ejemplo, que hay una sala maternal y que hay un centro de estudiantes (un centro que siempre está en formación, quizás porque el adulto no se mete tanto; podría estar más prolijito si hubiera un adulto). En este “mapa” tratamos de meter todo. Lo preparamos para la plenaria de este año y lo vemos también como material para cuando vengan los alumnos del profesorado que se rigen sólo por su experiencia escolar inmediata, y les cuesta entender cómo es una escuela o todo lo que una escuela tiene. Es bueno que vean que no todas las escuelas son iguales, que también la gente moldea la organización a su gusto, que lo puede hacer.

HECTOR: Es decir, ustedes armaron este mapa como una herramienta para poder comunicar - hacia adentro y hacia fuera, una imagen de la institución.

JUAN CARLOS: Para poder mirarnos. Cuando nos falta una parte, hay una riqueza que no se ve. Hay una serie de iniciativas de muchos docentes, que muestran cómo un marco de libertad puede despertar grandes cosas. Está, por supuesto, el que “hace la plancha” pero la mirada de todo lo que se hace en la escuela potencia a muchos compañeros que dicen: “*bueno, entonces podemos hacer esto*”, y lo hacen.

HECTOR: Hacer este mapa les habrá llevado tiempo...

JUAN CARLOS: Claudio armó el esquema, hubo que discutirlo y se le fueron agregando cosas, y sacando otras. Inclusive hoy vemos que todavía nos falta incluir algunos vínculos en la red.

CLAUDIO: Tenemos la necesidad de que, lo que nosotros –por la ges-

tión— tenemos en la cabeza lo tengan todos. Que cada docente, que opera en algunos de esos “rincones”, sepa que cuando algo se hace en algún lugar impacta en todos. La idea es no trabajar en forma estanca, en forma parcial.

HECTOR: Volviendo al armado, ¿cuándo lo hicieron?, ¿lo hicieron aquí, en este escritorio?

CLAUDIO y JUAN CARLOS: No, se hizo en casa.

HECTOR: Es decir, fuera del puesto de trabajo, fuera del horario de trabajo. O sea que esto, que es una herramienta que ustedes consideran prioritaria —y que me parece buenísima— para poder conducir a un colectivo de más de ciento cincuenta docentes, fue hecho por fuera de las condiciones del puesto de trabajo.

CLAUDIO: De lo cual no renegamos. La dinámica que acá tenemos es la de puertas abiertas; uno frente a una demanda nunca va a decir “*ahora no, ahora el equipo directivo está reunido*”. No tenemos un horario de atención. Más de una vez lo pienso, ¿lo ponemos?; porque la demanda es permanente y a veces no se puede dar respuesta a todo. Pero mantenemos la puerta abierta, inclusive en invierno con el frío; esto no lo modificamos a pesar de la complejidad y el tamaño de la escuela. Por eso, el mapa tuvo que hacerse en otro espacio.

HECTOR: Puede parecer extremadamente detallista, frente a todo lo que en esta escuela se hace, detenerme tanto en indagar sobre cómo, cuándo y dónde producen ese mapa de la institución. Lo hago porque desde la perspectiva del trabajo, y desde el análisis del puesto de trabajo de los equipos de conducción, se revela aquí una colisión entre dos tareas que son prioritarias en un trabajo de conducción institucional, por lo menos tal como ustedes lo conciben: tener en todo momento la puerta abierta para atender al que lo necesite, pero a la vez tener tiempo para construir una herramienta que les permita sostener un proyecto colectivo que es lo que hace que la gente efectivamente siga viniendo. Nuestro interés, como sindicato, es poner a la luz esta colisión para visibilizar la no correspondencia existente entre los requerimientos de un puesto de trabajo clave para el funcionamiento de las escuelas y las condiciones que se dan para el desempeño en ese puesto. La visibilización e indagación de esta colisión permitirá construir fundamentos —legitimados desde la prácticas de las escuelas— con los que el sindicato pueda demandar, en los ámbitos paritarios, la modificación de esas condiciones. Incluso que permita romper nuestros propios límites imaginativos. Solemos limitarnos a pensar en los puestos de trabajo que

existen, pero la realidad ha ido cambiando aceleradamente y los puestos de trabajo siguen siendo los mismos de hace décadas. Quizás lo que ustedes cuentan revelaría que harían falta nuevos puestos de trabajo, actualmente inexistentes; por ejemplo, alguien encargado de las relaciones comunitarias que sea el que, en principio, reciba a alumnos y padres; o un puesto de trabajo encargado de las tareas más técnicas de planificación institucional, etc...

CLAUDIO Pensando en otra actividad, en los bancos públicos, tienen su mesa de informes en la entrada, que era una actividad que hace muchos años atrás no existía. Acá también debería haber, tal vez, una persona de informes. Bueno, lo hace la secretaria, la preceptoría...

HECTOR: ...pero a costa de otras tareas para las cuales esos puestos de trabajo fueron pensados y son necesarios. Esa “mesa de informes” no existe porque cuando en su momento se pensó la organización de las escuelas nadie pensó que una escuela fuese abierta. Esto es lo que tenemos que visibilizar y analizar desde la perspectiva del trabajo.

JUAN CARLOS: Lo que estamos viendo, en realidad, es una escuela que necesita ser mucho más flexible de lo que era. Nosotros queremos incluir y para la inclusión hace falta cierta flexibilidad y quebrar una rigidez que tenía la vieja escuela. Pero para eso también hace falta personal, porque si no es imposible.

HECTOR: Volviendo al trabajo del equipo de conducción. Al comienzo, utilicé un concepto del campo del trabajo –“producción”– para preguntarles sobre qué era lo que ustedes se proponían hacer –“producir” dije– en esta institución. Voy a volver a usar otro concepto del campo del trabajo que suena muy feo desde el sentido común docente pero que es importante en el análisis de lo que hacemos en las escuelas: el control del proceso de trabajo. ¿Cómo controlan que eso que ustedes se proponen hacer –y que, por lo que entiendo, está colectivamente compartido–, después, adentro de las aulas, efectivamente suceda?. ¿Cómo garantizan eso?

CLAUDIO: No sé si garantizarlo, pero sí hay un control. Un control formal, que es a través de los jefes de departamento, de los proyectos que se elaboran a principio de año, y uno promueve y los quiere llevar adelante, y que se van a reflejar en los papeles, en los libros de tema; pero sabemos que no alcanza. Luego va a estar otro control llamémosle, que no es la palabra, otra supervisión, de parte de los preceptores, en cuanto a la presencia o ausencia del docente que va a llevar ese proyecto adelante. O el reclamo que

pueden hacer los chicos en la dirección porque hay una contradicción o una discrepancia que se genera, por ejemplo, porque hubo un mensaje de un docente y un mensaje de otro. Esa es la otra forma en la que uno se entera, y digo que uno “se entera”, porque para el control lo que faltaría, o lo que se debería, es ir a supervisar las clases. La experiencia que yo hice supervisando las clases es que son un ‘como sí’; ante la presencia del directivo, el docente, por más experimentado que sea, actúa de otra forma y el estudiante también. Después está en el diálogo con los compañeros acerca de cómo va o como no va, las charlas en los pasillos e, insisto, lo que van reflejando los chicos en su experiencia. Vamos detrás del tren, no vemos cómo el maquinista maneja la locomotora.

JUAN CARLOS: No sé si decir control, pero para poder viabilizar que algunas cosas se cumplan en el sentido que uno trata de proponer -que también lo propone en función del diálogo con el resto, no es una imposición- es muy importante ver el funcionamiento de los estudiantes en las actividades, porque en algún momento ellos lo expresan y uno puede darse cuenta qué está pasando o qué no; a veces sin ir al aula. La dirección, abierta, es el espacio para que los chicos se expresen, para que vengan y charlen con un mate, y no es una cuestión de que vienen a “buchonear”. Cuando uno va a observar la clase, lo que pasa allí no es lo que pasa realmente cuando uno se va, excepto que ese docente tenga un vínculo de hace mucho tiempo con ese que está observando, sino es muy difícil. La visita o la observación de clase es siempre una mirada parcial. Lo otro son los plenarios donde se puede permitir que se expresen y tomar eso -la bronca, lo bueno, lo malo- para darle una vuelta de tuerca.

MARCERLO LUNA: A veces, en los compañeros aparecen contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace -voy a enseñar el concepto de democracia y “¡silencio!, no hables”-, ¿cómo lo trabajan?

CLAUDIO: Bueno, por suerte no tenemos tantos casos.

JUAN CARLOS: Hemos tenido una discusión muy interesante en la última plenaria donde se cruzaron el paradigma tutelar clásico con el paradigma de derechos. Nos dimos cuenta que no es que hay un grupo que es homogéneo en su pensar, sino que todos tenemos incorporado algo de esos dos paradigmas. Estamos trabajando con infinidad de contradicciones y actuamos de manera distinta. Yo paso a menudo por los cursos no para “observar” las clases, sino para comunicar algo, entro al aula, hablo con los pibes, veo qué están haciendo los profesores; o paso por el pasillo y veo la dinámica de tra-

bajo, si están en grupo o no; uno va viendo también los actos escolares, qué profes organizan, de qué manera, con qué características; o las presencias en las mesas de exámenes. Eso te va construyendo una visión del personal que tenés. Hay muchas variables que uno puede trabajar para poder charlar con el docente y ver qué prácticas puede modificar o no, o simplemente tomar lo que está haciendo para decir: bueno, hagamos esto porque está funcionando.

HECTOR: Yo preguntaba sobre el control, porque la concepción de control del proceso de trabajo no la pensamos a la manera tradicional, jerárquica, de un superior sobre sus subordinados, sino con la idea de una construcción colectiva de ese control. Me llamó la atención el instrumento que ustedes elaboraron para comunicar todos los aspectos de la institución. Desde mi perspectiva, no es sólo la posibilidad de que todo el personal esté informado, es también una herramienta para que todos puedan ejercer un control del proceso de trabajo que colectivamente se está haciendo. Si no está socializada la información, difícilmente se pueda hacer colectivamente un control de lo que se produce: controlar en el sentido de que como colectivo institucional nos proponemos ir hacia allá, y tenemos que corroborar que estamos yendo hacia allá y no que vamos para otro lado.

JUAN CARLOS: Por eso, esto del compromiso que uno le pide con la tarea y no con el puesto.

HECTOR: Pero ustedes a ese pedido de compromiso le dan, además, una forma organizativa, información, puerta de la dirección abierta, presencia, diálogo, libertad de hacer...

CLAUDIO: Eso es un poco lo que pretendemos, el desafío es sistematizarlo, escribirlo para compartirlo con los demás. En general, me parece que estamos aún muy centrados en una escuela tradicional y que queremos plantear herramientas de esa escuela en una nueva realidad. Estamos en condiciones pos neoliberales, con otra dinámica, con una necesidad de incluir una población que ha quedado excluida de la vida, y esa vieja estructura rígida, sólida, yo no sé hasta dónde lo permite. Porque esa estructura incluía a los que ya estaban incluidos socialmente y excluía al resto. Esa vieja estructura, para mí no sirve. Creo que hay una búsqueda, se va adaptando a la necesidad de lo que está ocurriendo y hacen falta modificaciones que aún no llegan. Estamos en esa tensión que nos exige replanteos.

PARTE IX

La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista

Alejandra Capocasale Bruno¹

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar detenidamente la matriz teórica de la institucionalización de la formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista. Se desarrolla un enfoque histórico y filosófico multidimensional y complejo que considera los antecedentes anglosajón-norteamericano, francés y argentino. Se profundiza en los fundamentos teóricos que se conforman como matrices constitucionales de la institucionalidad. Específicamente, se focaliza entre los años 1875 y 1889; momento de la historia de la formación magisterial uruguaya en que se plasmó de forma definitiva su permanencia institucional. La metodología de este trabajo se basa en un análisis de tipo lógico-deductivo basado en el materialismo histórico como forma de escudriñar en los antecedentes e influencias que convergen en las estructuras históricas. Para ello se recurre a la categoría de análisis: “posición docente” vinculada al trabajo de enseñar. El trabajo de enseñar ha sido amalgamado por un normalismo que imprime una nota característica en la cultura no solo uruguaya, sino rioplatense, y por ende, ha ido recorriendo siglos y estructurando al mismo tiempo sujetos sociales y sociedades.

(***)

La matriz normalista representó, y sigue representando en la actualidad para la formación magisterial latinoamericana, el lugar a donde se llega por su poder explicativo y justificativo de los procesos de institucionalización de los

¹ IPES- CFE- ANEP, Uruguay. alecapocasale@gmail.com

sistemas educativos nacionales y públicos. En este trabajo se ha optado por profundizar teóricamente en un enfoque histórico y filosófico multidimensional y complejo. El punto de partida es considerar que toda institución –también la escolar– tiene “organizadores de base” que la conforman, la configuran y le dan sentido en el tiempo (Gagliano, 2013: 245). Esto supone que hay elementos simbólicos que algunas veces son evocados de forma permanente y otras, ni siquiera se recuerdan. No obstante, ocurre que estos “organizadores de base” subyacen a la institución y su significado histórico, político, social, cultural e inclusive económico, más allá de que se mantengan en el plano de lo invisible o de lo naturalizado. En definitiva, son fundamentos teóricos que se conforman como matrices constitucionales de la institucionalidad. En este sentido, la primera intención es su presentación teórica a partir de sus antecedentes. En segundo lugar, se pretende denotar la aplicación empírica de este fundamento teórico como forma de modelo de formación magisterial al que se apostó por parte de ciertos agentes sociales vinculados al mundo cultural para configurar la educación uruguaya de la segunda mitad del siglo XIX. Específicamente, este artículo se focaliza entre los años 1875 y 1889. Este recorte temporal se realiza porque se decidió considerar puntualmente el momento de la historia de la formación magisterial uruguaya en que se plasmó de forma definitiva su permanencia institucional. Cabe aclarar que esto no significa que se desconozca su antecedente histórico fundacional. Todo lo contrario: al indagar sistemáticamente ese período histórico se alcanzó a definir estos quince años de la segunda parte del siglo XIX como aquellos en que se consolidó institucionalmente la formación magisterial normalista nacional como espacio público de forma definitiva (Delio Machado, 2009, Demarchi De Mila, 1996, Mena Segarra y Palomeque, 2011, Palomeque, 2012).

El proceso de organización racional del artículo se basa en un trabajo analítico de tipo lógico-deductivo basado en el materialismo histórico como forma de escudriñar en las estructuras históricas. “El materialismo histórico, como toda *teoría*, no nos da ningún conocimiento concreto, pero nos da los medios (instrumentos de trabajo intelectual) que nos permiten lograr un conocimiento científico de los objetos concretos”, escribe Marta Harnecker (1971: 229) intentando hacer comprender el sentido de la teoría elaborada por Carlos Marx y Federico Engels a mediados del siglo XIX. No obstante, no se propone realizar sólo un análisis estructural que pone un énfasis determinista

en “los sistemas educativos y su discurso ordenador privilegiado –la pedagogía–”, tal como advierte Southwell (2008a: 261). Se considera la complejidad constitucional del problema a analizar. Para ello se recurre a la categoría de análisis: “posición docente” (Vassiliades, 2012: 6 y 7) haciendo referencia a Southwell (2008b, 2009) conceptualiza esta categoría como:

la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ellas.

Por lo tanto, esta categoría implica la multiplicidad de modos del trabajo de enseñar. Es una categoría analítica que abre puertas para el conocimiento de la formación magisterial: restablece la posibilidad de indagar desde la relación enseñanza-cultura como construcción por parte de los sujetos en sus relaciones con los “Otros” y, hasta posibilita transitar hacia posibles resoluciones de problemas educacionales, que lindan con lo social y cultural. Esta categoría habilita a presentar el mundo de la formación de maestras/os como dinámico e histórico sin dejar de lado lo estructural.

Un poco de historia de la educación uruguaya

El núcleo básico del proceso de modernización y de organización social en el Uruguay fue la escuela pública. Esta institución nació como célula madre de un sistema educativo nacional en el último cuarto del siglo XIX y se terminó de consolidar en el siglo XX. Al respecto, José Pedro Varela (1845-1879) expresó:

La organización social no se concibe sin que exista una administración pública. Para la conservación del orden social necesitamos que exista un poder público, encargado de garantizar el pleno goce de los derechos y especialmente de reprimir los abusos de la fuerza, del mal y de la ignorancia (Varela, 1964: 88).

Dentro de este marco que Demarchi De Mila (1996: 9) denomina como “sistema educativo nacional como espacio público normalizador”, el maestro

se perfiló como la figura central en el proceso de homogeneización de la población en relación a valores y normas básicos para la integración social. En esta línea de pensamiento es que José Pedro Varela en 1874 dedica el capítulo XXXIX a las Escuelas Normales y el capítulo XXXVII a los maestros en su obra “La educación del pueblo”. Allí refiere a una relación de implicancia entre maestros, escuela pública y Escuelas Normales. Demarchi De Mila (1996: 10) hace una selección de citas de la obra referenciada que dan cuenta de cómo José Pedro Varela concebía formación magisterial y la función social del maestro:

En cuanto a las Escuelas Normales, él expresa que es un lugar donde “los jóvenes que tienen disposiciones naturales, puedan adquirir la ciencia y, el arte de enseñar” (Varela, 1910: 352). Y estas instituciones, agrega, permitirán “hacer de la enseñanza, un empleo permanente” pues “sirven para probar la vocación de los discípulos por la vocación para la que forman” (op. cit.: 352). Él concebía el maestro como “el instrumento principal, el muelle real de la enseñanza” (op. cit.: 319), y el trabajo de enseñar lo conceptualiza de esta forma:

Ninguna misión es más grande que la del maestro de la escuela (...) deja huellas imperecederas en la Sociedad; moldea digámoslo así, el porvenir, formando nuevas generaciones. (...) Sus hábitos imitados por el niño, sus ideas impresas en la blanda cera de la inteligencia infantil, gobiernan la sociedad, se transmiten de generación en generación, se perpetúan a través de los tiempos. (...) La filosofía moderna empieza a presentir que en épocas lejanas la historia futura de los pueblos podrá predecirse: tales causas producirán tales hechos. Si esto sucede será el conocimiento de los maestros la base de toda predicción exacta. Sepamos bien lo que son los maestros de un pueblo y sabremos lo que será la Sociedad cuando la generación que se educa llegue a dirigir la vida social (op. cit.: 324).

Esta concepción del maestro como “apóstol”, “misionero”, y responsable del orden social y su reproducción intergeneracional, enmarcado en una concepción del mundo positivista y con influencia del paradigma liberal, se plasma en legislaciones cuando en marzo de 1876 José Pedro Varela es nombrado Director de Instrucción Pública. D’Auría (1964: 10-38) hace una secuencia histórica de los hechos sucedidos en relación a la formación magisterial: En

marzo de 1876 Federico E. Balparda propone la formación de un Escuela Normal de Maestras. (Este proyecto será tomado por José Pedro Varela como modelo para justificar las Escuelas Normales). El 14 de julio de 1876, explica Delio Machado (2009: 52) se aprueba el Reglamento que establece que las “Conferencias Pedagógicas”, quincenales y con carácter de actualización para los maestros capitalinos, son obligatorias. Esto denota la preocupación vareliana por el mejoramiento de la formación docente magisterial. El Decreto-Ley del 24 de agosto de 1877 (siendo el Gobernador Provisorio el Coronel Lorenzo Latorre) establece la escuela pública obligatoria y gratuita y plantea la creación de una Escuela Normal de Maestros y Maestras gratuita en la ciudad de Montevideo (artículos 42, 43 y 44). No obstante, de acuerdo a lo que establecen algunos escritos de José Pedro Varela, ésta no se estableció pues las condiciones no estaban dadas para ello. El 24 de octubre de 1879 fallece José Pedro Varela y el 5 de enero de 1880 es nombrado como Segundo Inspector Nacional Jacobo Varela (1840-1900). Éste se propone abrir un Internato Normal de Señoritas y para ello recorre el interior del país difundiendo su próxima apertura. En la campaña el plantel docente era deficitario desde todo punto de vista: no había suficientes maestros y los ejercían no poseían en su mayoría titulación (Delio Machado, op. cit.: 70). A su vez, asiste al “Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires” donde da una conferencia titulada “La educación de la mujer”. Esta conferencia fue considerada por la prensa argentina como notable. Este Congreso marcó un hito en la formación docente magisterial uruguaya pues los representantes uruguayos que asistieron compartieron con más de 300 participantes de Bolivia, Chile, Paraguay, Brasil, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Estados Unidos y el Reino de Italia. Los planteos de la delegación uruguaya son temas de debate aún hoy, por ejemplo: las condiciones de los hombres que debieran gobernar las instituciones educativas públicas. Dentro de este marco de debates e intereses por la formación docente, el 15 de mayo de 1882 comienza a funcionar el Internato Normal para Señoritas, del que fue Directora la maestra María Stagnero de Munar (1856-1922).

En 1889 se creó el Internato Normal de Varones dirigido por Joaquín R. Sánchez. A partir de 1900 pasan a ser Institutos y ya no albergan internos. La formación magisterial fue constante preocupación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y fue designado el Dr. Berra para encargarse de la

asignatura Pedagogía. Este le otorgó una importancia sustantiva al componente moral dentro de los contenidos a enseñar: las buenas costumbres y la responsabilidad moral del maestro eran elementos centrales en su pensamiento pedagógico.

¿Qué hay detrás del normalismo? Buscando desde lejos y por acá nomás

El punto de partida está en indagar y problematizar si en la formación magisterial uruguaya en su proceso de institucionalización hacia la permanencia institucional, su “organizador de base” es la matriz normalista. Esta afirmación que puede ser considerada muy fuerte tiene como sustento teórico los antecedentes que se pueden encontrar desde el pensamiento anglosajón, francés, norteamericano y, especialmente bonaerense acerca de la educación desde mediados del siglo XIX. Hunter (1998: 27-29) de forma clara y erudita explica que se podría, desde una mirada reduccionista, hacer referencia a un telón de fondo de “dos principios subyacentes” que se presentan como antagónicos: uno derivado de la filosofía política y moral liberal, el otro de la teoría social “dialéctica” básicamente marxista. En el caso del liberalismo se concibe al sistema nacional de escolarización como la institución que es responsable de un proceso de autoformación democrática de individuos racionales. Por otro lado, la sociología de la educación refiere a una sociedad democrática que es la que “decide” cómo, cuándo, dónde y hasta dónde se configura el sujeto en pos de una comunidad regida por principios democráticos que lo trascienden y que hay que atender. La mayor contradicción aparente entre ambos enfoques está dada en focalizar la responsabilidad social en el juicio individual o en el juicio colectivo. No obstante, la diferencia no es tan sustantiva. A su vez, a estas dos posturas subyace un principio central: la construcción de un sujeto moral autorreflexivo y autorrealizado. El mismo Hunter (*op. cit.*) propone magistralmente describir la realidad del sistema educativo en la modernidad exorcizando estos principios subyacentes:

Para emprender tal descripción, sin embargo, tenemos que liberarnos antes del hechizo del principio educativo. Para realizar ese exorcismo, será necesario expulsar nuestra creencia en las distinciones metafísicas entre lo ideal y lo real, lo abstracto y lo concreto, la teoría y la historia. Eso supondrá, más en particular, aprender a tratar la adhesión al propio

principio educativo como un fenómeno histórico. Tenemos que aprender a tratar la adhesión al principio (y específicamente al de la persona autorreflexiva y autorrealizadora) como una práctica emprendida por una categoría particular de individuo que persigue fines concretos. En otras palabras, tenemos que aprender a verla como una práctica histórica que ocurre junto con las prácticas de construcción de la escuela, en el mismo nivel moral y en el mismo paisaje histórico. Sólo así podremos plantear adecuadamente la cuestión de qué clase de relación existe entre (la adhesión a) los principios de la educación y la organización de la escuela (Hunter, 1998: 29).

En el proceso de rastreo histórico del origen del normalismo se pueden señalar algunos antecedentes histórico-filosóficos, a saber:

La influencia anglosajona-norteamericana

Esta tiene como fiel representante a Wilhelm von Humboldt (1767/1835) a quien se le edita póstumamente en 1854 en Londres su obra “La esfera y los deberes del gobierno”. Allí

claramente se expresa una responsabilidad estatal por bregar por el “bienestar físico y moral de la nación”. De esta forma se presentaba como representante fiel a la filosofía moral y política postkantiana que concebía que la sociedad, a través de la educación, deba conducir al desarrollo completo de las facultades humanas, pero dentro de un marco social. En este sentido von Humboldt plantea una crítica moral y política a la forma que el Estado nacional lleva adelante el proceso de escolarización. John Stuart Mill (1806/1873) fue quien difundió fielmente el tratado de von Humboldt, convencido que las facultades morales solo se encauzan dentro del marco del libre ejercicio del juicio moral. A su vez, y casi al mismo tiempo, en 1850 específicamente, David Stow (1793-1864) publicaba la octava edición (primera edición en 1837), de su obra “El sistema de formación, la escuela de formación moral y el seminario Normal”. Este texto fue uno de los más influyentes del siglo XIX “para el diseño y funcionamiento de la escuela -popular-” (*op. cit.*: 34). Este filántropo cristiano y reformador social promulgaba por la libertad como la base para el gobierno moral de los niños. Moral y autoridad van de la mano. La autonomía de la moral es presentada como el elemento clave para la construcción de la

personalidad autorreflexiva y autorreguladora:

(...) su problema consistió en imaginar un ambiente en el que los “salvajes seres humanos” aprendieran a preocuparse por sí mismos a través de su propia conducta, y adquiriesen la habilidad moral para comportarse con tal preocupación (*op. cit.*: 37).

Detrás de esto estaban presentes dos preocupaciones sociales de Stow: por un lado, la desdichada calidad de vida del proletariado de Glasgow; y por otro lado, una clase popular “perdida” y diseminada en la sociedad sin forma alguna de control social. De esta forma queda en evidencia cómo la teoría educativa liberal anglosajona enmarca su pensamiento educativo vinculado a una preocupación por la democracia a partir de un Estado con paternalismo político por la formación de los niños. Claramente, está la raíz de una matriz normalista que lejos de referir a una formación propiamente dicha, se presenta como normalizadora de sujetos que por sí mismos no logran ajustarse al nuevo proyecto de sociedad moderno burgués del siglo XIX. Esta concepción de la educación se extendió hacia Estados Unidos y allí prosperó como modelo liberal a seguir bajo el enunciado de democracia y desarrollo. John Dewey (1859/1952) fue un claro ejemplo del planteo de una pedagogía progresista en una sociedad nueva en su obra “Democracia y Educación” (1910) que tomaba en consideración los principios básicos en relación a la educación emanados de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789) que ya tenía la influencia de la *Declaratoria de la Independencia de los Estados Unidos* (1776).

En cuanto a los enfoques marxistas, que presentan un análisis sociológico e histórico de la organización disciplinar del sistema escolar, se pueden establecer algunos lineamientos de su aporte: la escuela moderna es resultado de la construcción de la burguesía para lograr el control social; el objetivo de la educación formal es el disciplinamiento del proletariado para la nueva forma de producción el mercado laboral capitalista; la función social de la educación es asegurar la reproducción de una ideología dominante que se plasma en un modelo de dominación de tipo burocrático. No obstante, también se señala la posibilidad de la resistencia y de una “salida” consciente a tal proceso de inculcación inconsciente por parte del docente según Giroux (1989).

Según Hunter (*op. cit.*: 54) tanto la teoría liberal como la marxista, de origen anglosajón, presentan una práctica de abstracción analítica. Las categorías analíticas que plantean no son en realidad principios subyacentes del sistema escolar histórico. Ambas establecen principios que tienen más que ver con un ideal de educación que con un análisis contextualizado de esta. El punto central aquí es que de una u otra forma la matriz normalista se fue imponiendo como principio subyacente sugerido desde la teoría para el sistema escolar, y finalmente, asumido como que emana de la empirie. Pero, no es así.

La influencia francesa

El siglo XIX en Francia representó un campo de lucha ideológica. De acuerdo a Puiggrós, José y Balduzzi (1988: 51) “(...) podría afirmarse que la burguesía realiza la tarea de dar forma doctrinaria a las ideas que desde siglos antes venía gestando”. La burguesía ya estaba consolidándose en el poder político y social, y sólo restaba poner atención sobre la educación. Resultaba imprescindible poner al sistema educativo al servicio del modelo de producción capitalista tanto en lo ideológico, lo político como en lo técnico:

La característica central de la concepción educativa expresada en la Ley del 10 de mayo de 1806, y puesta en práctica a partir del decreto del 17 de marzo de 1808 es el intento de organización de toda la educación francesa concentrando su administración en manos del Estado (*op. cit.*: 53).

En el mundo estrictamente académico, y en consonancia con los intereses de la burguesía incipiente, surge la corriente filosófica del positivismo francés. Ya con la obra de Augusto Comte (1798-1857) se comenzó a trazar un camino intelectual de razón explicativa que le otorgaba sentido al mundo capitalista que comenzaba a dar señales de desorden social y moral. Una influencia que se construye en un proceso intelectual que alcanza finalmente su máximo esplendor en el análisis del sistema educativo con Emilio Durkheim (1858-1917) quien plantea la ruptura con el ideal educativo y con fines ideales para la educación. Él utiliza la expresión “sistema educativo” más que “educación”, y de esa manera contextualiza la acción educativa como sistema relacionado con los demás sistemas político, cultural, social, económico y religioso. Su análisis se aleja de todo proceso filosófico puro de análisis de lo

educativo. Él trabaja y presenta postura acerca de cómo concebir al alumno, cómo debe ser la tarea del docente, los contenidos a enseñar y el papel del Estado en materia de educación. Cada uno de estos aspectos es planteado con ejemplos históricos a partir del método comparativo de análisis documental histórico (Durkehim, 1990). No obstante, cabe preguntarse: ¿este planteo logra superar el nivel de abstracción del liberalismo y del marxismo anglosajón? La respuesta es no. Una vez más se deja entrever un antecedente al normalismo como necesidad social pero que emana desde la concepción de un pensador. La sociedad la concibió como más allá de los individuos, con vida propia, con sus propias leyes de funcionamiento. La sociedad supone orden y cohesión social. La educación es el medio que se sirve para lograr estos fines. El individuo debe adaptarse a la sociedad y su condición humana depende de este logro, es el Estado el que debe controlar que el sistema educativo formal cumpla con este objetivo. Y la libertad conjugada con la moral conduce a este proceso de integración social:

Por tanto, la disciplina es útil, no solo en beneficio de la sociedad y como medio indispensable sin el que no podría haber una cooperación regular, sino en beneficio del mismo individuo. Por ella, aprendemos esta moderación del deseo, sin la que el hombre no podría ser feliz. (...) La regla, dado que nos enseña a moderarnos, a dominarnos, es un instrumento de liberación y libertad (Durkheim, 1947: 69).

El normalismo es señalado y asumido como la matriz necesaria y suficiente en el sistema educativo para que haya eficacia social. Una vez más se le impone una mirada a lo educativo.

La influencia argentina

Este antecedente es el más directo y su relevancia en el proceso fundacional y de institucionalización de la formación magisterial uruguaya es sustantiva. Alejandra Birgin (2012: 31 y 32) con claridad extrema enuncia la instauración del normalismo en la formación docente argentina:

Durante las colonias y buena parte del siglo XIX, los sujetos que ejercían la docencia se formaban en una “pedagogía espontánea”. Era una

tarea ejercida por maestros “empíricos”, muchos de ellos religiosos o laicos que cumplían esa tarea entre otras, en general dotados de un saber práctico adquirido por medio de la experiencia. Pero a mediados del siglo XIX, con la construcción del sistema escolar, sus impulsores –en especial Domingo Faustino Sarmiento y Juana Manso– evaluaban como inadecuados a los docentes previos, y montaron desde el Estado nacional un complejo sistema de formación, que pasó a la historia con el nombre de “normalismo”.

La comprensión de este camino hacia el normalismo y su instauración como matriz fundacional Palomeque (2011: 505) la señala como obra de Domingo Faustino Sarmiento (1811/1888) a partir de la década de 1850. Su concepción de la educación popular como fundamento de la democracia tenía como base la necesidad de educar al pueblo para que fuese libre. La ignorancia la concebía como causa del atraso social y económico y de los desórdenes políticos. Él planteó la necesidad de estructurar el sistema educativo desde lo legal hasta lo burocrático (Abadie Soriano, 1962: 3-32). También cabe mencionar a Juana Paula Manso (1819-1875) quien junto con Sarmiento fundó en 1858 la primera revista pedagógica argentina *Anales de la Educación Común*. En referencia a ella Frota Martínez de Schueler y Southwell (2011: 151) escriben:

Manso dirigió la primera escuela municipal mixta de Buenos Aires, impulsando la coeducación. Asimismo, basada en su intercambio sistemático con la educadora norteamericana Mary Mann, impulsaba la instalación del kindergarten como modalidad de trabajo pedagógico desde la temprana infancia. Manso y Sarmiento confluyeron en su intención del desarrollo de escuelas para la formación de maestros laicos, profesionales y republicanos, y la incorporación del modelo educacionista y reformista norteamericano. Los últimos años de Manso coincidieron con la instalación de las primeras escuelas normales argentinas.

El punto de vista de Pineau (1997: 23-46) acerca de cómo se dio un tránsito entre un “imaginario civilizatorio” hacia un “imaginario normalista” tiene que ver con la influencia bonaerense que pesquisamos: A partir de que en 1853 la Constitución Nacional Argentina establece en el artículo quinto

que cada provincia autónoma debía garantizar la educación elemental a su población, y que la provincia de Buenos Aires el 26 de setiembre de 1875 sancionara su propia ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires N° 888 (considerada como hito central en la formación del sistema educativo moderno), surge el “imaginario civilizatorio”. Esto se conjugó con el hecho de que Sarmiento en 1874, finalizado su período presidencial, asumió el cargo de Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y comenzó a llevar adelante su proyecto educativo nacional, cuyo lema puede establecerse como: “civilizar a la barbarie” y la propuesta fue establecer un sistema educativo formal y burocratizado. La obligatoriedad (y por consiguiente gratuidad) establecida en la ley N° 888 estaba dirigida especialmente hacia la clase popular:

Nadie dudaba que los grupos “cultos”, la “buena gente”, los “ciudadanos honestos”, mandarían a sus hijos a la escuela, o, al menos se ocuparían de educar a sus hijos en sus hogares. El problema se presenta en los grupos populares. El nuevo Estado liberal precisaba, por un lado, formar ciudadanos que comprendieran sus derechos y obligaciones y, por otro, disciplinar a estos grupos interpelados como “barbarie” sin violar sus derechos individuales (Pineau, op. cit.: 33).

Este proceso civilizatorio implicaba agentes civilizadores: los maestros. En el capítulo III de la ley N° 888 se legislan las Conferencias Pedagógicas obligatorias como forma de acreditación de títulos. Por lo tanto, son visibles una serie de reglamentaciones que suponen las bases legales para instaurar el imaginario civilizatorio (con influencia directa del modelo escolar norteamericano y del pensamiento liberal europeo). Frota Martínez de Schueler y Southwell (2011: 151-165) describen de forma exhaustiva el proceso de instauración de la formación magisterial en la Argentina a partir de la legislación referida. A nivel provincial se tendió a regular las formas de reclutamiento y selección de maestros públicos y los mecanismos para su inspección y control tanto en el ámbito de la enseñanza pública como privada (particular). Se incorporó la idea del maestro como ejemplo moral y social. Al maestro se le exigía desde el sacrificio económico y material hasta la misión de ser los representantes de los ideales y valores de la sociedad en relación a la constitución de

una idealizada nación. Para lograr plasmar el modelo francés, ya Sarmiento durante su presidencia, había fundado una red de escuelas normales en todo el territorio en manos del Estado nacional y había traído a la Argentina un grupo de maestras norteamericanas de forma tal de lograr un cambio demográfico-cultural, difusión de las ideas de la Ilustración y propagadores de la pedagogía moderna. Pero este modelo civilizatorio generó rápidamente una posible evaluación de fracaso: la estructura burocrática no lograba funcionar como se había previsto. Esto quedó plasmado documentalmente en el “Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires” de 1882.

El “imaginario normalizador” ya estaba presente coexistiendo con el “imaginario civilizatorio” al crearse la primera Escuela Normal por decreto en 1869, aunque comenzó a funcionar en 1871 en Paraná (Entre Ríos). Al respecto Puiggrós (1990: 79) refiere a Violeta Nuñez quien “sostiene que la Escuela Normal de Paraná es definida como garantía de formación de maestros y como modelo normalizador de la educación primaria. El maestro normal sostendría tal discurso, encarnándolo” pero cobró mayor fuerza al legislarse en 1886 las bases de la Escuela Normal Superior: las maestras asistirían a las Escuelas Normales elementales y los profesores a las Escuelas Normales superiores. La matriz normalista de esta forma se fue constituyendo en una la matriz para generaciones de maestros. Normalizó no solo sus prácticas educativas, sino la metodología de enseñanza, los actos cotidianos de los docentes, y posicionó al docente como funcionario estatal y por tanto, como uno de sus principales representantes. Se logró homogeneizar el cuerpo docente magisterial que tenía en sus manos los niños de la escuela primaria común y masiva. De esta forma poco a poco se incorporó la mujer como la principal figura de maestra. El reclutamiento alcanzó los sectores medios y bajos de la población femenina que vio una oportunidad de inserción en el mercado laboral con dignidad social y moral. Esto fue construyendo una imagen política y social del docente magisterial: servidores estatales que representan la moral ciudadana en su máxima expresión de desinterés material. Birgin (1999: 27) sintetiza de forma magistral este proceso que construye las “posiciones docentes” de fines del siglo XIX:

En síntesis, el magisterio se definió en los tiempos de construcción del Estado-nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional

y la misión de funcionario de Estado. Estos elementos se condensaron en la construcción de un lugar redentor para el magisterio: proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta nación. La dinámica de género (...) tuvo un lugar estructurante.

A modo de cierre: la posición docente entre el mundo del ser y del deber ser

Cuando llega el momento de cerrar un abordaje de una temática multi-dimensional, a veces, sólo quedan imágenes para poder expresar de la forma más clara las reflexiones finales. En este artículo, son varias las imágenes que se podrían extraer de una extensa y erudita bibliografía elaborada por pensadores de tres siglos y varias nacionalidades que han encontrado en el normalismo el hilo conductor para comprender los múltiples sentidos y significados de la posición docente en el proceso de institucionalización de la formación docente magisterial institucionalizada en el Uruguay. Por este motivo, resulta imprescindible considerar aquello de que el trabajo de enseñar es socialmente construido, y que tal como lo expresa claramente Vassiliades (2012: 2): “Quien se embarque en la tarea de comprender el trabajo de enseñar asociándolo a un sentido único se enfrentará sin dudas a una empresa un tanto imposible de realizar”. Para ello, emergen dos imágenes en las que queda expresado de forma cristalina el trabajo de enseñar como amalgamado por un normalismo que imprime una nota característica que en la cultura rioplatense:

Se necesita una maestra de verdad que sienta en su alma vibrar un ideal; una maestra que, poseída del sentido de la propia nacionalidad, sepa imprimir a su obra sello imborrable de argentinidad; que haga resplandecer en el corazón de aquel muchacho la sagrada llama del patrio amor, de ese patriotismo amplio, sereno y generoso que se hermana con el amor santo de la humanidad, para engendrar con el indisoluble y eterno vínculo de paz (Bricca de Arrastía, 1920: 93).

La escuela pública argentina tuvo, pues, dos puertas. Por la puerta principal no ingresaba el presente de la vida popular, social, política y espiritual, con sus contradicciones, fracturas y entusiasmos. Por allí, los guardapolvos blancos sólo llevaban y traían los logros de la cultura letrada jalonados por el calendario de la historia patria, mitificada en una suerte

de relato donde vencedores y vencidos habían clausurado la posibilidad cierta de reanudar la siempre desalineada historia de los argentinos. Pero por la puerta chica de atrás, los mismos guardapolvos de alumnos y estudiantes, y también de muchos maestros, contrabandearon con sus identidades mestizas zonas completas de las culturas orales, narrativas de vencidos y de excluidos, convivencialidades sin dueño, lenguajes sociales y formas de “tener y habitar mundos” ajenos a la gramática escolar. La puerta chica se hizo grande con el tiempo, y muchas cosas acontecieron en la arena escolar (Gagliano, 2013: 246).

Bibliografía

- Abadie Soriano, Roberto (1962). La vocación de Sarmiento. En *Anales de Instrucción Primaria*. Montevideo.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, Alejandra (2012). Introducción. La formación ¿una varita mágica? En Birgin, Alejandra (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bricca de Arrastía, Juana (1920). Se necesita una maestra. Revista *El Monitor de la Educación Común*, 568 (38).
- D’Auría, Lorenzo F. (1964). Escuelas, Internatos e Institutos Normales del Uruguay. En *Enciclopedia de la Educación*, época III, año XXIV, n° 2, julio, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Montevideo.
- Delio Machado, Luis Mario (2009). *Historia de la Formación Docente, Tomo I: “La enseñanza normal nacional. Desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal”*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Demarchi De Mila, Marta (1996). Formación docente. Surgimiento y perspectivas. Una visión histórica. Revista de la *Educación del Pueblo*. Montevideo.
- Durkheim, Emilio (1990). *Educación y Sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- Durkheim, Emilio (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Frota Martínez de Schueler, Alessandra y Myriam Southwell (2009). *Formación del Estado nacional y constitución de los cuerpos docentes*.

- Profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820-2000). En Reformas Educativas en Brasil y en Vidal, Diana G. y Adrián Ascolani (coords.) Reformas educativas en Brasil y en Argentina. Ensayos de Historia comparada de la Educación (1820-2000). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Gagliano, Rafael (2013). Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Entre Ríos: Editorial Fundación La Hendija.
- Giroux, Henry A. (1989). Schooling as a form of cultural politics: toward a pedagogy of and for difference. En Giroux, Henry A. y Peter McLaren (editors). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York.
- Harnecker, Marta (1971). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hunter, Ian (1998). *Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A..
- Mena Segarra, Enrique y Agapo Luis Palomeque (2011). Historia de la Educación Uruguaya. Tomo 2. La educación uruguaya 1830-1886. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Palomeque, Agapo Luis (2011). La educación en Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX. Anexo en Mena Segarra, Enrique y Agapo Luis Palomeque “Historia de la Educación Uruguaya”, Tomo 2: “La educación uruguaya 1830-1886”. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Palomeque, Agapo Luis (2012). Historia de la Educación Uruguaya, Tomo 3: La educación uruguaya 1886-1930”. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Pineau, Pablo (1997). La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible. Buenos Aires: FLACSO-CBC.
- Puiggrós, Adriana, y Susana José y Juan Balduzzi (1988). Hacia una Pedagogía de la Imaginación para América Latina. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Puiggrós, Adriana (1990). Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Southwell, Myriam (2008a). Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En Cruz Pineda, Ofelia y Laura Echavarría Canto

- (coords.). *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México: Casa Juan Pablos, Programa de Análisis de Discurso e Investigación.
- Southwell, Myriam (2008b). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. En Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 2, N° 2, 4ª época.
- Southwell, Myriam (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, José Alberto (comp.). *Formación docente. Complejidades y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Varela, José Pedro (1910). *La Educación del Pueblo*. Montevideo: Editorial El Siglo Ilustrado.
- Varela, José Pedro (1964). La Legislación Escolar. En *Obras Pedagógicas, Colección Clásicos Uruguayos*, vol. 51, Tomo I, Montevideo.
- Vassiliades, Alejandro (2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno a las regulaciones del trabajo de enseñar. Revista del *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 30, Facultad de filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (en prensa).

Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura

Carolina Cuesta¹

El presente trabajo se propone desarrollar algunos de los debates didácticos documentados en la década del '90 en Argentina a través de distintas publicaciones e intervenciones en eventos académicos. Se trata de discusiones que visibilizan las relaciones problemáticas entre las llamadas *didáctica general y didácticas especiales, especializadas o específicas específicas* (en adelante, didácticas específicas)²; no obstante en este recorte nos abocaremos al caso de la didáctica de la lengua y la literatura. Estas discusiones muestran su carácter tanto epistemológico como político a la luz de los procesos de modificación del sistema educativo argentino llevados adelante en el marco de la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993, y cómo se focalizaban, o no, en la necesidad de recuperar a la formación y al trabajo docente como núcleo de sus tesis y argumentos. En este sentido, se propone una revisión de la creencia de que existiría una didáctica de la lengua o la literatura ajena a los debates y replanteos de la didáctica general y, en sentido más amplio, de las ciencias de la educación como ciencia social.

Algunos procesos compartidos por cada perspectiva didáctica, a nuestro entender, conllevan lógicas de repliegue sobre la recursividad de ciertos

¹ Universidad Nacional de La Plata – Unidad Pedagógica, Argentina. carolina.cuesta@ba.unipe.edu.ar

² Las denominaciones de este campo varían según el periodo que abarca cada debate y las posiciones disciplinares desde las que se enuncia (2011). En el caso de los autores citados en el desarrollo del presente trabajo, se respetan las denominaciones que utilizan

modos persistentes de teorización documentados a partir de la segunda mitad de los años noventa³. Y que luego pondremos en relación con el hecho de que se hayan dado en épocas de la sanción y posterior periodo de implementación de la Ley Federal de Educación (1993) en la Argentina. De este modo, hay una insistencia en, por un lado, reconocer la “porosidad” y “permeabilidad” de las fronteras de “la didáctica” y en asumir que resulta imposible pensar producciones que no trabajen en una lógica interdisciplinaria (Camilloni, 1996: 35); pero, por otro, se insiste en reafirmar la existencia e incumbencias de una didáctica que estaría amenazada por influencias del propio estallido de las ciencias de la educación en diferentes perspectivas teóricas: estudios sobre el currículum, interpretativo-críticos, psicologías aplicadas, además de las didácticas específicas (Camilloni, 1996: 20-22). Por ello, desde la didáctica general, se dio una tendencia revisionista que debatió sus relaciones con otras disciplinas bajo conceptos como *herencia* y *deudas*, desde una posición que también analizaba su propio estatuto disciplinar y científico (Camilloni, 1996: 20). Al mismo tiempo, se alertó sobre los riesgos que suponían las didácticas específicas, que habían ganado espacio frente a la improductividad de los proyectos de construcción de una “megateoría” que intentara rearticular en un todo las multidimensiones del fenómeno educativo apelando a una lógica de sumatorias disciplinarias⁴, pero

³ La publicación *Corrientes didácticas contemporáneas* es en ese sentido un documento de sumo valor. Iremos desplegando el análisis de los artículos de las autoras que desde sus distintos intereses van delineando problemas y proyectos pendientes, que siguen resultando actuales. Se trata de seis artículos que sintetizan las intervenciones de Alicia Camilloni (Universidad de Buenos Aires, UBA), María Cristina Davini (UBA), Gloria Edelstein (Universidad Nacional de Córdoba, UNC), Edith Litwin (UBA), Marta Souto (Universidad Nacional del Comahue, COMAHUE) y Susana Barco (COMAHUE) en el seminario homónimo realizado en la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (no se indica el año específico de su dictado). El libro se publica por primera vez en 1996 en la colección Biblioteca de Cuestiones de Educación de Paidós, dirigida por María del Carmen Delgado y Beatriz Alen, y tiene una séptima reimpresión en el 2006.

⁴ Cristina Davini señala el caso de la producción de José Gimeno Sacristán como representativa de estos proyectos que suman distintas tradiciones teóricas y líneas para abordar la complejidad de las prácticas escolares en una “teoría curricular y de la enseñanza [que] incluye a las teorías políticas, sociológicas, culturalistas y de sistemas simbólicos, la lingüística, las teorías cognitivas y psicogenéticas, el análisis institucional y el estudio de las tecnologías sociales en vastísimas producciones y multidimensiones de análisis”. [...] donde “El innegable esfuerzo teórico del autor está concretado en una integración metateórica, asentada en el supuesto de que la comprensión crítica transformará las prácticas, dentro de un conflictivo proceso histórico, en el que hay que incluir las ‘teorías prácticas’ de los docentes. Estamos así en presencia de una megateoría, que tiene la gran virtud de reunir muchas teorías de distintos orígenes y, a su vez, la gran limitación de no poder operar sobre la acción debido a su ‘peso excesivo’. Al incorporar tantas dimensiones y variables

de dudosa concreción en la acción (Davini, 1996: 55- 57), y frente a la labilidad epistemológica de las didácticas por niveles, cuyas dependencias mecánicas a la descripción psicológica maduracionista, hasta la actualidad, responden a cortes burocráticos del sistema y atentan contra los intentos de alguna unidad epistémica (Davini, 1996: 57). En consecuencia, según esta línea del debate y en palabras de Cristina Davini, las didácticas especiales o por disciplinas curriculares, habían ganado para mediados de los años noventa el espacio de las propuestas normativas:

... desvinculadas de una propuesta didáctica global y, por ende, del proyecto político-cultural pedagógico. [...] Sin el entramado de un proyecto compartido, las didácticas especiales por disciplina se están consolidando como teorías “diafragmáticas” con pretensión expresa o latente de neta autonomización. Sobre la base de la mirada focalizada en una o dos dimensiones del problema, sostienen la intención de constituirse en una “mirada total” (Davini, 1996: 57-58).

De este modo, en el despliegue de un discurso de reconocimiento de la propia historia de la didáctica general para la que el “... enfoque tecnocrático obtuvo, durante mucho tiempo cualquier reflexión sobre el tema del conocimiento constituyéndose en aplicación del planeamiento eficientista en las escuelas”, y beligerante, porque

(...) se manifiesta un problema de poder propio de la lógica académica del campo universitario y de la investigación, en donde históricamente han tenido más status los especialistas en distintas ciencias básicas, de las ciencias sociales y aun de la psicología. La didáctica ha tenido un peso menor en este terreno, relegada implícitamente al campo de las acciones instrumentales (Davini, 1996: 59);

se va convirtiendo en una teoría interpretativo-descriptiva y no en una teoría práctica; esto es en una teoría para la acción” (Davini, 1996: 55-56). La lectura de la prolífica producción de Gimeno Sacristán, también en coautorías con Gómez y Contreras, muestra esos movimientos señalados por Davini a partir de revisiones rigurosas y muy lúcidas en cuanto al análisis crítico de los estados de situación; pero de armados teóricos abigarrados y, a veces, por demás eclécticos que dificultan pensar cómo se concretarían en la enseñanza. Este rasgo, matizado de distintas maneras, también es asumido por algunas producciones en didáctica de la lengua o la literatura españolas que ingresaron en nuestro país en el marco de los procesos político-económicos que también atravesaron la reforma educativa en momentos en que Davini hace este análisis. Analizar de manera específica las lógicas epistemológicas de la producción ibérica en didáctica de la lengua o la literatura, a lo que se debería agregar sus cruces con la psicogénesis es tema de otro trabajo.

aparece el análisis de las producciones en didáctica de la matemática de Chevillard (1985) y el grupo de los *Instituts de Recherche por l'Enseignement des Mathematiques* (IREM, por sus siglas en francés; Institutos de Investigación para la Enseñanza de las Matemáticas), también Brousseau (1993), como representativos de esa propensión de las didácticas específicas a la “fragmentación” de una enseñanza con “función social básicamente instructiva o académica” (Davini, 1996: 60).

Parte de este planteo del problema es ofrecido por Daniel Feldman (1999/2008) en una revisión epistemológica y metodológica del estado de la didáctica en la Argentina de fines de los noventa. Dice Feldman que el hecho de que la educación haya sido tema de atención preferencial en la agenda política de las últimas décadas muestra procesos similares a los ocurridos en los inicios del siglo XX y en los años sesenta respecto de las discusiones sobre la necesidad de generar transformaciones pedagógicas (1999/2008: 9). Pero, sobre todo, estaría señalando la necesidad de una revisión epistemológica de la producción del conocimiento didáctico en el análisis de cómo ha resuelto las intenciones reformadoras en sus articulaciones con “el conocimiento sistemático sobre cuestiones pedagógicas y didácticas con la realidad de la vida en las escuelas y el trabajo cotidiano de los maestros” (1999/2008: 9). Se puede afirmar que este nudo problemático se extiende a todos los niveles educativos del sistema, es decir, que implica también a profesores, en los que “problemas de enfoque, de paradigma, de poder, contribuyeron al crecimiento de ese comodín difuso, pero ventajoso a la hora de explicar fracasos e inconvenientes, que es la categoría ‘relaciones teoría-práctica’” (Feldman, 1999/2008: 9).

Al redefinir el problema, Feldman postula que, en realidad, hay que estudiar las relaciones entre didáctica y *enseñanza*. En principio, la teoría es la didáctica, pero también lo son otros de sus productos, como los programas, las normativas y la práctica que corresponden a las acciones de los docentes en la clase. Ahora bien, es imposible quedarse con este primer deslinde que más bien resulta ordenador, casi como un recordatorio de una cuestión crucial para los últimos tiempos en los que la revisión (cuestionamiento y hasta negación, dice el autor) de la enseñanza desde diferentes vías desestabilizan a la didáctica. En términos amplios, esas constantes críticas a la enseñanza se enmarcan en las discusiones pedagógicas entre la escuela tradicional y la escuela nueva que signaron la primera parte del siglo XX; derivadas en la

actualidad en los debates con la tecnología instruccional y su base sistémica y conductista. Así la proliferación y crecimiento del conocimiento pedagógico en la irrupción de las ciencias de la educación, como ciencia moderna, también viene abonando a la fragmentación en nuevos saberes positivos. En consecuencia, ya para fines de los años noventa, Feldman reafirma que la didáctica puede definirse como “una actividad educacional especializada que se preocupa por los problemas de la enseñanza”, pues entiende que la enseñanza es un *invento social* (Feldman, 1999/2008: 10)⁵. Interesa para este trabajo esta distinción porque recoloca aristas de la producción didáctica que exceden al hecho de pensarla, al menos únicamente, como disciplina o campo de conocimiento, ya que más bien se trataría de una *especialidad*. Reconceptualización que es pertinente para la revisión epistemológica de las perspectivas didácticas de la lengua y la literatura que pretendemos abordar en perspectiva histórica.

En el marco de estas diferenciaciones, y de otras que se retomarán más adelante, Feldman hace una lectura de la aparición en escena de lo que, en principio, llama las “didácticas especiales” para luego inscribirlas en esta idea de didáctica como especialidad, nombrándolas “didácticas especializadas en campos de conocimiento” (1999/2008: 40). Luego de explicar el problema de la dependencia psicológica de la didáctica que llevó a confundir, en ese marcodebate, las relaciones teoría-práctica, las producciones teóricas en psicología del desarrollo y psicología cognitiva con la pedagogía y la didáctica en sí misma (Feldman, 1999/2008: 33-40), el autor ofrece una justificación de esta irrupción, que atañe también a la Argentina, en términos epistemológicos:

En los últimos años los enfoques generales de la didáctica se han debilitado. Una de las razones es que muchos planteos acerca de la enseñanza han perdido parte de su carácter prescriptivo en el marco de la polémica con la concepción tecnicista de la enseñanza. Paralelamente, el conocimiento dejó de ser el escenario de encuentro entre docentes y alumnos y reclamó su lugar en el “sistema didáctico”. El proceso de la didáctica quedó redefinido por el juego triangular de posiciones y abrió paso a una notable y prolífica producción con

⁵ Feldman inscribe este concepto desde la perspectiva de la psicología de la cultura de Jerome Bruner en su primera etapa (1969). “La educación como invención social”. Hacia una teoría de la instrucción. México, UTEHA. Reeditado en la compilación (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid Morata. En nota 1 de Feldman (1999/ 2008: 137).

base en el contenido de disciplinas de conocimiento (Feldman, [1999] 2008: 41).

Asimismo, Feldman señala que las didácticas especializadas pudieron capitalizar el abordaje de “situaciones concretas”, por esa cercanía con la enseñanza que la didáctica general había perdido de vista, ya sea por el abandono de las reflexiones sobre su rol instrumental, o por “los reales límites de sus planteos generales”; y por comprender que el conocimiento es variable protagónica de la enseñanza, justamente, en esas situaciones concretas (Feldman, 1999/2008: 41).

No obstante, esta irrupción trajo una serie de nuevos problemas que aún persisten y que, creemos, hacen a los que aquí queremos analizar respecto de las didácticas de la lengua o la literatura. Feldman parece estar retomando esos debates epistemológicos de mediados de los noventa, basados en la serie de hipótesis sobre las didácticas específicas que ya hemos analizado. Por un lado, porque la lectura de estas didácticas pareciera estar más atada a la didáctica de la matemática y a cómo varios de sus conceptos fueron, por líneas de las ciencias de la educación, reutilizados para plantear sus propias didácticas especializadas. Se trata, en última instancia, de las adscripciones o réplicas a las primeras formulaciones teóricas de didácticas de la matemática franceses que también dieron cabida a redefiniciones en otras didácticas específicas en los ámbitos europeo y local (Fioriti, 2008). Sin embargo, ya circulaba por entonces el clásico trabajo de Bronckart y Schneuwly (1991), quienes en una primera propuesta disciplinar denominada *didáctica del francés como lengua materna* –que Bronckart ha reformulado actualmente– cuestionaban el traspaso de las categorías “transposición didáctica” y “sistema didáctico” a los estudios sobre “didáctica de las lenguas” que debían reconocer el carácter estrictamente social del objeto y, en ese sentido, incluir para una redefinición del sistema “las prácticas sociales de referencia” (1996: 71). A su vez, la denominación “didáctica de las lenguas” remite a una génesis europea de, al menos, dos decenios, cuando se registran las primeras producciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas vivas. En los años cincuenta, con el conductismo y el behaviorismo, esas reflexiones serán reimpulsadas, diversificadas a nivel mundial (por ejemplo, la enseñanza del francés y del inglés para los hablantes no nativos) también por factores que hicieron, y hacen, a políticas lingüísticas (Bronckart y Schneuwly, 1991: 22-23).

Queremos señalar, en relación con lo anterior, que habría más de un

relato para explicar el advenimiento de las didácticas específicas y que no son similares según la disciplina en la que se especialicen y según los países o regiones de sus desarrollos. Tampoco, como queda claro, esos relatos serán iguales según la posición política disciplinar que ocupe quien los narra. Estas caracterizaciones de las didácticas específicas de mediados y fines de los años noventa, en realidad, recortan los usos de algunas categorías –básicamente de Chevallard (1985/1997) y de Brousseau (1993)– producidas en los ochenta y que circularon en nuestro país a partir de las traducciones al español de los años noventa. Así, en la perspectiva más focalizada a producir conocimiento didáctico con bases en postulados de la psicogénesis y como desarrollos desde las ciencias de la educación, se encuentran estos préstamos (Castedo, 1995; Lerner, 1998) y no en todas las líneas que venían trabajando sobre la enseñanza de la lengua y la literatura (Bombini, 1989/2005; 2001).

No obstante, si para los años noventa la discusión parecía encaminarse más hacia la existencia o no de estas didácticas específicas sospechadas de “diafragmáticas”, y si verdaderamente no presentaban una autonomía respecto de la didáctica general, Feldman reactualiza estos temas. Algunos de los nuevos tópicos que señala sirven para mirar el presente de las didácticas de la lengua o la literatura en cuanto sus propias luchas y diversificaciones. Recolocaremos otros tópicos en este marco y señalaremos algunas cuestiones que nos parece importante agregar, al menos para observar las relaciones entre didáctica general y didácticas de la lengua y la literatura. Se trata, nuevamente, de no emprender una caracterización de las didácticas específicas que englobe a todas ellas, por lo menos en la Argentina. Cada una, desde sus distintas historias de institucionalización y tradiciones disciplinarias, presenta algunos puntos de contacto, pero, a la vez, rasgos muy distintos si se las estudia en alguna profundidad. Dice el autor sobre los nuevos problemas que presentan las didácticas especializadas que “su virtud también aparejó debilidades: por fuerza, segmentaron el proceso educativo, avalaron un sesgo cientificista difícil de balancear y redujeron las variables para el análisis de la enseñanza” (Feldman, 1999/2008: 41), ya que su insistencia en recolocar al conocimiento que se suponía excluido de las relaciones de enseñanza simplificó el modelo, la idea de triángulo, por lo que se redujeron sus puntos de articulación resintiéndolo el vértice del maestro. Además, sigue Feldman:

...el crecimiento de los enfoques basados en disciplinas como manera,

por ejemplo, de encarar el currículum puede convertir el diseño de la tarea educacional en una sumatoria. Paradójicamente su especialización despecializó importantes campos del conocimiento y de la práctica educativa. Este problema queda sin resolver porque la existencia de dos continentes didácticos –general y especial– no expresa una división de roles, producto de las distintas agendas que cada una se traza. Por el contrario, la relación puede ser conflictiva por la disputa de espacios y hoy está marcada por la hegemonía de los enfoques especializados (Feldman, [1999] 2008: 41-42).

Creemos que “segmentación”, “sumatoria” y “cientificismo”, lo mismo que la “disputa de espacios” por la “hegemonía” de una línea en didáctica de la lengua y la literatura por sobre otras, son las variables para transitar que indican, en la recursividad del debate, una necesaria revisión de las condiciones de producción e intereses de sus propios discursos. Es decir, que no es solo una discusión epistemológica-académica desarrollada en nombre de la “búsqueda de la verdad científica”, sino que también, y como se ha señalado, en el interior de esos debates adquiere un carácter profesional-corporativo.

En consecuencia, los argumentos sobre el avasallamiento de las didácticas específicas a la didáctica general confluyen en un armado epistemológico y político. Por un lado, porque las primeras dispersarían, a la vez que particularizarían, fenómenos que requerirían de una mirada global, general, amplia, en términos de teorizaciones didácticas y, por otro, porque están las comunidades académicas que toman para sí el patrimonio de los desarrollos didácticos desde lógicas de estatus científico y regímenes de verdad en la imposición de los rasgos particulares de los objetos que estudian y que se implicarían en la enseñanza de sí mismos (Camilloni, 1996: 34; Davini, 1996: 60). Pero también, estos argumentos deben ser leídos en “las polémicas [que] reflejan las condiciones de supervivencia de los especialistas en un contexto en el cual las decisiones sobre el aparato académico y escolar dependen, cada vez más, de los organismos financiadores” (Davini, 1996: 60), y en cómo específicamente se intenta resolver la supervivencia de los especialistas en el aparato académico. Porque, “cuando se discuten campos de trabajo se está disputando el papel de ciertas instituciones, de grupos de investigación y, por ende, la asignación de recursos” (Camilloni, 1996: 34).

Si bien, esta perspectiva será contestada por especialistas en didácticas específicas, recortando la dimensión epistemológica del debate (especificidades

de los objetos traducidas en contenidos y métodos de enseñanza, los últimos más o menos desarrollados) y desplazando la discusión política a una lucha discursiva por señalar qué didáctica(s), en realidad, sería(n) la(s) desplazada(s) o no reconocida(s), aun dando continuidad a la polémica hasta la actualidad (Fioretti, 2008; 2010), hay en estos desarrollos revisionistas de la didáctica general en la Argentina a mitad de los años noventa unas claras diferenciaciones que parecen haber quedado perdidas en todos los reajustes que la reforma educativa traccionaba e instaba a imaginar; pero, que al recuperarlas resultan pertinentes para analizar el estado actual de la cuestión.

Mientras que en los análisis de la didáctica de la matemática francesa retomada por algunos didactas de otras disciplinas, resulta indiscutible el tráfico de categorías que recortan la enseñanza a la especificidad de los intercambios entre docentes, alumnos, saberes y objetos particulares, a la vez que se reconoce su aporte, hay otra tendencia que en el momento se explica por la “baja autonomía” de las didácticas específicas basada en el carácter intercambiable de algunas de sus “ideas-fuerza”. Estas son producto de desarrollos que no se corresponderían con disciplinas, en el sentido de autónomas y con teorizaciones y metodologías originales, sino que se trata de un:

(...) ‘diálogo’ entre los especialistas en distintos campos y los aportes de corrientes actuales de la psicología cognitiva, en especial derivadas de las obras de Piaget e Inhelder (construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento), Bruner (negociación de significados), Vygotski (ideas intuitivas y conocimientos científicos, toma de conciencia, desarrollo en la zona de conocimiento próxima), Ausubel (aprendizaje significativo) y otras conceptualizaciones. [...] se observa una clara supresión de la figura del ‘didacta’ y la organización de un diálogo directo entre las especialidades y la psicología cognitiva y del aprendizaje. Así, la hegemonía del discurso de la psicología sigue presente, solo que articulada al aprendizaje de un campo determinado de conocimientos (Davini, 1996: 63).

Si bien esta revisión es pertinente a la hora de sopesar algunas producciones en didáctica de la lengua y la literatura de la época, no resulta suficiente para analizar todas sus perspectivas. Esto demuestra que el debate estaba ensimismado desde la didáctica general sobre una tendencia y no todas. Gustavo

Bombini publica en el año 2001 un artículo en el que retoma otros de su autoría de mediados y fines de los noventa, para responder a algunos de los argumentos de Cristina Davini antes citados acentuando el carácter corporativo del debate, pero al mismo tiempo hacia el interior de la didáctica de la lengua y la literatura revelando sus propias perspectivas en disputa. Por un lado, da cuenta de otras génesis de producciones de conocimientos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura:

... los especialistas en didáctica de la lengua y la literatura, realizamos desde hace tiempo diversas acciones en la investigación y en la formación docente para abandonar viejas tradiciones, para superar prácticas cristalizadas, para proponer una agenda ampliada que dé cuenta de los recorridos desde la teoría –ámbito donde cobra relevancia la teoría lingüística y literaria– y desde y hacia la práctica. En su mayoría profesores graduados en las carreras de Letras, sucede que nuestra reflexión está fuertemente determinada por nuestra formación de origen y más aún, por una cierta relación específica que establecemos con nuestro objeto de estudio. Objeto doble, en realidad, lengua y literatura, nos convocan a las más diversas experiencias culturales... (Bombini, 2001: 26).

Así el autor adscribe a la caracterización de “especialistas” pero desde otra formación de origen: Letras. Luego lista un arco de incumbencias de los especialistas en didáctica de la lengua y la literatura que van “desde la alfabetización a la contemplación estética más sofisticada, desde la diversidad lingüística y cultural reconocible en los distintos escenarios donde se producen las prácticas educativas”, pasando por las relaciones con otras artes, los debates sobre la gramática, la normativa o la ortografía, “hasta el ingreso en las aulas de aspectos fragmentarios de las más sofisticadas teorías posestructuralistas”. De este modo, y discutiendo antes la idea generalizadora de que una “didáctica especial” no es el “... somero análisis de los procesos de transposición de los contenidos académicos sino [que se trata] de situar los saberes disciplinarios en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación del conocimiento”, plantea que una mirada reductora del objeto –cuya compleja constitución, para el autor, resulta evidente– lleva a creer que la didáctica de la lengua y la literatura se desprendería de un “macrocampo” en cuanto, y por el contrario, direcciona hacia “articulaciones con el campo social y cultural”. Por ello, para esta posición no se trata de una *didáctica especial* en..., tampoco de contenidos, sino de una *didáctica de objeto*; porque en la

especificidad de los objetos lengua y literatura, recortados, a su vez, en la especificidad que adquieren en la enseñanza, se diseña una lógica particular que se propone como el objeto de una didáctica de la lengua y la literatura (Bombini, 2001: 25-27).

Por otro lado, en cuanto a los vínculos con las actuales líneas de la psicología cognitiva y del desarrollo, Bombini los relocaliza en la hipótesis sobre el sesgo corporativista del debate dado que

el campo de la alfabetización y la psicología están proponiendo la existencia de un campo didáctico en el que se produciría la constitución de un objeto de conocimiento que sería de índole didáctica y que estaría centrado en el diseño de ‘situaciones didácticas destinadas a la formación de lectores y escritores competentes (Bombini, 2001: 25).

Para el autor, se trata de una operación sin sustento epistemológico que “nos está mostrando el predominio de la matriz psicológica como base excluyente de esas investigaciones que pueden reconocerse sin más trámite como investigaciones didácticas” (Bombini, 2001: 25).

Por su parte, Graciela Herrera de Bett, también especialista en didáctica de la lengua y la literatura, focaliza en una conferencia dictada en julio del año 1999⁶ sobre la relación “formación docente y didácticas de la lengua y la literatura” para dar cuenta de su

(...) participación en el debate académico de los últimos años [...] [que] retienen, como foco de atención, el problema de la articulación de los campos específicos de objeto y pedagógico-didácticos, como eje de preocupaciones teóricas y prácticas, que han orientado resoluciones metodológicas y proyectos académicos (2000: 145).

De este modo, la autora pasa revista a los efectos de la reforma analizando el caso de la provincia de Córdoba y los modos en que la industria editorial escolar pensó la “transposición” a manera de “banalización” de los nuevos saberes lingüísticos (en especial), como también a las relaciones complejas con otras perspectivas de los estudios lingüísticos y literarios asentadas en los

⁶ Se trata de la conferencia “Formación docente y didácticas de la lengua y la literatura” dictada en el marco de las I Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura organizadas en julio de 1999 por la Universidad Nacional de Córdoba.

problemas del significado que podían ofrecer para la enseñanza de la lengua y la literatura redefiniciones de horizontes más amplios que la mirada “instructiva y aplicacionista” (Herrera de Bett, 2000: 148).

Dice Herrera de Bett:

Lengua y Literatura, como objetos de investigación y de enseñanza, solicitan para su abordaje de perspectivas disciplinares e interdisciplinares que orienten el estudio de estos sistemas complejos y a la vez, reflejen el debate en el campo, desocultando contradicciones y fracturas o reconociendo las regularidades facilitadoras de la comprensión de sus constructos disciplinares, algunos cuyos bordes y límites lábiles, difusos, se distancian de otros sostenidos desde una lógica cuyos modelos se hallan próximos a las ciencias físico-matemáticas (Herrera de Bett, 2000: 148).

Esos “modelos próximos a las ciencias físico-matemáticas” responden, en cierta medida, a la impronta psicologicista de los desarrollos didácticos que desde los años setenta en adelante, y con distintas variantes, va a ser tematizada y cuestionada -hasta hoy-, por las líneas en didáctica de la lengua y la literatura sustentadas en la defensa de la especificidad disciplinar. En consecuencia, los efectos de este proceso de conquista de ciertas líneas psicológicas y lingüístico-cognitivas o aplicadas en la didáctica y en las didácticas de la lengua y la literatura van a ser centrales para algunas de sus propias producciones y determinantes para la disciplina escolar. Pero, sobre todo, en lo referido a que la prescripción didáctica, y con ello las orientaciones de la formación y el trabajo docente, aparezcan como consecuencia directa, lógica, y, agregamos, natural, de un modelo psicológico evolutivo y en cruce con modelos lingüísticos cognitivos. Estas líneas estarán bien centradas en las derivaciones de las ideas-fuerza *construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento*. Así, según la especialidad asumida en la formación en Letras, se registran tendencias encontradas a la hora de pensar los dominios e incumbencias de la didáctica de la lengua y la literatura, y que están atravesados por espacios de actuación profesional. De hecho, el panorama de las didácticas de la lengua y la literatura apenas iniciado el año dos mil, en cuanto a distintas perspectivas que se venían afianzando desde Letras, va a mostrar rápidamente las dificultades para poder pensarlas en alguna cohesión posible. Porque,

había otra historia por detrás enmarcada en otros procesos de fragmentación de la propia carrera que instituirá nuevas especialidades y también abonará a las razones de la diversificación. Expresa Herrera de Bett:

Una primera dificultad con que nos encontramos sería entonces cómo delimitar los propios dominios de las didácticas de la lengua y la literatura, para no constituirlos en una amalgama de distintas disciplinas y de metodologías de la investigación, ni tampoco en un campo de aplicación de las mismas. Problemáticas insoslayables en las que cuestiones de orden teórico y epistemológico tensionan el debate en el campo, al punto que numerosos especialistas e investigadores representantes de lo disciplinar específico –en un caso extremo– se resisten a reconocer como dominio a las didácticas específicas de la Lengua y la Literatura; así es que definen a sus perspectivas disciplinares como Lingüística aplicada a la enseñanza, optando desde el inicio por el saber disciplinar de origen y desplazando de su punto de mira la complejidad del acto de transmisión. Otro posicionamiento límite, es el que exilia a la Literatura del campo de la didáctica, interrogándose si es enseñable o no –interrogación que siempre se renueva y que uno puede o no compartir en cuanto interrogante– cuando tal vez quizá lo más provocador sería preguntarse cómo enseñarla sin extrañarla de su materialidad, la lectura y escritura, considerando las condiciones en que se produce el acto de enseñanza. Con qué sujetos, y cuáles contextos... (Herrera de Bett: 2003: 237).

La revisión de una reconstrucción posible de los debates sobre la didáctica y las didácticas de la lengua y la literatura suscitados entre mediados de los años noventa, y apenas iniciado el año dos mil, parece arribar a un entramado epistemológico y político, de carácter histórico, y no a una sumatoria de rasgos que, vistos desde la didáctica general, ayudarían a demostrar la inconsistencia teórica de las didácticas específicas para señalar sus peligros destructivos en cuanto a “la construcción de un proyecto de política social y cultural en el campo de la educación, que otorgue sentido a la proyección de la enseñanza” (Davini, 1996: 70). Más bien, como afirma la misma Davini, algunas de las versiones de las didácticas de la lengua y la literatura se perfilaban en aquel entonces como “desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinares, más que en disciplinas autonomizadas” (Davini, 1996: 65). En consecuencia, mientras que, por un lado, se discutían los ingresos y armados en los Contenidos Básicos Comunes (Ley Federal de Educación de 1993) de

posiciones lingüístico-aplicacionistas –conglomerados de conceptos varios provenientes de líneas textualistas, pragmáticas, sociolingüísticas variacionistas–, justificadas en su enfoque comunicacional en términos de políticas lingüísticas y “conflicto”; más las desestabilizaciones epistemológicas que habían producido –reflejadas en libros de texto y colecciones escolares– para la enseñanza tanto de la lengua como de la literatura, por otro lado, se ratificaban sus perspectivas desde la construcción de fundamentos lingüísticos con más o menos apoyatura en psicolingüísticos. Para el caso específico de la enseñanza de la literatura, mientras los especialistas en estudios literarios continuaban instalando la pregunta acerca de la posibilidad de enseñar o no literatura; o acerca de qué era exactamente lo que se enseñaba cuando se enseñaba literatura, o la desplazaban hacia la formación de un público lector, ya se daban desarrollos que la localizaban como dominio, y avanzaban en el problema de sus saberes específicos en la articulación teoría literaria-práctica, del canon literario escolar, selección de textos y antologías escolares, el lugar de la literatura infantil y juvenil, las implicancias de la lectura y la escritura en la enseñanza de la literatura, las tradiciones de la formación literaria en Letras, la tradición de los talleres en la Argentina y la escritura de ficción (Cuesta, 2012: 17-18).

Verdaderamente, hay para la mitad de los años noventa una prolífica producción de este tipo de debates⁷, que construyen un escenario donde la(s) didáctica(s) aparecen como entidades que estarían habitando su propio mundo de debates teóricos y corporativos entre sí y hacia el interior de sus propios desarrollos. Se trata de un mundo que hasta hoy es entendido como ajeno a los avances de las ciencias sociales y humanas en general. Avances que hablan más de la imposibilidad de seguir pensando una producción de conocimientos en disciplinas compartimentadas y ajeno a las realidades que intenta comprender y explicar, para este caso, la formación y del trabajo docente. Por el contrario, las continuidades de estos debates didácticos en la actualidad expresan los efectos particulares de los grupos de académicos que los

⁷ Cabe aclarar que ya a mediados de los años noventa se presentaban desarrollos desde la didáctica general que no abonaban a esta discusión, tratando de reformular los problemas de agenda más ligados a encontrar un discurso crítico de apertura conceptual (Barco, 1996) y a la creación de nuevos sistemas de referencias teóricas que volvieran a centrar la enseñanza como objeto de indagación para los cuales los contenidos, sin excusa, eran un tema de importancia (Litwin, 1996; Edelstein, 1996).

protagonizan en función de sus nuevos espacios de trabajo más allá de la Universidad. También, expresan las luchas por institucionalización y conservación de los distintos cuerpos de saberes que representan en la formación docente, acaso como reaseguro de dichos espacios de trabajo; que van de la mano de las reformas educativas y del rol que los organismos internacionales tienen en ellas. Por último, van de la mano de consecuentes normalizaciones de las instituciones educativas protagonizadas por sectores de las universidades que buscan cumplir con la demanda de sus funciones sociales extramuros. Esto es, como dadoras y garantes de un conocimiento científico que fundamente, pero sobre todo, legitime acciones de intervención educativa, es decir, políticas para las que aun el diseño de orientaciones didácticas que efectivamente comprendan y se basen en el trabajo docente sigue siendo una tarea postergada.

Bibliografía

- Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 157-167). Buenos Aires: Paidós.
- Bombini, G. (1989/2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: El Lugar.
- Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 24-33.
- Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du francais langue maternelle: l' emergence d' une utopie indispensable. *Education & Recherche*, 1, 8-26.
- Brousseau, G. (1993). Los diferentes roles del maestro. En Parra, C. & Saiz, I. (comps.). *Didáctica de matemáticas* (pp. 23-45). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. W. (1996/2006). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-40). Buenos Aires: Paidós.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*. *Revista latinoamericana de Lectura*. 16 (3), 2-21.
- Chevallard, Y. (1985/1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una*

- metodología circunstanciada de su enseñanza.* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Davini, M. C. (1996/2006). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-74). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (1999/2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.* Buenos Aires: Aique.
- Fioriti, G. (comp.) (2008). *Actas del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares.* San Martín: UNSam Edita.
- Fioriti, G. (comp.) (2010). *Actas del II Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes.* San Martín: Ehu- UN San Martín. Recuperado de http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas.htm
- Herrera de Bett, G. (2000). Formación docente y didácticas de la lengua y la literatura. En Herrera de Bett, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* (pp. 145-149). Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UN Córdoba.
- Lerner, D. (1998). Lectura y escritura. Apuntes desde una perspectiva curricular. En *Textos en Contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores* (pp. 9-33). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Pp. 91-116. Buenos Aires: Paidós.

La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales

María Eugenia Grandoli¹ y Carolina Ambao²

Introducción

La docencia como profesión regulada por el Estado surge en nuestro país hacia fines de siglo XIX, a partir de la sanción de las primeras normas que tendrán por fin la reglamentación del sistema educativo, la formación y el trabajo docente. Importantes instrumentos legales como la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (1875) y, más adelante, la Ley de Educación Común Nro. 1420 para la Capital, colonias y territorios nacionales (1884) –pero que regiría en gran parte del país a partir de 1905– decididamente marcaron los rumbos de la educación de nuestro país. La consolidación del sistema educativo argentino y la configuración del trabajo docente como profesión de Estado constituyen dos caras de un mismo proceso histórico, que transcurrieron en forma simultánea.

A lo largo de este proceso el Estado Nacional fue tomando un rol protagónico, a la vez que produciendo una fuerte regulación sobre varios aspectos de la docencia. Entre ellos se destacan la organización de la formación docente y el consecuente monopolio de títulos habilitantes, el establecimiento de criterios para el ingreso a la docencia y el desarrollo de dispositivos de control sobre las instituciones educativas y el trabajo docente, como la inspección escolar. Otras disposiciones, como la obligatoriedad de la educación primaria y la creación de las Escuelas Normales posicionaron al Estado Nacional en

¹ Unidad Pedagógica, Argentina. maria.grandoli@ba.unipe.edu.ar

² Universidad de Buenos Aires, Argentina. caroambao@gmail.com

el lugar de principal empleador y agente regulador de la actividad docente.

Estos elementos ligados a la organización de la docencia a su vez se articularon con componentes morales y vocacionales que terminaron por caracterizar al docente como funcionario o representante del Estado.

La indagación histórica sobre el trabajo docente en los albores de nuestro sistema educativo nos permite apreciar que la actividad de enseñanza en sus inicios, como profesión regulada por el Estado, se ejerció la mayoría de las veces bajo condiciones de trabajo precarias. Bajos salarios, irregularidad en los pagos, sobrecarga de trabajo, falta de recursos e inadecuación del espacio escolar son algunos de los elementos que se observan desde los mismos orígenes del sistema educativo y que decididamente han marcado los senderos de la profesión docente hasta nuestros días.

La mayor parte de los trabajos históricos sobre la docencia en la Argentina toman como principal objeto de estudio a la formación docente, mientras que el plano laboral de dicha actividad constituye un campo de indagación que no ha sido lo suficientemente explorado³. Entre los estudios indagados que abordan el trabajo docente en perspectiva histórica podemos señalar el de Castillo, S. (s.f.), Donaire, R. (2007) y Mannocchi, C. (2003). Este escrito se inscribe en esta segunda línea de estudio, y es parte de un proyecto de investigación en curso, con base en la Universidad Pedagógica (Unipe)⁴, el cual se propone contribuir a la producción de conocimiento sobre las condiciones laborales de la docencia en la etapa fundacional y de consolidación del sistema educativo argentino.

Este escrito se propone realizar una caracterización de los docentes y de su puesto laboral a partir del análisis de algunos componentes de las condiciones de trabajo de aquella época. Las dimensiones seleccionadas para su análisis son: remuneración, tareas, asistencia docente, materiales de trabajo y condiciones edilicias, a través de las cuales nos proponemos conocer algunas de las disputas, tensiones y demandas sobre el trabajo docente, así como también las concepciones y discursos que han operado en la conformación de la docencia como trabajo en sus orígenes.

³ Trabajos de autores como los de Alliaud (1993), Davini (1995), Dussel (1997) Puiggrós (2003), Tedesco (1993), entre otros, han contribuido desde diferentes perspectivas a una mirada histórica sobre la conformación de la docencia en Argentina. Por su parte, trabajos como los de Birgin (1999, 2000), Feldfeber y Andrade Oliveira (2006), Tenti Fanfani (2005), entre otros, han contribuido al estudio específico sobre trabajo docente.

⁴ Proyecto de investigación “El trabajo docente en perspectiva histórica”, dirigido por Ana Vitar.

Consideramos que el conocimiento en profundidad sobre las características que adoptó el trabajo docente en sus inicios en nuestro país constituye un elemento fundamental para comprender las disputas y reivindicaciones que afrontó a lo largo de la historia. De la misma manera, nos permite comprender el rol que adoptó el Estado como empleador y principal regulador de la actividad docente hasta nuestros días, y la evolución de la docencia en confrontación con dicho agente de gobierno de la educación. De este modo, a partir de la reconstrucción histórica de las condiciones materiales del trabajo docente, en este escrito nos proponemos también aportar a la reflexión sobre las actuales condiciones laborales, intentando establecer posibles líneas de ruptura y/o continuidad con el presente.

La docencia como profesión en los albores del sistema educativo argentino

En sus inicios, el sistema educativo argentino se organizó en torno a una estructura federal, según lo establecido en la Constitución Nacional de 1853. El artículo 5 establecía que las provincias dictaran sus propias Constituciones, asegurando la administración de la educación primaria. Cabe señalar que el territorio argentino estaba compuesto por las provincias que habían logrado delimitarse (concentradas en el centro y norte) y por los territorios nacionales que constituían mayormente el sur del país. Si bien cada provincia dictó su propia ley de enseñanza común y debía ocuparse de administrar su sistema educativo, hacia principios del siglo XX, por medio de la ley Láinez (1905), se facultó a la Nación a crear establecimientos nacionales en los territorios provinciales que así lo requirieran. De esa manera, la educación primaria era ámbito de acción concurrente de la Nación y las provincias (Bravo, 1998).

Como antecedente de la ley 1420, se promulgó la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires que estableció la educación gratuita y obligatoria en su territorio. Dicha ley instituyó al Consejo General de Educación como órgano de gobierno de la actividad educativa. Entre sus facultades se encontraba la de expedir títulos de maestros para Escuelas Comunes, señalando que "*ningún solicitante al título de maestro, podrá ser admitido a rendir las pruebas requeridas, si previamente no hubiese comprobado su moralidad y buenas costumbres*" (art.7). Asimismo, entre los requisitos para ser directores o maestros de Escuelas Comunes señalaba la necesidad de "*observar*

una conducta que pueda servir de modelo a sus alumnos y a los vecinos de la localidad en que hayan de ejercer o ejerzan el profesorado" (art. 53). Bajo estos términos y criterios comienza a ser regulada la actividad de los docentes.

En 1884 se dicta la Ley de Educación Común Nro. 1420, vigente para capital y territorios nacionales que retoma alguna de las disposiciones de la ley provincial, reafirmando la importancia de la conducta y la moral en el desempeño docente. Al respecto, la ley introduce en su articulado determinadas pautas y requisitos para el ejercicio de la actividad docente: justificar previamente su capacidad técnica, moral y física para la enseñanza: en el primer caso, con diplomas o certificados expedidos por autoridad escolar competente del país; en el segundo, con testimonio que abone su conducta; en el tercero, con un informe facultativo que acredite no tener el candidato enfermedad orgánica o contagiosa capaz de inhabilitarlo para el magisterio (Ley de Educación Común N° 1420, artículo 24).

Como fue señalado anteriormente, a partir de 1905, con la implementación de la Ley Láinez, la ley 1420 empieza a regir en gran parte del país posicionándose como un instrumento central de regulación de la actividad docente.

Hacia inicios del siglo XIX, y a partir de la definición de estas regulaciones, junto con otras como la Ley de Subvenciones Escolares (1871) o la Ley Avellaneda (1885), queda constituido lo que Puiggrós llamó el Sistema de Instrucción Pública Centralizado y Estatal (SIPCE). Así, el sistema educativo se organizó bajo un sistema mixto, en donde el Estado Nacional gozaba de un rol dominante en la direccionalidad y sostenimiento de la educación en todos sus niveles y modalidades educativas. Para garantizar el funcionamiento y desarrollo de la escuela primaria, a partir de 1870 Sarmiento organizó el circuito de Escuelas Normales que tenían como objetivo la formación de los maestros. Hacia 1900 ya existían alrededor de treinta Escuelas Normales en todo el país. Su creación significó una ampliación de los derechos educativos para los sectores medios y bajos que pudieron acceder a este nivel (Tedesco, 1993).

Como desarrolla Birgin en su libro "El trabajo de enseñar" (1999) existieron diversos elementos históricos que conformaron, no sin tensiones, un discurso sobre el trabajo docente. En el contexto de la configuración del Estado Nación, la identidad docente se componía de una compleja articulación entre la moral, la vocación y la misión de funcionario del Estado. El sentido de enseñar estaba orientado por la motivación de construir ciudadanos y combatir "la barbarie".

Las Escuelas Normales fueron creadas para poder dotar a las escuelas comunes de maestra/os con una formación y orientación determinadas. Así, el Estado se constituyó como el principal empleador, ya que la mayoría de los docentes se desempeñaban en el ámbito público, y a la vez como el único formador de la tarea docente, ya que mantenía el monopolio de la expedición de títulos habilitantes. La importante presencia del Estado Nacional en la administración escolar se manifestó en la centralización y concentración de los mecanismos de control. Todo un cuerpo de normativas y diferentes figuras fueron creadas para regular la actividad educativa: inspectores, reglamentaciones, informes, etc. De esta manera, con la creación del magisterio se normativiza tanto la organización y modalidades de enseñanza como también la misma tarea de enseñar.

Las Escuelas Normales permitieron la consolidación de un discurso pedagógico, el normalismo, que se convirtió en la matriz de pensamiento de muchos pedagogos (Dussel, 1997). Esta corriente tenía una fuerte influencia positivista donde operaba la oposición “civilización o barbarie”, y los docentes se identificaban con una postura cercana a la de ser un "apóstol del saber". Sin embargo, existieron diferentes corrientes entre los maestro/as de la época que disputaban los sentidos de la educación al interior de la matriz del Estado. Una corriente eran los democráticos radicalizados, que si bien adherían a la existencia de un sistema educativo público para toda la población, eran sustancialmente antipositivistas. Otra corriente era la de maestro/as socialistas, que también compartían la adhesión a un sistema público estatal, pero promovían un mayor nivel de participación de la sociedad. También existieron docentes que pertenecían a la corriente anarquista, los cuales eran profundamente anti estatistas y no tuvieron gran participación dentro del sistema educativo, salvo excepciones (Puiggrós, 2003).

Si bien el normalismo constituyó la corriente de pensamiento más influyente en el magisterio, podemos ver que esto no sucedió sin tensiones ya que los movimientos críticos se desarrollaron dentro del sistema. Muchos representantes de las corrientes mencionadas ocuparon diferentes cargos en el sistema educativo, dando lugar a una diversidad de perspectivas. El normalismo caló hondo especialmente en la organización escolar y en cuestiones vinculadas a la disciplina y al control, del cual los docentes no estuvieron eximidos.

Para contribuir a la comprensión del discurso hegemónico que se configuró

sobre el trabajo docente en los inicios del sistema educativo, creemos que es importante conocer y profundizar sobre las condiciones laborales en las que se desempeñaron. A continuación presentamos una serie de dimensiones que nos permiten tener un primer acercamiento a las condiciones laborales de la época.

Condiciones laborales en los inicios de la docencia

Como fue señalado al inicio del trabajo, las dimensiones de análisis para el abordaje de la problemática estudiada han sido las siguientes: remuneración, tareas, asistencia docente, materiales de trabajo y condiciones edilicias.

Las fuentes seleccionadas para su indagación han sido de dos tipos, oficiales y no oficiales. En cuanto a las primeras se han seleccionado dos, la publicación del Consejo Nacional de Educación: El Monitor de la Educación Común (1881-1906) y las Memorias Anuales del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1875-1905). En cuanto a las publicaciones no oficiales se han seleccionado para su relevamiento dos revistas: La Educación (1886-1910), creada por la Asociación Nacional de Educación, y La Obra (1921-1930), impulsada por un grupo de maestros ex alumnos de la Escuela Normal Mariano Acosta.

A continuación se presenta un análisis preliminar sobre las condiciones materiales de la actividad docente en los inicios de la profesión, basado en el primer tipo de fuentes seleccionadas.

Remuneración

El salario docente aparece como uno de los temas centrales en relación con las condiciones materiales de trabajo de la profesión. A pesar del velo vocacional y ciertas concepciones de “sacerdote laico” que envolvían la imagen del docente en los inicios de la profesión, el reclamo salarial digno comienza tempranamente a constituirse en una pieza clave para el surgimiento de un status diferente, en términos de trabajador/a de la educación:

El servicio del maestro es un servicio doble; del maestro para con el Estado o municipio, y del municipio o Estado para con el maestro. El maestro enseña, y el Estado o el municipio pagan. Si el municipio o el Estado no pagan bien, no hay que esperar que el maestro enseñe bien (El Monitor de la Educación Común, Año I – Número 14 / 1882).

A la luz de los registros históricos analizados, no cabe duda que en los comienzos de la profesión generalmente los docentes han sido mal pagos:

(...) los servicios de los educadores de la niñez, no están convenientemente retribuidos. Con los sueldos que las Provincias, salvo raras excepciones, asignan a los maestros de sus escuelas, estos funcionarios están generalmente peor retribuidos que los jornaleros de los oficios mecánicos" (Memoria Anual, Año 1881 - Informe de la Escuela Normal de Maestros del Paraná). Seis meses de sueldo se adeudan a los empleados de la educación, y es probable que termine el año sin que sean todos abonados (El Monitor de la Educación Común, Año V – Número 91 / 1885 - Informe del Inspector Nacional de Escuelas en la Provincia de Jujuy).

Creo que el maestro riojano ha sido un verdadero héroe porque ha sufrido con estoicidad el hambre de estos tiempos calamitosos por 14 meses sin reclamos formales, sin protestas, sin desesperación. Pero el sufrimiento parece que ha llegado ya a su término. Las renunciaciones de los maestros se repiten cada día fundadas exclusivamente en la falta de pago. Ha llegado el caso de que el personal docente de la escuela graduada de Chilecito ha presentado en masa su renuncia, dando como causa una posición insostenible por falta de recursos (El Monitor de la Educación Común, Año IX – Número 203 / 1891 - Informe del Inspector Nacional de La Rioja).

La situación salarial parece ser crítica en los albores del sistema educativo, no sólo por los largos períodos de sueldos adeudados (seis, catorce meses) sino también debido a la falta de una organización docente capaz de liderar y darle fuerza al reclamo salarial.

La remuneración representaba una mera retribución material, escasa y en algunos casos fuera de término, que no reflejaba la centralidad de la tarea docente. Sin embargo, la dedicación y trascendencia de la labor se encontraba fuertemente afirmada a partir del valor social que se le atribuía.

Tareas

A lo largo del análisis de los registros históricos relevados se han encontrado reiteradas referencias a las tareas que los docentes debían desempeñar en su rol de trabajadores de la educación. Además de ocuparse del dictado de clases, que

incluía cuestiones centrales como la planificación y la evaluación de los estudiantes, se encuentra también la obligación del cuidado del establecimiento:

La conservación de la casa que se le ha entregado para el uso de la escuela y su habitación, es cosa que depende exclusivamente de él y no de otro. Procure que cada cosa tenga en ella su lugar, que la limpieza se ejerza con método y orden, que sus puertas y ventanas se abran y cierren a su debido tiempo para la entrada y salida de los niños las unas, para la ventilación y la higiene las otras (El Monitor de la Educación Común, Año IX – Número 141 / 1888).

Esta perspectiva se ha construido desde una mirada que concibe al docente como un educador que, en función de su "sagrado ministerio", debe constituirse a partir de una conducta ejemplar, moralmente intachable, lo que implica también el cuidado de la escuela como el de su propia casa. Más allá del valor moral del "ser docente" de la época, en la definición concreta de su trabajo se consideran tareas que hoy en día exceden las obligaciones de cualquier trabajador/a de la educación: ...Recordarles (a los maestros) la obligación que tienen respecto del aseo del local y proceder por parte de la Comisión a inspeccionar éstos al realizarse las clases (El Monitor de la Educación Común Año I - Número 7 /1882 - Circular dirigida a las comisiones escolares).

Si bien en la letra de la Ley de Educación Común Nro. 1420 no existen definiciones sobre estas tareas como obligaciones de los docentes, puede encontrarse en los discursos de la época una construcción del puesto de trabajo a partir de componentes vinculados a la vocación y el cuidado afectivo de los estudiantes. En un informe del Bureau of Education de Estados Unidos, traducido del inglés para El Monitor de la Educación Común, se menciona:

El primer día en que un maestro se hace cargo de una escuela es de importancia decisiva para el futuro. (...) Es necesario que el maestro, al empezar sus tareas, conozca bien la casa-escuela, al vecindario, a sus alumnos y sus adelantos. (...) Fíjese el maestro en que los niños vengan limpios y con la ropa en buen estado al colegio (El Monitor de la Educación Común, Año 11 Nro.151 / 1889).

Las tareas de la labor docente eran muy amplias, incluyendo responsabilidades ligadas a la limpieza y el orden del establecimiento, así como también el cuidado de los niños y su higiene. Esta construcción histórica de las tareas y responsabilidades de los docentes se encontraba legitimada por la impronta vocacional y afectiva que tenía la docencia.

Asistencia docente

La asistencia laboral es un componente común en todas las discusiones en materia de trabajo docente. Las quejas sobre el alto grado de ausentismo de los trabajadores de la educación es un hecho que se encuentra presente desde la etapa fundacional del sistema educativo argentino:

No nos parece cosa fácil de averiguar los motivos que obligan a los maestros a faltar con demasiada frecuencia a sus tareas, pero lo que sí podemos asegurar es que el Consejo Nacional procura poner remedio a este mal, que cada día toma mayores proporciones y que tanto perjudica al adelanto y disciplina de la escuela. (...) Desde hoy se tomará nota de toda falta, sea justificada o no, con licencia o sin ella, en un libro destinado a ese solo objeto (...) y se consultará siempre antes de una destitución o de un ascenso (El Monitor de la Educación Común, Año 9 Nro.141 / 1888).

En los registros históricos analizados aparecen reiteradas referencias que aluden al ausentismo docente como un problema general, el cual requiere una especial atención y la definición de sanciones concretas. A modo de ejemplo, se presentan a continuación algunos extractos de un decreto elaborado a partir de un informe de inspección sobre la instrucción secundaria y normal:

Artículo 1° - Todo Profesor de Colegio Nacional o de Escuela Normal que, por cualquier causa, dejare de asistir a la quinta parte de las clases que le correspondan dar en el año escolar, quedará, por el mismo hecho, separado de su puesto. Art. 2° - A los efectos de lo establecido en el artículo anterior, se computará como media falta el llegar tarde a la hora de clase y como falta doble la insistencia a cada sesión de examen. Art. 3° - Mensualmente se expondrá en Secretaría un cuadro que demuestre el número de faltas en que haya incurrido cada Profesor. Art. 4° - Toda vez que

llegue el caso de aplicarse lo que dispone el Artículo 1º, los Directores de los respectivos establecimientos de educación, deberán comunicarlo inmediatamente al Ministerio para que sea llenada la vacante (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual 1891).

Considerando el fuerte carácter vocacional que revestía la tarea docente de la época, llama la atención encontrar la falta de puntual asistencia como un elemento problemático de la labor de los docentes. Del mismo modo, se encuentran en los registros variadas referencias que reafirman el compromiso y la responsabilidad de maestros y profesores:

Ha sido, pues, en general muy laudable el celo y dedicación que han demostrado en el cumplimiento diario de sus deberes por su asistencia, puntualidad y preparación; por lo cual, (...), esta dirección no tiene motivo sino para encomiar la conducta de los profesores (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual 1891).

Condiciones edilicias y materiales de trabajo

Las características del espacio escolar junto con la disponibilidad de materiales curriculares (como manuales, libros de texto, literatura académica, etc.) y materiales didácticos (como por ejemplo mapas, pizarrón, láminas, etc.) constituyen aspectos que hacen a la tarea del docente, y que pueden incidir de manera directa o indirecta en la configuración de la práctica pedagógica a nivel institucional.

La inadecuación del espacio escolar parece ser una problemática presente en nuestro sistema educativo desde sus inicios, que decididamente afecta a la labor docente. En los registros analizados se observa que dicha situación tiene varios gradientes. En algunos casos se trata de alteraciones circunstanciales que entorpecen la marcha habitual de la práctica pedagógica:

Muchas dificultades se han opuesto a la marcha, disciplina y orden de la escuela durante el año que ha terminado. La más perjudicial de todas ha sido hacer funcionar las clases en el edificio mientras que tenían lugar las reparaciones; tal ha sido el trastorno ocasionado por esto, que muchas veces los profesores se vieron obligados a suspender enteramente las recita-

ciones de las clases; así causando una carencia de interés tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual, Año 1886 - Informe Anual de la Escuela de Aplicaciones Sarmiento, p. 333).

En otros casos se trata de situaciones más extremas, donde la inadecuación del espacio escolar llega a afectar la salud de los docentes, lo cual se relaciona directamente con la problemática del ausentismo:

En cuanto al edificio (...), la casa es mal sana, chica e inadecuada bajo todo concepto para una escuela normal. De once piezas que son ocupadas por clases, hay dos solamente que están en condiciones de prestar buen servicio. Las demás son estrechas, mal ventiladas y carecen de suficiente luz. Tal es la condición anti-higiénica de algunas piezas, que dos de las maestras, que empezaron a enseñar hace dos años, han perdido casi completamente su salud por el estado mal sano de sus respectivos salones (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual, Año 1886 - Informe Anual sobre la Escuela Normal de la Provincia, p. 446).

Del mismo modo, los materiales curriculares y didácticos constituyen otro aspecto de relevancia para la tarea del docente que al parecer no siempre han estado disponibles en las escuelas en los inicios del sistema educativo. En los registros históricos analizados se observan reiteradas notas de directores de escuelas elevando quejas a las autoridades educativas debido a la falta de materiales curriculares, tanto para la preparación o formación continua del docente como para el trabajo del estudiante:

Una de las dificultades más graves con que tenemos que luchar es la falta de textos para la enseñanza. (...) El maestro debe poseer una instrucción basta y variada, abarcando todos los ramos de los conocimientos humanos; por cuyo motivo necesita a menudo libros en qué prepararse e ilustrarse, que ya sea por lo caro de ellos, o ya por el escaso sueldo de que goza, no están siempre a su alcance (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual 1886 - Informe de la Escuela Normal Nacional de Varones de Catamarca, p. 339).

Lo mismo sucede con determinados materiales didácticos, cuya falta y correspondiente queja también han sido registradas en reiteradas ocasiones:

En esta escuela no existe laboratorio de química ni gabinete de física, por cuyo motivo la enseñanza de estas ciencias esencialmente experimentales se hace muy incompleta. La enseñanza de la Historia Natural exige modelos naturales o plásticos. Las lecciones de Cosas precisan objetos propios de esta enseñanza y cajas enciclopédicas de producciones naturales (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual 1886 - Informe de la Escuela Normal Nacional de Varones de Catamarca, p. 340).

Si bien los inspectores nacionales, entre sus variadas funciones, debían elevar las necesidades de las instituciones educativas a las autoridades escolares, al parecer, han solido descuidarse las necesidades de recursos para el trabajo de docentes y estudiantes en los inicios del sistema educativo.

Apuntes para la reflexión sobre debates actuales

En este escrito se han intentado caracterizar algunos rasgos del trabajo docente en los albores del sistema educativo argentino. De las evidencias históricas presentadas puede observarse que el trabajo cotidiano de los docentes se desarrollaba en muchos casos en condiciones materiales hostiles, como por ejemplo bajos salarios e irregularidad en los pagos, inadecuadas o malas condiciones edilicias y falta de recursos pedagógicos. Todos estos aspectos influyeron necesariamente en las posibilidades de su quehacer, llegando en muchos casos a manifestarse en el creciente ausentismo de maestras/os e inclusive han llegado a influir negativamente en la salud de los docentes.

Sin embargo, aun considerando las condiciones laborales poco satisfactorias, los docentes en esta época contribuyeron fuertemente en la construcción de una escuela pública que brindó educación obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Esto manifiesta abiertamente que en aquel entonces la labor docente era considerada una "misión" más que un "trabajo", operando en esta concepción el discurso normalista sobre la docencia como un apostolado. Es así que la docencia presenta en sus inicios un fuerte carácter moral, debiendo aquél que la ejerza tener (y poder demostrar) una conducta intachable, más que un carácter profesional basado en derechos y obli-

gaciones, como cualquier actividad laboral. Los discursos sobre la docencia que operaron en los inicios del sistema educativo contribuyeron a conformar una concepción del trabajo docente que tenía como rasgo central la vocación.

Esta configuración discursiva operó en la construcción de una identidad docente alejada de la idea de trabajador/a de la educación, a la vez que legitimó el desempeño de un conjunto de variadas tareas que exceden a la profesión y que el docente debía realizar en condiciones que difícilmente podrían ser calificadas de satisfactorias.

En este trabajo nos hemos propuesto interrogar cierta construcción en torno a los inicios de la profesión docente que plantea un pasado idílico, con una escuela pública en condiciones ejemplares, las cuales se habrían ido perdiendo a lo largo de la historia. A través de los pasajes analizados hemos intentado aportar elementos históricos para interrogar tales concepciones idílicas, poniendo en el centro de la escena el peso que tuvo el discurso vocacional en la construcción de la identidad docente y en la delimitación de las condiciones laborales y tareas desempeñadas por los docentes.

Intentando establecer algunas líneas de ruptura y continuidad con el presente podría plantearse que los rasgos vinculados al "sagrado ministerio" y el fuerte carácter altruista de la función docente que se observan en el período analizado, hoy en día se encuentran más neutralizados, a raíz de un mayor reconocimiento de la docencia como profesión y del docente como trabajador/a de la educación, con derechos y obligaciones. Las perspectivas actuales cuestionan la construcción de la labor docente en torno a la vocación y el carácter moral de su función, sin por ello desestimar el componente afectivo que existe en la relación pedagógica o la responsabilidad que conlleva. A partir de la sucesiva creación de asociaciones gremiales y sindicatos docentes, junto con la sanción de los estatutos magisteriales, ha ido ganando peso la dimensión política de la profesión (antaño invisibilizada), lo que ha contribuido en la construcción de una identidad docente más completa, revalorizando su dimensión política. En efecto, la vigente Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, sancionada en 2006, lo manifiesta al incorporar como derechos de los trabajadores de la educación la participación en el gobierno de la educación y la negociación colectiva, tanto en el plano jurisdiccional como a nivel nacional.

Si bien hoy en día las condiciones en las que trabajan los docentes no son las mismas, aún siguen existiendo variadas dificultades en torno a las dimensiones

analizadas en este trabajo. Sin embargo, es innegable el avance que se ha logrado en la desnaturalización de dichas condiciones, así como también, en el aumento de la conciencia sobre la disputa por mejorarlas. Actualmente, la creciente afirmación del carácter político de la tarea docente brinda herramientas para seguir cuestionando y mejorando las condiciones materiales y simbólicas de trabajo.

Bibliografía

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Birgin, Alejandra (2000) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: Gentilli y Figotto comp. Clacso.
- Bravo, Héctor Félix (1998). *Bases constitucionales de la educación argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- Castillo, Silvia (s/f). *El trabajo docente: lecturas posibles a través de la historia*. Recuperado de www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/010.pdf
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Donaire, Ricardo (2007). *La clase social de los docentes. Sus condiciones de vida y de trabajo desde la colonia hasta nuestros días*. Buenos Aires: CTERA.DUSSEL.
- Inés (1997) Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media: 1863-1920. Colección educación y sociedad, Flacso, Buenos Aires.
- Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (2006). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Mannocchi, Cintia (2013). Huelga de maestros en 1912. En contra del Estado educador y del docente servil. En *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 14, nro. 1. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772013000100004&script=sci_arttext
- Puiggrós, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la*

conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Galerna.

Tedesco, Juan Carlos (1993) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945*, Solar, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fuentes

El Monitor de la Educación Común (1881-1906)

Memorias Anuales del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1875-1905)

Ley de Educación Común 1420 (1884).

Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (1875).

Trabajo docente y modelos de formación en Argentina

María Soledad Fernández¹ y Soledad Yapura²

Introducción

El presente trabajo³ tiene como objetivo de análisis dos aspectos de la formación docente en Argentina, uno asociado a la formación inicial y otro a la formación continua.

El primero plantea la tensión entre la docencia en tanto trabajo (impregnado de una lógica propia dada por la organización institucional del puesto laboral) y la docencia en tanto profesión, la cual requiere de márgenes amplios de autonomía y responsabilidad profesional. El segundo pone el énfasis en los modelos de formación docente y en la distancia entre los problemas de la práctica docente y la formación continua, centrada en la formación académica e individual.

Estos problemas se analizarán desde una perspectiva histórica, desde los orígenes del sistema formador, atravesando el período reformista ('80 y '90), hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional, las principales resoluciones que guiaron las políticas de formación docente y las tendencias actuales.

El trabajo consta de cuatro apartados. En el primero, se describen los orígenes, de los problemas seleccionados, hasta la década del '60. En el segundo apartado se analizan los cambios producidos durante el período reformista ('80 y '90). En el tercero se aborda la actualidad del sistema formador y las

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. svyapura@gmail.com

² Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. kuarahy@erebor.com.ar

³ No es producto de un proyecto de investigación sino un trabajo académico producido en el marco del Seminario de Oficio Docente correspondiente al plan de estudios de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento en diciembre del 2014.

tendencias actuales. Finalmente, se desarrollan las consideraciones finales.

El origen histórico de los problemas

Tensión entre docencia como trabajo y docencia como profesión

La definición del status de la docencia ha ido cambiando desde sus orígenes a la actualidad. Antes de su institucionalización la tarea del docente se desarrollaba en forma más autónoma en lo que respecta a la gestión de la enseñanza y de lo pedagógico; pero existía un fuerte control sobre el ámbito de lo moral (Birgin, 1999). Con la formalización del trabajo de enseñar, se conservan esos elementos morales, aunque articulados con elementos vocacionales y redentores, y con los valores de lealtad y heteronimia que se exigían a los funcionarios públicos (Birgin, 1999).

La tradición⁴ normalista, hegemónica durante el proceso de formación de los sistemas educativos nacionales, concibe a la formación docente como instrumental, ligada al saber hacer, con una débil formación teórica y disciplinar, basada en un mínimo saber básico y de técnicas de aula (Davini, 1995).

A partir de mediados del siglo XIX, el Estado adquiere nuevas atribuciones sobre la formación docente: define unos mínimos culturales, estimula el desarrollo de un cuerpo homogéneo de agentes (docentes), se reserva el monopolio de la emisión de títulos, se convierte en la fuente de contratación y financiamiento, impulsa criterios de reclutamiento y se consolida como institución reguladora del ingreso a la profesión. Esto tuvo fuertes implicancias para la definición del status de la docencia ya que la profesionalización del cuerpo docente se asociaba al funcionariado. De esta manera ser un docente profesional significaba tener un puesto en la administración pública y un título que lo habilitara (Birgin, 1999).

Hacia finales del siglo XIX, la tradición normalista entra en tensión con un nuevo discurso que pone el énfasis en la formación académica/disciplinar (tradición academicista). Las críticas de este discurso a la tradición normalista se centran en la débil y superficial formación disciplinar, lo cual se convertía un obstáculo para la formación de los docentes (Davini, 1995). Desde esta perspectiva, la formación inicial debía tener una fuerte formación en las

⁴ Davini define a las tradiciones como “*las configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos*” (1995:20)

disciplinas dejando de lado el conocimiento pedagógico.

A partir de los años '60, con el avance del discurso tecnocrático/profesionalizante, la tarea de los enseñantes se concibe como la aplicación de lo que los expertos producen⁵. Esta separación abona la idea del docente como “técnico”, reproductor, lo cual impide pensar al cuerpo docente como profesional. Paralelamente, su condición de funcionario implicó la condición salarial y así el docente comienza a percibir un salario fijo, como una parte de la escala preestablecida que el Estado debía cumplir.

Modelos, enfoques y dispositivos de la formación continua

Respecto a la formación continua y los modelos de formación, podemos ubicar al perfeccionamiento docente, en los orígenes del sistema educativo, amalgamado con la formación inicial. El mejoramiento del magisterio significaba garantizar que la enseñanza quedara en manos de quienes habían cursado la escuela normal (Vezub, 2009). Dicho mejoramiento se llevaba a cabo a través de ciertos dispositivos de actualización tales como las conferencias pedagógicas (obligatorias), la revista “El Monitor de la educación común” y “La obra”, los premios a la labor docente, y las Sociedades Populares de Educación (Vezub, 2009).

La tradición academicista cuestiona fuertemente a los cursos de formación pedagógica, ya que considera que esos conocimientos podían adquirirse en la misma práctica. Detrás de la defensa del saber experto es posible observar un conflicto corporativo entre los expertos y los docentes. En la década del '60, la tradición eficientista repercute en los modos de pensar la formación continua, al concebir a los docentes como simples ejecutores de materiales y documentos preparados por especialistas. En este contexto surge la idea de formación permanente, como así también nuevas ofertas y agentes de capacitación. Podemos afirmar que dichas tradiciones abonaron la disociación entre teoría y práctica generando enfoques antagónicos acerca de la formación para la práctica.

Hacia la década del '70, el perfeccionamiento docente se desarrolla en el marco de una formación general. Finalmente entre la década del '70 y del '90 se desarrollan programas y proyectos específicos de carácter piloto, en un con-

⁵ Esta tradición eficientista, en términos de Davini (1995), se verifica en el pasaje al nivel superior-terciario de la formación de maestros para la escolaridad básica con el objetivo de profesionalizar sus estudios.

texto en el que la tradición academicista se mostraba de la mano de los proyectos democratizadores de la escuela. En este marco, se pueden mencionar los siguientes puntos de emergencia: el Centro de Pedagogías de la Anticipación (CEPA-1984), el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (1987-1992), la Red Federal de Formación Docente Continua (1994).

En Argentina es posible identificar la existencia de dos modelos en la formación continua: el remedial-carencial y el de desarrollo profesional, sin embargo históricamente, ha predominado el primero al pensarse la formación continua en clave de las carencias de conocimientos y competencias de los docentes para el ejercicio de su práctica, priorizando el saber experto y subestimando el conocimiento que provee la experiencia.

La formación docente durante el período reformista

Durante el periodo reformista la formación docente (FD) cobra protagonismo. Se sostiene que para mejorar el aprendizaje es fundamental fortalecer y cambiar la FD mejorando la formación inicial y la formación continua, en vistas de las nuevas exigencias de inclusión de nuevos sectores de la población al sistema educativo. En este escenario los docentes se convierten en un factor clave para la transformación y mejoramiento de la escuela.

Desde el discurso oficial los docentes carecen de profesionalidad, por lo cual las políticas de reforma pretendieron instalar el modelo profesional en reemplazo del modelo vocacional. Para esto se lleva a cabo una progresiva extensión de la carrera docente, proliferan listas de competencias y dominios profesionales. Pero este discurso choca con el discurso prescriptivo de la reforma acerca de lo que el docente “debe ser”, ejemplo moral, difusor de conocimiento, disciplinador, ejecutor, etc. Ofreciendo una visión homogénea de la realidad, eliminando de esta manera los sujetos concretos, su diversidad cultural, los desafíos cotidianos a los que debe enfrentarse los docentes, las condiciones en las que desempeñan su trabajo y omitiendo que el trabajo docente está atravesado por las graves condiciones sociales, culturales y económicas. Esto se puede observar en los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los cuales ponen énfasis en el conocimiento disciplinar, con muy baja presencia de núcleos políticos culturales (Davini, 2005). De esta manera el discurso acerca de la profesionalización aleja la posibilidad de un vínculo más autónomo y creativo del docente con su tarea, responsable de su profesión.

Uno de los programas más relevantes del periodo fue el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), el cual se constituyó en un intento de respuesta a los problemas planteados en la FD. En relación a la formación inicial el programa se propuso formar en y para la práctica, consistía en una instancia de preparación para la tarea que antecede a la inserción laboral de los maestros, colocando a la práctica docente en el contexto escolar y en los saberes básicos que permitieran comprender y operar sobre la realidad educativa. Así, mediante este abordaje situado y contextualizado se buscó formar docente que pudieran desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales.

En este mismo periodo se produce la institucionalización y masificación de la FD continua, el cual queda evidenciado en la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) como en la proliferación de centros dedicados al perfeccionamiento (Vezub, 2009).

Las políticas de capacitación implementadas durante la reforma se orientaron a la reconversión de los docentes, en vista de los nuevos perfiles asignados, a través de la actualización de nuevos contenidos. En esta concepción instrumental de la formación continua subyace la idea del maestro carente, sujeto deficitario que debe ser reconvertido. Por lo tanto los modelos de FDC se basaron en el modelo carencial, en el cual la capacitación debe suplir y compensar la débil FD inicial, lo cual trae aparejado graves consecuencias desautorizando el saber docente, ubicándolo en el lugar del “no-saber” y colocando al saber de los expertos en un lugar de privilegio, legitimidad y autoridad (Vezub, 2013). Esta capacitación estaba orientada al docente individual, separado de su contexto institucional y laboral. Un rasgo sobresaliente de este modelo es la homogeneización, los dispositivos son comunes a todos los docentes del mismo nivel. El dispositivo clásico de este modelo es el curso o taller de corta duración basados en la gramática escolar tradicional, el cual se realizaba por fuera del horario laboral, en forma presencial o semipresencial, cuyo incentivo consistía en el otorgamiento de puntaje para ascender en el escalafón.

A través de experiencias tales como el MEB (Plan de Formación de Maestros de Enseñanza Básica) y el posterior PTFD se intentó dar respuesta a los problemas de la FD pero ambos fueron interrumpidos (Diker y Terigi, 1995). Si bien las políticas buscaron promover la profesionalización, las condiciones laborales de los docentes permanecieron sin cambios y el tiempo

invertido no era reconocido material ni simbólicamente.

Podríamos pensar que el fracaso de estas políticas radicó en la falta de definición del estatus del trabajo docente, como así también el reconocimiento de las condiciones concretas en las cuales los docentes desarrollan su trabajo.

El sistema formador en la actualidad

La formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional

A partir de la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, se observa una centralidad del Estado nacional en materia educativa. En lo que respecta a la formación docente se extiende la duración de las carreras a cuatro años para el profesorado de nivel inicial y primario. También fue creado el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente. Ese mismo año se aprueba el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución CFE N° 23/07) donde se plasman los principales problemas y estrategias a desarrollar. Allí se define a la formación docente como un proceso permanente.

La definición del status del trabajo docente es abordada por la resolución del Consejo Federal de Educación N° 30/07. Allí se reconoce su carácter ambiguo y la necesidad de comprender que la profesión docente tiene características singulares que la distinguen de las profesiones liberales tradicionales ya que se trata de una profesión masiva, universal y en expansión; internamente diferenciada por saberes y funciones. Se expresa una preocupación por acercar la formación de los futuros docentes a los contextos en los cuales llevaran a cabo su práctica y ubicarlos en el lugar de productor de saberes y no de mero reproductor del saber experto.

De esta manera las funciones del sistema formador se amplían. Tiene a su cargo la oferta de la formación inicial, el acompañamiento de los primeros desempeños docentes, la formación pedagógica de agentes sin título docente, la preparación para el desempeño de cargos directivos, actualización disciplinar y pedagógica, el asesoramiento pedagógico a las escuelas, y el desarrollo de materiales didácticos, entre otras. Esta ampliación de funciones muestra la necesidad de jerarquizar y diversificar el trabajo de los docentes, diversificar las opciones de desarrollo profesional, entendido como un desarrollo integral.

Dichas funciones requieren de ciertas condiciones institucionales y

laborales. Para ello la resolución plantea la necesidad de contar con recursos financieros, humanos, con nuevas formas de acceso a los cargos docentes en el sistema formador, y con niveles mayores de autonomía por parte de los institutos de formación docente.

El Marco General del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para la formación docente de nivel inicial y primario hace referencia a la dificultad de establecer cuál es el status del trabajo docente se expresa en la noción de horizonte formativo. Este concepto alude a la zona que se genera en la tensión entre el sujeto real y el sujeto deseado. Esta categoría permite colocar a la formación como un proceso de construcción, condicionado por los aspectos históricos y socioculturales. El maestro es conceptualizado tanto como profesional de la enseñanza, como pedagogo y trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). En esta definición se contempla que el trabajo docente no sólo está regulado por una serie de normativas y prescripciones institucionales sino también por la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita.

Sobre los aspirantes a convertirse en docentes se señala el peso de la biografía escolar en su proceso de formación, así como también otras experiencias de las que éstos participan y hacen a su trayecto formativo. El joven docente es considerado como un sujeto activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho.

Acerca de los saberes docentes, se reconoce que aquellos saberes producidos por los docentes no son reconocidos como tales, lo cual ha contribuido a la desautorización de la palabra y posición de los docentes.

De esta manera se reconoce la complejidad de la práctica docente y la necesidad de formarlos en esa complejidad. Resulta fundamental que los futuros docentes cuenten con una batería de herramientas que le permitan el desarrollo pleno de su actividad profesional, sin entrar en oposiciones dicotómicas sino en una síntesis entre las diferentes lógicas.

Tendencias actuales

• Modelos de formación

El desajuste de la FD conlleva una ausencia de competencias pedagógicas y administrativas necesarias ante las nuevas necesidades del sistema educativo. Es así que en la actualidad se observa un vuelco hacia los modelos simultáneos de formación (Zarazaga, 2006), en los cuales el futuro profesor

aborda los contenidos científicos disciplinares al mismo tiempo que recibe una formación específica para poder comunicarlos en el aula, esto posibilita que el futuro docente vaya elaborando estrategias didácticas a la vez que asimila el conocimiento disciplinar, y de esta manera va perfilando su identidad como docente.

Es posible abordar el problema que se presenta en la FI respecto a la tensión entre la docencia como trabajo y docencia como profesión mediante estrategias que recuperen la formación previa al servicio, la importancia de comprensión en los procesos de enseñanza, el aprendizaje y los alumnos. Para esto el docente debe experimentar tanto el rol de estudiante como el de profesor, posibilitando una formación en contextos reales, desarrollando tareas concretas de enseñanza, evaluación y reflexión, lo cual enriquece el proceso de aprendizaje y desarrollo. De esta manera se busca promover una formación colaborativa, en la cual los educadores puedan compartir el conocimiento en comunidades de práctica docente, posibilitando a los futuros maestros una formación en escenarios reales a través de redes. El trabajo en conjunto de los principiantes con maestros más expertos promueve el desarrollo profesional de este último al asumir el rol de tutor. Por lo tanto resulta necesario enseñar a trabajar de manera colectiva e incorporar estrategias para educar en la diversidad y conocer los contextos en los que se desenvuelve la práctica educativa (Alliaud y Vezub, 2014).

En los últimos años se advierten cambios en la oferta y se produce un desplazamiento desde las acciones centradas en el docente individual hacia los colectivos docentes (Ávalos, 2007; Vezub, 2009). Se pretende pasar de programas que fomenten las motivaciones extrínsecas hacia razones intrínsecas en vistas de mejorar la profesión y los logros de los alumnos.

Surgen nuevos mecanismos de recompensas y nuevos temas de actualización docente; se multiplican los dispositivos y estrategias de formación permanente, lo cual permite focalizar la formación en una especialidad vinculada a las nuevas características de los alumnos y las necesidades del sistema educativo (Vezub, 2009).

Este modelo centrado en el desarrollo y autonomía docente posibilita, por un lado, superar la desvinculación de los modelos de FC y los problemas reales que se presentan en la práctica, mientras que al concebir al docente como profesional activo y reflexivo fomenta su capacidad de decisión (Vezub, 2013).

De este modo se busca cambiar las bases de la profesionalidad docente, reposicionándolo como sujeto capaz de producir saberes pedagógicos.

En relación a los modelos y enfoques de FC se advierten tanto en América Latina como en Europa modalidades heterogéneas, conviven los tradicionales cursos centrados en la actualización de saberes disciplinares con modalidades centradas en la reflexión y transformación de las prácticas, diversificación de dispositivos de formación, aprendizaje horizontal, colaborativo entre pares.

En nuestro país una de esas tendencias la constituye el acompañamiento pedagógico a docentes noveles, a través del cual se designan profesores a cargo de brindar apoyo a los principiantes que acepten formar parte de la estrategia, cuya participación en el programa es voluntaria. Lo que se busca con esta iniciativa es una progresiva modificación de las prácticas, generar una mayor implicación y compromiso a través del trabajo colectivo y poder responder de manera situacional a los problemas reales que enfrentan los docentes (Vezub, 2011).

Dada la complejidad de los desafíos que debe enfrentar hoy un docente resulta indispensable rever los saberes necesarios para su formación. Además de los saberes “clásicos”, es decir, aquellos que involucran las disciplinas, la didáctica y la pedagogía, se suman nuevos saberes que permiten abordar los problemas presentados en la FI como en la FC. Entre ellos se destacan el conocimiento del sujeto y el contexto en el que está inserto, los saberes que provienen de la experiencia y que permiten “poder hacerlo”, despertar la motivación, saber escuchar a los alumnos, ajustar las herramientas pedagógicas a las características del alumnado, estimular su participación, generar empatía y confianza (Alliaud y Vezub, 2014), poder involucrar al sujeto en su aprendizaje, saber gestionar la progresión de los mismos, implicar a los padres, trabajar en equipo y organizar su propia formación continua (Sarramona López, 2012).

Es importante recuperar los saberes producidos en situación de clase para luego poder sistematizarlos y lograr un conocimiento capaz de ser generalizado. Aquellos saberes que surgen de los problemas de la práctica y de los contextos en los que se desempeñan los docentes, y articularlos con el saber teórico. En este marco cobra relevancia el trabajo horizontal, colaborativo y colectivo de los docentes a la par de los investigadores. De esta manera el saber de la experiencia o del oficio se constituye en un saber para la acción.

Existen diferentes dispositivos a través de los cuales es posible recuperar el saber práctico y las necesidades de los docentes, uno de ellos es el la sistematización de experiencias pedagógicas.

En conclusión, resulta necesario construir el oficio de enseñar y aprender a lo largo de todo el proceso formativo combinando el saber hacer y el saber teórico.

• *Políticas de FD y las condiciones de trabajo*

Ante los grandes cambios sociales producidos en los últimos tiempos y su impacto en las realidades educativas resulta necesario redefinir el papel de los docentes en vistas de las nuevas demandas sociales, lo cual impacta en la formación que deben recibir. Las nuevas tendencias de desarrollo profesional promueven la diversificación de los dispositivos de formación, el aprendizaje colaborativo entre pares y el acercamiento a las necesidades y escenarios reales del desempeño docente (Vezub, 2011).

Las tendencias actuales en Europa se dirigen a elevar la calidad de la enseñanza a través de la extensión de los años de FI y la integración de la formación de docentes en el marco de las universidades abandonado la formación en las instituciones no universitarias, tendencias similares se desarrollan en América Latina.

Ambas regiones convergen en la preocupación por formar docentes que sean capaces de “hacer”, es decir, que sean capaces de indagar sobre sus prácticas, tomar decisiones y sean capaces de actuar, esto se constituye en un factor fundamental para poder hacer frente a los desafíos actuales. En el caso de Latinoamérica los documentos curriculares ponen énfasis en la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares para poder desempeñarse en las escuelas, el trabajo colectivo. Se incorporan además preocupaciones sobre los contextos sociales y problemáticas contemporáneas, el desarrollo profesional, el compromiso por los valores democráticos, entre otros. Por su parte los países europeos presentan dificultades para llevar a cabo programas destinados a mejorar las prácticas en el aula, atender a la diversidad cultural y a necesidades educativas específicas.

Para avanzar en políticas de profesionalización docente las líneas propuestas apuntan a mejorar las condiciones de trabajo y la estructura de remuneración e incentivos para estimular la elección de la carrera docente y

retener a los que ya se encuentran en el sistema, a la vez mejorar la calidad de los programas de FD elevando el nivel de exigencias para promover el ingreso de mejores candidatos; incorporar formadores que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación, la cual debe ser pertinente para el trabajo con grupos sociales desfavorecidos; asegurar sistemas apropiados para la regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos; considerar la evaluación docente como mecanismo básico de mejora. (Vaillant, 2004).

Pero en nuestro país los intentos de profesionalización chocan con la estructura de la carrera docente, dado que el ingreso se hace por el cargo de menor jerarquía en el escalafón respectivo a través de un listado de orden de mérito. Esta cuestión desalienta los esfuerzos de los docentes por aumentar su capacitación ya que no existe un reconocimiento ni material ni simbólico para ello. La antigüedad termina siendo el criterio a través del cual los docentes pueden acceder a cargos de mayor jerarquía. Lo que a su vez perjudica al propio cuerpo docente, ya que muchos de los que se capacitan, terminan optando por otros recorridos profesionales, alejándose del aula (Morduchowicz, 2002). De esta manera se termina desalentando el perfeccionamiento dado que las diferencias salariales se hallan determinadas por la antigüedad y la ruralidad.

Consideraciones finales

La definición del status de la docencia se ha ido transformando desde sus orígenes hasta la actualidad. Las nuevas atribuciones adquiridas por el Estado a mediados del siglo XXI tendieron a homogeneizar y regular la formación docente.

Durante la década del '90, periodo de reforma educativa, se impulsaron una serie de programas que pretendían dotar a los docentes de profesionalidad, lo cual resultaba contradictorio al carácter prescriptivo de la reforma sobre lo que el docente "debía ser". Dichos programas fracasaron en su intento de profesionalización al no considerar el status del trabajo docente ni las condiciones reales en las que éstos desarrollan su tarea.

En relación a los modelos de formación las tendencias actuales evidencian la necesidad de depurarse de elementos normalizadores, los cuales impiden pensar a los docentes como profesionales, es decir, como sujetos autónomos,

responsables de su propia formación. Entre las nuevas tendencias se destacan el desarrollo profesional y la formación entendidos como procesos de larga duración, a lo largo de toda la carrera, el cual comprende diferentes etapas y ámbitos; se valoriza la experiencia profesional como fuente de conocimiento; la importancia de instancias de formación informales o espontáneas. De esta manera la escuela es concebida como un espacio de aprendizaje y el lugar privilegiado del desarrollo profesional docente.

Los programas de formación continua que promueven la mejora a través de la transformación de las prácticas se dirigen a los colectivos docentes, promoviendo el trabajo en equipo dentro de las instituciones, facilitando el aprendizaje colaborativo, la reflexión colectiva, alternan trabajo teórico con trabajo en la práctica, consideran las representaciones de los docentes, están centrados en la escuela, proveen apoyo a través de los mentores y el trabajo situado.

Por otro lado, tanto en la FI como en la FC, resulta fundamental problematizar los enfoques y modelos de enseñanza así como también promover identidades docentes fuertes para desempeñarse en los contextos reales de trabajo. Sin dudas las políticas de formación docente deben considerar la estructura de la carrera docente y las condiciones de trabajo para poder avanzar hacia una verdadera profesionalización.

Finalmente, todas las transformaciones producidas tanto la formación inicial como la formación continua, nos remite al tema de la identidad docente. La identidad docente no es algo estático sino que se modifica a lo largo de toda la vida profesional, y no está exenta de conflictos y contradicciones. Se construye en torno al ejercicio de la profesión la cual conlleva dinámicas biográficas, contextuales y relacionales. Articula lo individual y lo estructural mediante dos procesos: el de atribución y el de incorporación/interiorización. El primero está dado por las instituciones e individuos que interactúan con el docente. El segundo hace referencia a la experiencia escolar, la formación universitaria y los inicios en el ejercicio profesional. Los posteriores años de ejercicio profesional contribuyen a asentar/reformular dicha identidad.

Durante la formación inicial surge una primera crisis identitaria, cuando la formación recibida, fuertemente disciplinar, se enfrenta a la realidad educativa. Esto genera sentimientos de angustia e impotencia. Sin embargo, el docente puede reformular esta primer identidad en una segunda, siempre y cuando exista una formación continua centrada en los contextos de la práctica (Bolívar et al., 2005).

Si pensamos en el problema de la formación inicial acerca del status del trabajo docente, podríamos decir que es allí donde se debería poner el énfasis, en la formación de una identidad profesional adecuada a la realidad. Respecto a la formación continua, la crítica que predomina es el hecho de que ésta se encuentra poco preocupada por las necesidades concretas de los docentes y los contextos en los que desempeñan su labor (Bolívar et al., 2005)

Las diferentes trayectorias impactan sobre las identidades individuales y colectivas de los docentes. Se define a la trayectoria “como el resultado de estrategias, acciones y elecciones que los profesores efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por las autoridades educativas, en contextos específicos, frente a situaciones particulares” (Vezub, 2011:165). Se distinguen tres tipos de trayectorias: abiertas/flexibles, cerradas/rígidas, y estables. Las primeras se muestran entusiastas respecto al perfeccionamiento, aprovechan las oportunidades de formación y asumen el cambio como algo inherente a la profesión. Las trayectorias cerradas/rígidas se visualizan en docentes que privilegian lo prendido y conciben al perfeccionamiento como una imposición, entienden a la experiencia como acumulación de años y no como reflexión sobre su trabajo. Las últimas consideran al perfeccionamiento como responsabilidad y obligación por su trabajo, suelen actualizarse en contenidos de su disciplina, estrategias y técnicas de trabajo.

Entonces, la identidad docente se juega entre los proyectos personales, la experiencia biográfica y la identidad reconocida por los otros. Por lo tanto, dicha identidad es un proceso constante de ajuste, siempre inestable (Bolívar et al., 2005). La heterogeneidad de recorridos genera diversas identidades o subidentidades.

En la actualidad estos puntos críticos de la construcción de la identidad docente pueden ser abordados desde la formación inicial y continua. Las situaciones vividas en las instituciones escolares podrían presentarse como la oportunidad para evaluar la propia práctica docente, revisar la relación entre teoría y práctica, en la formación de maestros, profesores y discutir las concepciones acerca de los modelos y enfoques de enseñanza.

Bibliografía

Alliaud, A y Vezub, L. (2014, en prensa). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. Revista de *la Escuela de Ciencias de la*

- Educación*, N°9, Año 10. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario – Laborde Editor.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes. Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N°2, 77-99. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la Educación Secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 13, Núm.45. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45>
- Davini, M. C. (1995). Tradiciones en la formación de los docentes y su presencia actuales. En *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (pp.19-50). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2005). El curriculum de formación docente: exploración de tendencias. En *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Informe Final. DGCyFD, Ministerio de Educación.
- Diker, G. y Terigi, F. (1995). El PTFD: un balance todavía provisorio pero ya necesario. *Revista del IICE*, N°7. Buenos Aires: Miño y Dávila, Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Morduchowicz, A. (2002). Carrera, incentivos y estructuras salariales. En: Murillo, M. (ed.) *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO
- Sarramona López, J. (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. En Tenti Fanfani, E. (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE /UNESCO.
- Vaillant. D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Serie Documento, N°31, PREAL. Recuperado de http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal Publicaciones/64|PREAL Documentos
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, Vol. XIV, N°42. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42015&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42015.pdf>

- Vezub, L. (2011) Las políticas y programas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, N°30, 103-124. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En: Alliaud, A. y Suárez, D. (Comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente* (pp. 159-199). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo Profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.
- Vezub, L. 2014 (en prensa). Las políticas de formación docente continua en América Latina: viejos y conocidos problemas frente a nuevos desafíos. *Revista Anales de Educación Común*. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Zarazaga, J. (2006), La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial. *Revista Educación*, núm. 340, mayo-agosto 2006, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Secretaría General Técnica

Documentos

- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires: Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. 2007.
- Res. CFE N° 23/07- Plan Nacional de Formación Docente
- Res. CFE N°30/07- Anexo I: “Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Res. CFE N°30/07- Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

Paula Daniela Cardós¹

Introducción

Este trabajo retoma lo planteado en el anteproyecto de Tesis que vengo elaborando en el marco de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es por ello que focalizará en la delimitación, justificación problematización del tema, en los antecedentes y concepciones teóricas de referencia y en los avances sobre el enfoque metodológico.

La investigación se propone abordar la profesionalización de profesores universitarios, específicamente en el caso de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata cuya formación inicial de grado es en Psicología, a fin de realizar una aproximación a las perspectivas que sostienen estos docentes sobre su quehacer.

El interés en el tema y su problematización se vinculan a mi inserción y labor profesional en el ámbito educativo, particularmente en la formación docente en el marco del Profesorado en Psicología. En un primer momento participando de una serie de estudios centrados en la formación para la enseñanza de la psicología² y luego focalizando en la temática del desarrollo

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. pauladcardos@gmail.com

² Participando como integrante en los siguientes proyectos de investigación en el marco del Programa de Incentivos a los docentes de la UNLP: “La formación de profesores en Psicología en la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la U.N.L.P.” (1998-2000); “La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores”. (2000-2003);

profesional/profesionalización tanto de psicólogos egresados de la UNLP que se insertan profesionalmente en contextos educativos³ como de Profesores en Psicología⁴. Asimismo, han abonado a este proceso mi paso por la Especialización en Docencia Universitaria y el intercambio con Adscriptos graduados y alumnos incluidos en el Sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria en la Facultad de Psicología, con quienes hemos discutido y problematizado sobre las prácticas docentes en el seno de la Unidad Académica mencionada⁵.

La concepción de profesionalización que propongo remite a las transformaciones que se producen, a través del tiempo, en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión. Dicho proceso supone, entonces, tanto la configuración de la identidad profesional como la construcción del conocimiento profesional y contempla las instancias de formación, socialización y actualización profesional. Por ende nos sitúa en las relaciones que se establecen entre trayectorias profesionales y prácticas docentes, en contextos y tiempos singulares y en relación a condiciones sociales e históricas particulares.

La exploración en relación a las trayectorias y perspectivas docentes (construidas a partir de las propias experiencias formativas y profesionales) y su consiguiente caracterización permitiría realizar una aproximación a los procesos de configuración de la identidad profesional y conocimiento profesional de estos profesores.

Algunas de las preguntas que guiarán el desarrollo del estudio son: ¿Cuáles son las circunstancias, intereses, motivaciones que han determinado la inserción y permanencia de estos profesionales como docentes universitarios? ¿Cuáles son las instancias de formación docente identificadas y valoradas por estos docentes? ¿Cuáles son las concepciones y creencias sobre la docencia

“La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes” (2004-2007).

³ Formando parte del equipo de investigación que desarrolló los siguientes proyectos, también en relación al Programa de Incentivos: “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P.: su inserción en el campo educativo” (2008-2009); “El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional”.(2010-2011); El Psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales (2012-2013).

⁴ Trabajo Final de Investigación (Especialización en Docencia Universitaria. UNLP): “La profesionalización de los profesores en psicología: seguimiento de egresados de la UNLP.

⁵ En ocasión de desempeñarme como Docente a cargo del Curso de Formación Inicial en Docencia Universitaria (Módulo I). Sistema de Adscripción de la Docencia Universitaria. Facultad de Psicología. UNLP. Años 2009 , 2010, 2011 , 2012 y 2013

y la enseñanza ellos sostienen? ¿Cuáles son las instancias y/o circunstancias en que estos profesores expresan haber problematizado y reflexionado sobre su propia práctica docente? ¿Qué valoraciones atribuyen a la investigación en torno a la enseñanza de la psicología? ¿Cómo se vinculan las trayectorias profesionales docentes de los profesores de la Facultad de Psicología de la UNLP con las perspectivas, concepciones, creencias sobre la docencia y la enseñanza en la formación de psicólogos?

El desarrollo del estudio tendrá en cuenta los debates en torno a la docencia universitaria como profesión considerando particularmente el papel que el conocimiento profesional docente juega en su configuración. Se atenderá a la incidencia en los procesos de profesionalización del sesgo que la formación profesional disciplinar imprime, debido a una influencia significativa del psicoanálisis y una marcada orientación profesional hacia la clínica.

Abordar los procesos de profesionalización, en el caso de profesores universitarios de psicología implicará de esta manera, considerar la multiplicidad de aspectos que los atraviesan e influyen, a saber: la problematización de la docencia universitaria como profesión, la configuración de la profesión académica en Psicología en Argentina y particularmente en la UNLP considerando la historia de la carrera en esta Universidad, la formación en Psicología en el país y en la UNLP específicamente, entre otros. Ello sin dejar de contemplar las historias de vida y profesional de los sujetos así como las perspectivas construidas por ellos a través del tiempo.

Desarrollo

Entre los antecedentes que enmarcan el estudio a realizar consideramos aquellos que problematizan la temática en relación a la formación del docente universitario. Algunos de esos trabajos, especialmente españoles, abordan la tensión entre formación para la investigación y formación pedagógica (de la Cruz Tomé, 2000; Sánchez Moreno & Mayor Ruiz, 2006; Fernández Cruz & Gijón Puerta, 2011). En términos generales señalan que si bien la formación pedagógica es visualizada como una necesidad, la misma no logra generalizarse y adquirir rasgos de sistematicidad. De ahí las propuestas de profesionalizar la tarea docente e institucionalizar la formación pedagógica (de la Cruz Tomé, 2000).

Otras investigaciones se centran en el desarrollo profesional docente y

particularmente en la incidencia que cobran la formación inicial y permanente. En líneas generales, concluyen que es la segunda la que ejerce una mayor influencia y se plantean la necesidad de propiciar el establecimiento de comunidades de aprendizaje que promuevan la reflexión en torno a las prácticas docentes, la investigación educativa y la innovación desde enfoques interdisciplinarios (Ortiz Torres & Mariño Sánchez, 2005; Núñez, Arévalo & Ávalos, 2012; Caballero Rodríguez, 2013).

Los estudios de trayectorias profesionales de profesores universitarios, constituyen otra perspectiva para abordar los procesos de profesionalización. En estos cobran relevancia las historias de vida profesional y su relación con el desarrollo profesional a la luz de la incidencia de procesos significativos de carácter personal, institucional y familiar (Sancho Gil, 2013).

A nivel local se ha focalizado en las biografías de docentes que son reconocidos como excelentes profesores por parte de alumnos destacados (Álvarez, Porta & Sarasa, 2011). La reconstrucción de historias de vida, permite apreciar cómo los mentores y sus prácticas, inciden de manera particular en la formación de los docentes noveles. En cuanto a estos también se ha puesto el foco en sus trayectorias considerando aspectos que hacen al desarrollo profesional docente especialmente durante los primeros años de ejercicio profesional (Mayor Ruiz, 2008).

En lo que respecta a la configuración de la profesión académica en nuestro país y particularmente en el caso de la disciplina psicológica cabe considerar una serie de acontecimientos asociados a la incorporación de la investigación científica a la vida universitaria en el marco de la reconfiguración de la Educación Superior en el país, especialmente a partir de los años '90 y en función de políticas de corte neoliberal cuyo eje es la evaluación institucional (Vacarezza, 2000; Yuni & Catoggio, 2009).

En relación a ello, Chiroleu (2002) refiere a algunas de las circunstancias que han incidido en la profesionalización académica y señala dos niveles de tensión: el primero, relacionado con la necesidad de ampliación acelerada del cuerpo docente a partir de la expansión de la matrícula y el segundo, vinculado con las dificultades de muchos profesionales para insertarse en el mercado ocupacional, sea por las características propias de la profesión o bien por la falta de dinamismo de dicho mercado.

En el caso de la Psicología, cabe pensar la configuración de la profesión

académica en estrecha relación con la conformación del campo “psi” a nivel local (Dagfal, 2009; Vezzetti, 2004) y a la luz de las particularidades respecto a la creación y desarrollo de las carreras de psicología en el país (Gallegos, 2005; Rossi, 2009), con una fuerte impronta del Psicoanálisis y la práctica clínica (Piacente, 1998; Talak & Courel, 2001; Klappenbach, 2003; García, 2009).

Asimismo deben contemplarse los efectos tanto de la organización y regulación de la Educación Superior como la institucionalización de la Psicología en su vertiente profesional y académica a partir de 1983 (Klappenbach, 2006) y luego de lo acontecido en la última dictadura militar. Durante la misma algunas carreras de psicología fueron cerradas o bien se suspendieron sus inscripciones al tiempo que muchos docentes fueron dejados cesantes y otros “desaparecieron” en manos del llamado “terrorismo de Estado”. Este contexto hizo que se interrumpieran líneas de investigación, que se cierren institutos, que se disuelvan equipos de trabajo y que la actividad de los psicólogos se vea muy dificultada, especialmente en los ámbitos académicos universitarios.

Es recién, a partir de 1983, que se diseñan nuevos planes de estudio, se constituyen asociaciones profesionales, se promueve la sanción de leyes que legitimen el ejercicio profesional del psicólogo y se propicia la constitución de Unidades Académicas independientes. En la década del noventa y con las nuevas políticas en Educación Superior, se observan esfuerzos sostenidos para ampliar el campo de investigación en Psicología: a partir de la promoción del desarrollo de la vida académica y de la implementación del Programa de Incentivos. En 1991 se organiza la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) cuyo objeto es el mejoramiento de la formación de grado y posgrado en relación a la disciplina. En 1998 se firma un Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos del MERCOSUR y Países Asociados, el que promueve la formación común para el reconocimiento del psicólogo en los países de la región.

En el año 2004 las carreras de Psicología son declaradas de interés público por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación incluyendo el título de Licenciado en Psicología o Psicólogo en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521. Esta situación conlleva necesariamente a la acreditación de las mismas según el artículo 46, inciso b de dicha Ley. Ello ha propiciado el interés de diversos actores institucionales (autoridades universitarias, comunidades académicas y/o profesionales, etc.)

a articular y consensuar propuestas en relación a los tres aspectos señalados en el artículo 43 como imprescindibles: carga horaria mínima de los planes de estudio, contenidos curriculares básicas e intensidad de la formación práctica (Klappenbach, 2003). Así es que las carreras de Psicología nucleadas en la Asociación de Unidades Académicas de la República Argentina (AUAPSI, 2007) han elaborado criterios comunes necesarios para el proceso de evaluación y acreditación.

En lo que respecta a la enseñanza de la Psicología en contextos universitarios y por ende en las prácticas docentes en los mismos, Guzmán (2008, 2009) realiza estudios exploratorios en los que identifica prácticas efectivas para enseñar contenidos psicológicos en la Facultad de Psicología de la UNAM. La noción de pensamiento didáctico, cobra centralidad en estos trabajos y es vinculada a las visiones que los profesores tienen acerca de los temas propios de su trabajo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Desde otra perspectiva, Pinelo Ávila (2008) analiza la predominancia de estilos de enseñanza (oyente, director, intérprete, coach) de profesores de cuatro áreas de la carrera de psicología de la FES Zaragoza de la UNAM, concluyendo que los profesores tienden a utilizar distintos estilos relacionándolos con las diversas situaciones de enseñanza que enfrentan no pudiéndose afirmar que los estilos manifestados sean patrones habituales y fijos de comportamiento.

La formación de Profesores en Psicología y los estudios realizados en ese contexto constituyen un aporte de interés dado que, a nivel local, muchos profesionales de la disciplina que ejercen la docencia universitaria son Licenciados y Profesores en Psicología. En el caso de la UNLP y en relación a la formación en el marco del Profesorado en Psicología, se han realizado una serie de investigaciones que han dado lugar a trabajos que aportan sobre la configuración de dispositivos de formación docente en psicología focalizando en la observación el análisis y reflexión sobre la propia práctica en contextos particulares (Compagnucci & Cardós, 2006/ 2007). A su vez, algunas exploraciones recientes focalizan en los procesos de socialización pre-profesional, en las valoraciones atribuidas a la experiencia de docencia compartida y en cómo ello incide en las ideas sobre la docencia que sostienen los futuros profesores (Cardós, Arpone & Fernández Francia, 2013)

Por otro lado, algunos estudios sobre la formación de profesores de psicología en la UBA, se centran en el desarrollo de competencias docentes en

tanto construcciones sociales situadas, identificándose indicadores que contribuyan a elaborar un perfil de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas de los futuros profesores en psicología (García Lavandal, Meschman & Garau, 2012; Erausquin, García Lavandal, González & Meschman, 2013). En el mismo contexto, otros estudios exploran respecto al cambio en la comprensión de la práctica docente durante la formación, centrándose en sus creencias y representaciones sobre enseñar y aprender (González, 2010, 2012). Finalmente, algunos estudios abordan la elaboración de supuestos y concepciones acerca de la actividad docente en profesores en psicología (Duhalde, 2013.)

En cuanto al estudio de concepciones, creencias y perspectivas de profesores, algunas investigaciones siguen el modelo de las teorías implícitas y hacen foco en la relación entre prácticas docentes y concepciones vinculadas a la enseñanza del profesorado universitario en distintas disciplinas (Jiménez Llanos & Correa Piñero, 2002; De Vincenzi, 2009). Canto Rodríguez & Burgos Fajardo (2010) estudian las diferencias en las perspectivas de enseñanza y aprendizaje de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Por su parte, Feixas (2006, 2010) se centra en la orientación docente del profesorado universitario ahondando en los enfoques y concepciones de éstos a lo largo de su trayectoria profesional, considerando cómo ellos las expresan. Dicha orientación es definida como un “constructo complejo” que incluye las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, la visión del conocimiento y la disciplina, las estrategias metodológicas y de evaluación, la relación con los alumnos, compañeros e institución, cambios en su docencia, preocupaciones y visión sobre la carrera docente

Finalmente, se consideran aquellas investigaciones que ahondan en cómo las concepciones vinculadas a la docencia se relacionan con las tradiciones formativas y determinan la actuación docente. (Flores, 2012).

La trama conceptual que enmarca la investigación a realizar delimita una serie de nociones. En primer se plantea la *profesionalización docente* como aquel proceso que remite a las transformaciones en el ser, estar y hacer profesional; que contempla la formación inicial, la socialización y actualización profesional e implica tanto la configuración de la identidad docente como la construcción de conocimiento profesional docente. Algunos autores hacen referencia a la noción de *desarrollo profesional docente* para dar cuenta de los cambios que hacen al mejoramiento de las habilidades, actitudes, comprensiones

y actuaciones docentes (Velázquez de Medrano & Vaillant, 2009; Compagnucci & Cardós, 2007; Medina Moya, 2006). El cambio es tanto personal como profesional, individual y colectivo e implica un progresivo aumento de la autonomía. En él cobra centralidad la experiencia, la reflexión sobre ella, las orientaciones y los estilos vinculados al aprendizaje. Day (1997) citado por Marcelo García (1999) refiere a su carácter multidimensional y dinámico en tanto contempla la experiencia biográfica, los factores ambientales, la carrera, la vida y las fases de aprendizaje.

El “hacer en la profesión”, en el caso de los docentes, nos sitúa directamente en la enseñanza, en la complejidad que la define y en los sentidos que implica en tanto acción que se basa en saberes. Esos “modos de hacer” se modifican en el tiempo y fundamentalmente a partir de procesos reflexivos en y sobre la práctica (Shön, 1998; Atkinson & Claxton, 2002; Edelstein, 2011). Esos saberes y/o conocimiento profesional suponen concepciones, creencias, perspectivas que remiten a enfoques en torno a la enseñanza (Fenstermacher & Soltis, 2007), es decir significados y sentidos construidos en torno a la misma. Los cambios mencionados (en las “maneras de...”), están sujetos a las modificaciones que ocurren en los distintos planos de la vida social y que ponen en crisis las identidades profesionales afectando los contextos organizacionales y las lógicas que condicionan la labor profesional. En el caso del profesor universitario dicho proceso no puede desvincularse de la configuración de la profesión académica en relación a disciplinas y contextos institucionales particulares, en los que la producción, comunicación y utilización del conocimiento supone estrategias de desempeño de la profesión académica en tanto reproducción simple y/o ampliada del rol (Vaccarezza, 2000).

La formación profesional supone la apropiación de conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas. (Sanjurjo, Hernández, Alfonso & Caporossi, 2006). En el caso del docente, implica el ponerse en condiciones para ejercer la docencia y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. Para que la formación tenga lugar se requieren: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

En este marco, entendemos que la noción de *trayectoria profesional*

docente remite a las acciones y prácticas que el profesional docente desarrolla en el tiempo considerando la relación que se establece entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que realiza poniendo en juego su propia subjetividad, sus capacidades profesionales y sociales (Serra, Krichesky & Merodo, 2009). Las trayectorias son “itinerarios en situación”, al mismo tiempo recorridos y territorios en los que las fronteras entre los sujetos y las organizaciones resultan poco claras (Nicastro & Greco, 2009). El relato subjetivo promueve la configuración de las identidades profesionales a partir de qué significa para cada sujeto su recorrido y en qué relaciones se sitúa en el colectivo.

La *identidad profesional docente* es pensada como una construcción colectiva que se articula al mundo del trabajo y que es propia de las sociedades complejas. Supone una continua transformación enmarcada en las interrelaciones que vinculan al sí mismo con los otros, con el conocimiento y con el contexto y que definen prácticas a partir de las que se construyen representaciones sobre las relaciones que se establecen con los otros, con los saberes, siempre en el marco de instituciones (Chapato & Errobidart, 2008).

El *conocimiento profesional docente* constituye un “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2004:128). El mismo incluye: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento contextual. El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores encuentra impulso en la práctica y supone la integración de saberes a partir de la reflexión. Angulo Rasco (1999) citado por Medina Moya (2006) propone el concepto de conocimiento de oficio, para remitir al conocimiento docente como conocimiento práctico, producto de la interacción entre formación teórica y experiencia práctica del docente en términos de una transformación situacional del conocimiento teórico.

Las *perspectivas, concepciones y creencias* forman parte del conocimiento profesional docente. Se trata de representaciones que el ser humano construye acerca de la realidad y que se explicitan en distintos niveles. Algunas pueden verbalizarse y otras no. Martín (2009) plantea que se denomina conocimientos a las teorías más próximas al polo de lo explícito y creencias a aquellas de naturaleza más implícita o intuitiva. Las concepciones

se vincularían a los conocimientos ya que remiten a un saber estructurado que opera como marco de referencia y que resulta en la acción e intercambio con otros y en contextos de socialización. Las perspectivas, constituyen los puntos de vista a partir de los cuales el profesor analiza las situaciones que enfrenta en la práctica, es decir, una interpretación reflexiva y socialmente derivada de la experiencia y en la cual se basa la acción (Clark & Peterson, 1990). Se trata de la interrelación entre concepciones, creencias e intenciones que direccionan y justifican las propias acciones del docente (Pratt & Collins, 2001) citados por Canto Rodríguez & Burgos Fajardo (2010).

Consideraciones finales

El abordaje del objeto de estudio: la profesionalización de profesores de la Facultad de Psicología de la UNLP y sus perspectivas sobre docencia y enseñanza, se realizará en términos relacionales y rescatando los sentidos y significados que los propios actores construyen (Bourdieu & Wacquant, 1995). Los profesores pueden descentrar la experiencia a partir de saberes constituidos (conocimiento teórico) que se vuelven constituyentes en tanto se convierten en mediadores y permiten encontrar las palabras para expresar lo vivido (Contreras, 2010).

La relación entre el “hacer” y el “decir sobre el hacer” nos sitúa, según Lahire, en el marco de las lógicas prácticas. Para este autor, una experiencia, un saber o una práctica cobran visibilidad según su estatus y modo de inserción en el curso de una acción, aunque “no siempre somos espontáneamente “conscientes” de lo que somos, de lo que hacemos y de lo que sabemos” (Lahire, 2006: 137). En este sentido las prácticas y los saberes resultarían más visibles y declarables si están sostenidos por instituciones, cuando están ligados a tiempos y lugares específicos. El autor señala que las maneras de decir o de pensar se aprenden y constituyen los marcos discursivos e ideológicos que nos van a permitir hablar de nuestras prácticas. Muchas veces esto promueve cierta desconexión entre prácticas reales y lo que sobre las mismas somos capaces de decir. Se considera que, parecen cohabitar en un mismo individuo disposiciones a creer y disposiciones a actuar que resultan, relativamente heterogéneas.

Así, los discursos sobre el oficio (en nuestro caso la docencia universitaria) no se articularían tanto a las prácticas de oficio sino más bien a ciertas

prácticas identitarias colectivas. De esta manera, la diferencia o contradicción entre discursos y prácticas señalaría la existencia de una doble realidad de la cual los actores no son conscientes. Por un lado los discursos que sostienen y toman por objeto las prácticas del oficio (maneras de hacer profesionales) en realidad remiten a muy distintas prácticas (identitarias). A su vez, las prácticas de oficio no necesariamente tienen palabras y marcos discursivos para decirse en la forma más adecuada posible. Para los sociólogos, la problemática gira en torno a lo social como posición, historia y actividad. Así, desde una perspectiva que sólo contempla las posiciones sociales, las relaciones con el saber sólo se abordarían en términos diferenciales y en función del lugar que se ocupa en la estructura social. La consideración de la historia y de la propia actividad respecto a la relación con el saber supondría comprender cómo el sujeto apprehende el mundo al tiempo que se construye y transforma a sí mismo.

Lo planteado se vincula con el tema de investigación en tanto los procesos de profesionalización y las instancias en las que se despliega enmarcan la relación de los sujetos con los saberes que se han de dominar, considerados en su especificidad epistemológica, cognitiva y didáctica. Quién enseña ha de aprender para ello, aprender sobre el enseñar y también sobre el aprender en los otros, ello sucede en el transcurrir de los tiempos y espacios que configuran los procesos de profesionalización. En relación a ello es importante entender que “no se puede pensar el saber (o el “aprender”) sin pensar al mismo tiempo el tipo de relación que se supone para construir ese saber o que permite alcanzarlo” (Charlot, 2008:45).

La aproximación a las trayectorias profesionales y perspectivas construidas de los profesores que formarán parte del estudio se realizará a partir de la configuración de una entrevista semiestructurada con cada uno de los docentes que integren la muestra seleccionada. La misma se organizará en dos dimensiones que se vinculan directamente a la idea de profesionalización planteada. Por un lado se indagará sobre las trayectorias de los profesores teniendo en cuenta su formación e inserción laboral profesional en general y particularmente en relación a la enseñanza. Se explorarán circunstancias, motivaciones e intereses en torno a la docencia/enseñanza. También sus “recorridos”/ “itinerarios” en relación a la enseñanza en general y en particular en el contexto universitario. Por otro lado se focalizará en las relaciones que el entrevistado establece entre su formación, trayectoria y su quehacer como

docente universitario, en su idea respecto a los requerimientos epistemológicos para la enseñanza en la universidad, en el análisis y reflexión que realiza sobre su propio conocimiento sobre la docencia y la enseñanza.

La información recabada será analizada teniendo en cuenta aspectos estructurales y biográficos, e interpretada atendiendo al cruce de perspectivas que abonan a pensar la relación entre identidad, conocimiento y práctica profesional.

Consideramos que la investigación constituirá un aporte de interés para pensar la enseñanza de la psicología en el contexto universitario, particularmente a nivel local y focalizando especialmente en la formación y socialización profesional de quienes asumen la responsabilidad de enseñar en el marco de la formación de Licenciados y Profesores en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata.

Bibliografía

- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Revista Praxis Educativa*, 16 (14), 42-48.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (2007). *Título de Licenciado en Psicología o Psicólogo*. Buenos Aires: Mimeo
- Atkinson, T. & Claxton, G. (Eds.) (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Caballero Rodríguez, K. (Mayo-Agosto, 2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *REDU Revista de Docencia Universitaria*. 11 (2), 391-412.
- Canto Rodríguez J. y Burgos Fajardo, R. (2010). Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios. En *Memorias de Actividades Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires.
- Cardós P., Arpone, S. y Fernández Francia, M.J. (2013). Formación para la enseñanza de la psicología: la modalidad pareja pedagógica?. En *Memorias del 4º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*, (pp.11-21).
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Coord.) *La investigación en la enseñanza*,

III. Profesores y alumnos. Madrid: Paidós.

- Compagnucci E. y Cardós, P. (2006). *Los contextos de enseñanza y aprendizaje en la formación del profesor en psicología. XIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la UBA*, (pp. 191-193).
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional*. Universidad Nacional de la Plata, Volumen N°7, 103-114.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Chapato, M. y Errobidart A. (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Charlot, B. (2008). Parte I La relación con el saber. En: Charlot, Bernard. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- Chiroleau, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, Vol 7, Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, 41-52.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942- 1966)*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- De la Cruz Tomé, M. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España. Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen N° 38, 19-35.
- De Vincenzi, A. (2009). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios*, volumen 12, número 2, 87-101. Recuperado de educ.educ [on line]
- Duhalde, M. (2013) Acerca del valor asignado a la formación específica para la tarea de enseñar a partir de la reconstrucción de las concepciones docentes de los primeros graduados de la carrera del profesorado en psicología. En *Memorias V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Universidad Nacional de Buenos Aires, (pp. 124-126).
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Erausquin, C. García Lavandal, L., González, D. y Meschman, C. (2013). Competencias cálidas y frías y entramados de experiencias y conceptos en la formación de profesores en psicología: el enfoque histórico-cultural de la vivencia como unidad de análisis del desarrollo. En *Memorias IV Congreso Internacional de Investigación*. Facultad de Psicología - UNLP, (30-39).
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16 (2), 1-27.
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 2006, 24 (1), 97-118.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (2007). *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Cruz, M. y Gijón Puerta, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol.2, 92-106.
- Flores, F. (2012). Concepciones de futuros profesores de Ciencias de la Educación sobre dimensiones relevantes de la actuación docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Año 4, Nº3, 15-36.
- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 37(3), Bogotá.
- García Lavandal, L., Mechman C. y Garau, A. (2012). Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas en la formación inicial de profesores en psicología. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Memorias del Congreso*, p. 153-156.
- García, L. (2009). La disciplina que no es: los déficits en la formación del psicólogo argentino. *Revista Psiencia*, 1 (2), 12-23.
- González, D. (2010). Prácticas de enseñanza y conceptualizaciones de enseñar en Profesores de Psicología en formación. *Actas Congreso Iberoamericano de Educación*, Buenos Aires.
- González, D. (2012). Prácticas de enseñanza y conceptualizaciones de aprender de profesores de psicología en formación. En *Memorias IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 166-169).
- Guzmán, J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un

- estudio exploratorio. Revista *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 123, 8-26.
- Guzmán, J. (2008). (Compilador). *La enseñanza de la Psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez Llanos, A. y Correa Piñero, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. Revista *de Investigación Educativa*, 20 (2), 525-548.
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. Revista *Psicología em Estudo*, Maringá. 8 (2), 3-18.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la Psicología en Argentina. Revista *de Historia de la Psicología*, 27 (1), 2006, 109-164.
- Lahire, B. (2006). Lógicas prácticas: el « hacer y el « decir sobre el hacer ». En: Lahire, B. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. Revista *Iberoamericana de Educación*. N° 19 (1999), 101-143.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. del P. (Coord.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Mayor Ruiz, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En Marcelo, C. (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Medina Moya J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Lumen.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Núñez, M. Arévalo, A. y Avalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? Revista *Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido>
- Ortiz Torres, E. y Mariño Sánchez, M. (2006). La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar en la psicología. Revista *Iberoamericana de Educación*. N° 35/6

- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta psiquiátr Psicol. Am Lat*, 44(3), 278-284.
- Pinelo Ávila, F. (2008). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Volumen V, Número 13, 14-24.
- ossi, L. (2009). (Ed.). Psicología en Argentina: Indicios, Antecedentes y Modalidades de Formación Sistemática, Presencia en la Profesionalización Universitaria. *Revista de Historia de la Psicología en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, N° 2.
- Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruiz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339 (2006), 923-946.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En *La Formación docente*. Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Sanjurjo, L., Hernández, A., Alfonso, I. y Caporossi, A. (Diciembre 2006-Enero 2007). Las prácticas en la formación de grado. Dispositivos alternativos. *Revista Novedades Educativas*, Año 18, N° 192/193.
- Sancho Gil, J. (2013) (Coord.) *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional. Los efectos en los cambios en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Barcelona, ESBIRINA-RECERCA.
- Schön, D. (1998.). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 195-208. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733014>
- Talak, A. y Courel, R. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En Toro, J.P. y Villegas, J.F. (Eds.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del Psicólogo en las Américas*, Volumen 1, pp. 52-73 Buenos Aires.:

JVE Ediciones.

- Vaccarezza, L. (2000). Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario. *REDES*, Vol. VII, N° 15, 15-47.
- Vélaz de Medrano C. y Vaillant, D. (Coord.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana.
- Vezzetti, H. (2004). Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional. En Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (Comp.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. (pp.293-319). Buenos Aires: Paidós.
- Yuni, J. y Catoggio, M. (2009). La cultura de la auditoría como praxis disruptiva de las prácticas universitarias. *Revista Praxis Educativa*. N° 13, 25-33.

Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte

Lucía B. García¹ y Andrea Pacheco²

Introducción

Esta ponencia se inscribe en una línea de investigación que venimos desarrollando desde varios años atrás con foco en procesos de construcción de la profesión académica en la universidad pública argentina en el contexto de las décadas finales del s. XX.

Como afirman varios autores en la literatura especializada, la docencia universitaria presenta rasgos generales y distintivos, según la región de pertenencia, la organización universitaria y el campo disciplinar.

En nuestro planteo del tema retomábamos tempranos aportes de reconocidos investigadores en el estudio de las dinámicas del campo universitario latinoamericano (Pacheco Méndez, 1997; Krotsch, 2001, entre otros), en especial cuando señalan el alto nivel de abstracción que conlleva la noción de profesión, advirtiendo que el mito del profesionalismo suele encubrir un abordaje ahistórico del tema, a la par que la profesión académica resume diferentes grados de profesionalización dependiendo de la disciplina.

Revisando los procesos configuradores de la profesión académica en América Latina así como su desarrollo de cara al futuro, sosteníamos la importancia de considerar las políticas de educación superior y las científico-tecnológicas, ambas relacionadas con el proyecto educativo y cultural de una sociedad en un tiempo histórico (García, 2007).

Compartimos junto a numerosos investigadores de la temática (Chiroleu,

¹ NEES - FCH - UNCPBA, Argentina. lgarcia@fch.unicen.edu.ar, luciadicosimo@hotmail.com

² IPAT N° 4 - DGCyE - NEES - FCH - UNCPBA, Argentina. andreapacheco85@hotmail.com

2007; Marquina, 2007; Fernández Lamarra, 2008; Follari, 2008, entre otros) que las reformas estructurales del Estado en la Argentina de los noventa mutaron las relaciones entre las universidades y los organismos con competencias presupuestarias, pues allí el financiamiento se configuró como núcleo central de la agenda de las políticas públicas para el sector. La concepción neoliberal de las políticas de educación superior atravesó la vida académica e institucional y el profesorado universitario se convirtió en sujeto central de la evaluación en el marco de programas gubernamentales (García, 2014).

En la reconfiguración de la educación superior latinoamericana visible desde las décadas finales del siglo anterior destacan dos procesos. Por un lado, la mercantilización de la educación universitaria, ya que la lógica del mercado penetró en las instituciones, ya fueren éstas públicas o privadas. Por otro, la privatización debido al aumento del peso relativo de instituciones privadas o de gestión privada al interior del sistema.

En este sentido los académicos latinoamericanos, partiendo de situaciones objetivas y subjetivas desiguales, afrontan desafíos comunes atravesados, entre otros procesos, por la internacionalización, regionalización, armonización y convergencia de sus sistemas. A su vez, las nuevas regulaciones de la docencia e investigación y en especial una creciente mayor presión para incrementar la productividad científica han resultado también en la reconfiguración de las identidades académicas, resalta Gil Antón (2011).

En el marco de una reciente investigación comparativa internacional que en América Latina comprendió a México, Brasil y Argentina, Fernández Lamarra y Marquina (2013) caracterizan la profesión académica como una ‘profesión de periferia’ en la que los patrones del trabajo académico son establecidos por instituciones del primer mundo. A diferencia de éste, en nuestro contexto se trata de cuerpos docentes conformados mayoritariamente con personal de tiempo parcial que suplementa con otros trabajos su nivel salarial.

En nuestra línea de indagación durante los últimos años el desafío principal fue escudriñar en los académicos del campo artístico tratando de examinar la conjugación de dimensiones en la noción de académico, esto es, del docente universitario que enseña, investiga y realiza actividades de extensión y gestión en una facultad de artes.

Tanto en la investigación educativa como en el campo de producción de conocimientos sobre la educación superior la temática del trabajo y la

profesión académica en el área artística está prácticamente inexplorada. En tal sentido, pretendemos brindar un aporte al tema a través de un estudio de caso, considerando una universidad nacional localizada en el centro-sudeste bonaerense y cuyos antecedentes institucionales datan de mediados de la década de 1960 desde el ámbito privado.

Con un abordaje cualitativo la investigación se propuso realizar un primer acercamiento a las significaciones y sentidos de las prácticas académicas que cotidianamente despliegan profesores y auxiliares docentes de las carreras de Teatro y Realización Integral en Artes Audiovisuales de la Facultad de Arte de la UNCPBA, reconstruyendo asimismo sus trayectorias académico-artísticas.

Entender el trabajo académico en arte implica considerar los diversos quehaceres en un complejo entramado donde vale preguntarse si lo *disciplinar artístico* constituye, como en otros campos de conocimiento, una fuerza mayor que resignifica las prácticas, tanto individuales como colectivas, al interior de la vida universitaria.

El docente universitario en el campo artístico: sentidos del trabajo en la universidad

Como bien expresa Martínez (2013 y 2009) el trabajo en la universidad da cuenta de una tarea compleja, de carácter inmaterial, invisible y precario. Cuestión que nos interpela a su indagación desde una aproximación a sus actores principales: los docentes universitarios.

En tal sentido diversos investigadores en América Latina vienen postulando, desde hace algunos años, la visibilidad de cierta acomodación de las prácticas laborales en función de las consideraciones evaluativas vigentes pues, como sostiene García Salord (2013), la noción de evaluación entendida como recuento de productividad, ha instaurado un nuevo orden académico.

Poco tiempo atrás, en un trabajo presentado en el II Seminario Nacional de la Red Estrado (García y Pacheco, 2013), realizado en Paraná, planteábamos dos cuestiones básicas en el proceso de esta investigación: una, vinculada con el interés por conocer dinámicas y rasgos propios de la labor docente universitaria en el campo de las artes en nuestro país; otra, estrechamente vinculada, consistió en preguntarnos si las prácticas de la profesión académica en el campo artístico habrían estado en línea con las promovidas en las políticas gubernamentales.

La construcción del problema primigenio de esta investigación se funda en la indagación de las continuidades, modificaciones y transformaciones del trabajo académico en el campo artístico entre los años 90 y la actualidad, abordando las relaciones entre docencia, investigación y producción artística. Algunos de los primeros interrogantes orientadores del proceso de tesis giraron en torno a las características, cuestiones y procesos que entran en juego en la docencia en una facultad de arte así como las vinculaciones entre la labor docente en este medio y la vocación artística.

La investigación de carácter cualitativo incorporó el análisis de fuentes documentales escritas, tales como normativas nacionales que regulan la docencia universitaria, estatuto de la UNCPBA, resoluciones del Consejo Superior y Académico de la Facultad de Arte, publicaciones sobre la historia de esta universidad y facultad. A su vez se trabajó con fuente orales, entrevistas que privilegiaron las narrativas docentes, lo cual permitió una aproximación a los diferentes sentidos otorgados al trabajo docente universitario en el complejo entramado institucional y disciplinar que lo caracteriza.

El acercamiento a las narrativas docentes ha permitido no solo escuchar las voces individuales sino también el trasfondo de lo colectivo (Mártola, 2010). Es decir que tras las biografías de trabajo de cada docente hay un contexto socio-cultural, su proceso histórico, relaciones sociales, historias particulares y diferentes significados sociales que le dan marco y las constituye de manera permanente.

Por un lado cabe decir que el lugar del arte en la universidad, y en particular en la Facultad de Arte de la UNCPBA, es acompañada de la búsqueda de legitimidad de la labor de investigación en y sobre arte, con una diversidad de concepciones subyacentes.

Algunos fragmentos de relatos ilustran esa diversidad: “(...) la investigación tiene que ver con el desarrollo de nuevas formas no hegemónicas, probablemente contrahegemónicas de validez en el campo académico. No se trata de describir y explicar hechos, sino más bien de producir hechos. Producirlos en un espacio artificial, no como consecuencia de una aplicación tecnológica, como se entiende generalmente lo que es un artista” (Profesor 7, titular exclusivo, Departamento de Historia y Teoría del Arte).

“(...) parece que lo que no quieren es aplicarle a la enseñanza del arte una parte de rigor científico. Imagínate que hay otro circuito, otra lógica y los

artistas son complicados... Lo que se puede ver son lugares de encuentros, de desencuentros. Pero a mí me sorprende porque hay una gran distancia respecto a otras disciplinas como en Ciencias Exactas, Ingenierías o Ciencias Humanas” (Profesora 1, titular exclusiva, Departamento de Educación Artística).

Reconstruyendo las trayectorias académicas se observa que algunas se han iniciado en ciertos campos específicos de ciencias sociales y humanidades, como educación, filosofía, comunicación social, historia, entre otras y han encontrado una vinculación con el arte a partir de una oportunidad laboral. Por otro lado, otras trayectorias académicas comenzaron ligadas al quehacer artístico estrictamente (teatral-audiovisual) y fuera del ámbito académico, en espacios de arte, como artistas y luego ingresan al espacio universitario como docentes en arte. Son estos últimos quienes manifiestan enfáticamente los mayores dilemas vinculados con la construcción de lo que Farjardo González, entre otros autores, aluden como la figura reciente del artista-investigador- universitario.

Por otra parte, los hallazgos de nuestra investigación permiten vislumbrar procesos de adecuación y acomodación del trabajo académico en arte respecto de los lineamientos que rigen a la profesión académica en la universidad pública argentina de las últimas dos décadas. Las carreras académicas en la facultad explorada –institución con 25 años de trayectoria– observan grados importantes de homogeneidad con las de otros campos disciplinarios e inclusive con las de países con sistemas académicos consolidados descriptos por la literatura especializada. De este modo quien ingresó recientemente –o aspira– a la carrera académica en el mundo de las artes en esta universidad pública conoce tempranamente las reglas del oficio y, en tal sentido, su cuota de sufrimiento para el ingreso pareciera ser menor que la de otras generaciones académicas previas que se introdujeron en ese “nuevo orden académico” a comienzos de los años noventa.

Si el campo académico es complejo de analizar en el caso del arte constituye una complejidad singular en tanto confluyen diferentes tradiciones disciplinares, lenguajes, concepciones, prácticas. De este modo, la educación artística plantea varias cuestiones por las que atraviesan tanto los docentes como los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en calidad de partícipes de la cultura contemporánea, donde el concepto de arte se encuentra en medio de permanentes procesos deconstructivos y con ello la problematización a través

de diversas teorías, prácticas de producción e investigación artística.

Justamente, la apertura del arte en todos los ámbitos de la vida social, interpela a quienes se ocupan de enseñar e investigar en el área artística, de promover instancias relevantes para producir conocimientos que contribuyan a la exploración de diferentes aplicaciones del arte, por ende, la develación y análisis de concepciones que subyacen en las múltiples prácticas que se desarrollan en y sobre arte.

En el caso de la unidad académica estudiada los profesores de más extensa trayectoria han dedicado 20 años de trabajo al accionar continuo y progresivo en pos de lograr un reconocimiento como docentes-investigadores en el campo académico artístico y con ello, su consolidación y legitimidad académica.

Una de las dimensiones/cuestiones emergentes del trabajo de campo de la investigación se vincula con las tensiones entre formación de docentes en artes y formación artística, en particular en el área teatral, en relación con el mercado laboral. Tensiones expresadas por los propios docentes entrevistados y asimismo en los relatos acerca de sus alumnos. La siguiente narrativa docente resulta de interés al respecto: “Hay un esfuerzo permanente por conjugar la docencia con la actividad artística. Esto es formar artistas y formar docentes. Conjugación que se hace muy difícil. Porque generalmente el artista, desestima el rol docente. Lo ubica en otro lugar en su lista de prioridades. Cuando luego, el mercado laboral, el afuera de la institución demuestra que las primeras salidas laborales es en la docencia y en segundo término, me animaría a decir, en la producción artística” (Profesora 1, adjunta exclusiva).

En referencia al punto dilemático de la articulación entre la investigación y la producción artística otros profesores expresaban: “Pero sabemos que una comunidad académica propia en el campo artístico no sé si es tan así como en otros campos. Porque en realidad, la producción artística corre por cuestiones o intereses ajenos a la universidad” (Profesora 2, titular exclusiva).

“(...) generalmente el artista tiene un perfil y el investigador otro. Me parece que ahí no se aprovechan las especificidades, es como decirle a Boca que no baile y se sienta y escriba (...) habría que reconocer que es algo del sistema, que hay otros saberes que no son sólo intelectuales” (Profesor 11, adjunto exclusivo).

Puede afirmarse que el cuerpo docente de la Facultad de Arte aún transita por un proceso de consolidación de la formación de investigadores en

diferentes áreas del campo artístico. De acuerdo a datos recogidos en la investigación, proporcionados en 2014 por la Secretaría de Arte, Ciencia y Tecnología (SECAT) de la UNCPBA, 50 docentes forman parte del universo de docentes-investigadores categorizados en el Programa Nacional de Incentivos a Docentes-investigadores, de los cuales 41 perciben el incentivo salarial, lo cual representa una proporción de 54% de la planta docente total. Si bien debe señalarse que respecto a la jerarquía de investigador hay una desigual distribución por carreras, pues Teatro reúne más docentes-investigadores con categorías más altas. Asimismo, según áreas de conocimiento, los 50 docentes categorizados en su mayoría lo hicieron en Arte, mientras que sólo 12% lo hizo en otras áreas, como Antropología, Sociología y Ciencias Políticas, Arquitectura e Historia y Geografía.

Ahora bien, cuando nos interiorizamos en el proceso de trabajo de los docentes-investigadores en el área artística, en medio de convergencias y tensiones entre docencia, investigación y quehacer artístico, fueron saliendo a la luz algunas lecturas acerca de la situación laboral de los profesores universitarios.

Este primer acercamiento al trabajo académico como práctica social compleja nos convocó a la indagación de algunas de las dimensiones que atraviesan el trabajo del docente-investigador en arte. De este modo se consideraron aquellas condiciones de trabajo que aluden al *“amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes”* (OREALC/ UNESCO, 2005: 16).

Las entrevistas realizadas a docentes-investigadores de la Facultad de Arte han tenido en cuenta las siguientes dimensiones para explorar el trabajo académico y sus condiciones de desarrollo: 1. El uso de los tiempos y las dedicaciones docentes. 2. Las políticas de formación (la colegialidad, requerimientos de la carrera profesional: posgrados, publicaciones, etc.). 3. Las condiciones ambientales. Infraestructura y materiales de trabajo. 4. Las relaciones sociales de trabajo. Por razones de extensión acotada en esta ponencia, sólo referimos a continuación al mencionado punto 1 y 3.

Los docentes entrevistados, principalmente en el área de las artes audiovisuales, manifiestan la importancia de contar con las herramientas/materiales y espacios de trabajo requeridos para su especialidad del quehacer artístico. Situación que da cuenta de necesidades que no han sido siempre bien atendidas desde la institución y que afectan al desarrollo cotidiano del

trabajo docente, conllevando a la flexibilización de la jornada laboral, es decir, trabajar por fuera del horario y espacio universitario. En este caso, algunas actividades se desarrollaron en los estudios privados del docente, para poder afrontar las falencias técnicas dentro de la universidad.

También cabe señalar que dicha situación ha presentado mejoras en los últimos tiempos, cuando la Facultad de Arte se trasladó al edificio emplazado en una calle céntrica de la ciudad de Tandil, edificio que fue adquirido por el rectorado en el año 2007. Las nuevas instalaciones posibilitaron mayor espacio específico y herramientas de trabajo en la carrera de RIAA, contribuyendo al proceso de su consolidación.

“Bueno para dar clase de Realización necesitas equipos, necesitas una cámara, un espacio grande. Es trabajar en un estudio. Es decir, que no se puede enseñar con nada, para tener un seguimiento. Ya de por sí, hay un montón de cosas que te condicionan. (...)

Al principio, les decía a los chicos traigan las cámaras que tengan, vamos a trabajar y lo hacíamos. No teníamos con que editar y veníamos a casa y editábamos.

Hoy por suerte, hay un aula estudio, de edición. Todo gracias al trabajo de todos los años y el crecimiento de la carrera en este tiempo” (Profesora 6, ayudante exclusiva).

Por otra parte, retomando los planteamientos de Rodigou Nocetti, et. al. (2011), la universidad como ámbito de trabajo ha generado en los docentes la modificación de sus condiciones laborales debido a las cuestiones ya aludidas. Las múltiples exigencias en docencia, investigación, extensión, gestión y sus demandas han conllevando la necesidad de trabajar más horas de las establecidas en el cargo docente, impactando no sólo en el espacio laboral sino también en la vida privada de los sujetos.

Algunos docentes entrevistados dan cuenta de ello, manifestando cómo el tiempo de trabajo invade la esfera personal, explicitando la flexibilidad en cuanto a los horarios y ritmos del trabajo, generando un desdibujamiento de los límites entre el trabajo y la vida personal. Así se expresan en las siguientes narrativas:

“Bueno en cuestión de tiempos, hoy en día, creo que lo tengo bastante desfigurado. Ya que estoy casi todo el día, si no es en gestión, es en docencia o viajando para dar clase en la carrera de Abogacía. El tiempo que se estipula dentro y fuera de la cátedra me lleva casi todo el día. Hay que tener presente,

que uno tiene que planificar su clase, llevar los materiales. Y al menos 1 o 2 horas, te lleva planificar la clase. Ahí tenés un tiempo considerable, sumando que hay que preparar y llevar materiales, porque la universidad no te los provee. Los tenés que llevar vos” (Profesor 7, titular exclusivo).

“Debemos ser 20 docentes y este espacio no es para juntarnos todos. Pero tampoco trabajamos todos a la misma vez. En realidad, estamos acostumbrados con solucionarlo con horas casa y horas extras. La realidad que nos toca, es que nos turnamos entre turnos de mañana o tarde” (Profesora 5, adjunta exclusiva).

Asimismo en algunas entrevistas se puso de manifiesto que en las relaciones entre miembros de una misma cátedra, con diferentes dedicaciones, hay desigualdades en las cargas laborales ya que el docente de menor dedicación es quien afronta mayores exigencias, acompañado de una mayor carga horaria (al interior y fuera de la institución) del que realmente le corresponde a su cargo y dedicación. Dicha situación muchas veces es naturalizada como parte de los inicios de la carrera académica, pero transcurrido un tiempo aparecen expresiones que dan cuenta de cierto malestar y tensión frente a su quehacer diario.

“Bueno la dedicación es otro tema importantísimo...Y el horario de trabajo... Siempre en la época que estoy más complicado, recuerdo cuando empecé la carrera y me dedicaba a mis horarios. Pero iba bien porque compartía labores con el docente titular. (...) Cuando empecé a reemplazar situaciones de horarios y clases, ahí se me complicó dentro y fuera del trabajo” (Profesor 4, ayudante simple y semiexclusivo).

A manera de conclusiones con interrogantes

Como expresamos al comienzo, nuestra indagación sobre la figura del docente-investigador universitario en una facultad de arte deriva de las primeras líneas de investigación sobre las políticas de educación superior que iniciaron los procesos de reforma en la universidad desde fines de la década de 1980 y en perspectiva de los debates latinoamericanos.

En Argentina las nuevas regulaciones de los ‘90 sobre la evaluación de los académicos se proyectan hasta el presente, por lo cual permite explorar continuidades, cambios, modificaciones en el quehacer del docente universitario y la incidencia en los procesos de construcción-reconfiguración de sus identidades.

La reconstrucción de trayectorias académico-artísticas de los docentes

del área teatral y audiovisual en la UNCPBA permite visibilizar los trazos de nuevas identidades en el campo académico artístico, es decir, la del *artista-investigador-universitario* una figura reciente que genera dilemas propios en la cotidianeidad del desempeño académico en arte. Dilemas que aluden a las concepciones de arte que circulan en el mismo campo, los modos de entender la conceptualización en arte, la experiencia y los procesos creativos, considerando a su vez las especificidades de la labor teatral y audiovisual en una determinada trama institucional (García y Pacheco, 2015).

En esta presentación, a modo de reflexiones abiertas sobre la profesión académica, cabe preguntarse: si la carrera académica supone ajustar los recorridos de la formación y trayectoria académica a los requerimientos institucionales macro-micropolíticos ¿qué prácticas subyacentes se desarrollan en la cotidianeidad universitaria que generen espacios/intersticios para pensar el cambio?; ¿cómo propiciar una intervención colectiva que revalorice el lugar de los sujetos? En fin, ¿cómo hallar estrategias alternativas a la burocratización y productivismo en la evaluación de la docencia universitaria en el contexto de políticas gubernamentales desplegadas desde la década de 1990?

En el contexto de la diversidad de perfiles académicos-disciplinarios del mundo universitario una pregunta básica es si el desempeño de un investigador académico artístico puede medirse con similares parámetros a los de otras áreas del conocimiento. Si bien los entrevistados manifestaron perspectivas críticas respecto a las modalidades instauradas desde los noventa, en su gran mayoría han ingresado al Programa Nacional de Incentivo a los Docentes-Investigadores que se implementa desde 1994, programa que consideramos ha sido exitoso al modificar los mecanismos de socialización académica junto a las prácticas docentes universitarias.

Pensamos que encontrar nuevos sentidos para el trabajo académico en la universidad pública argentina posicionada en un escenario global, constituye un quehacer colectivo que desafía no sólo a los académicos sino a los alumnos y graduados, a los responsables de la conducción institucional, al personal administrativo, pero también a la sociedad en su conjunto a través de sus órganos representativos de gobierno.

Bibliografía

Chiroleu, A. (2007). Según pasan los años: de la autonomía universitaria y

- sus retos. En Rinesi, E. y Soprano, G. (comp.). *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Fajardo-González, Roberto (s/f). *La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario. (Hacia una perspectiva semiótica)*. Recuperado de <http://www.unaves/gep/InvestigacionArtesFajardopdf>
- Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. En *Alternativas-Serie: Espacio Pedagógico*, Año 13(52). UNSL-LAE, San Luis.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La profesión académica en América Latina. Situación, características y percepciones a partir de un estudio comparado. En *Espacios en Blanco - Serie Indagaciones N° 23*. NEES, FCH, UNCPBA.
- Follari, R. (2008) *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- García, L. (2014). Universidad y profesión académica: crisis y reconfiguraciones. En Corbalán, A. (comp.) *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- García, L.(2007). Universidad y profesión académica en América Latina. Aportes desde el caso argentino. En Herrera, Martha C. (ed.) *Encrucijadas e Indicios sobre América Latina. Educación, Cultura y Política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, L. y Pacheco, A. (2015). El trabajo académico en el campo de las Artes: convergencias y tensiones en el quehacer académico-artístico. AURA. Revista de *Historia y Teoría del Arte*, N° 3, junio 2015 (pp. 154-184) Facultad de Arte, UNCPBA. Recuperado de <http://www.ojs.artes.unicen.edu.ar/index.php/aura/issue/view/33>
- García, L. y Pacheco, A. (12 y 13 de septiembre, 2013) Políticas de Educación Superior, trabajo y profesión académica en la universidad argentina. En *II Seminario Nacional de la Red Estrado "Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social"*. Paraná: Red de Estudios de Trabajo Docente: intercambios entre Brasil y Argentina.

- García Salord, S. (2013). Pensar en cambiar. Hacia una evaluación diagnóstica y formativa. En *La evaluación académica en foco. Cuadernos para el debate*. Argentina: Instituto Varsavsky.
- Gil Antón, M. (2011). Poderoso caballero es don dinero... pero no omnipotente. En Servetto, A. y Saur, D. (comps.) *Sentidos de la universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Marquina, M. (2007). El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización. En Rinesi, E. y Soprano, G. (comp.) *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Martínez, D. (2013). El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla... En *Espacios en Blanco-Serie Indagaciones* N° 23. NEES, FCH, UNCPBA
- Martínez, D. (2009). Dimensiones del trabajo docente. Una propuesta de abordaje del malestar y sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina. *Educ. Soc.*, vol. 30, n° 107, Campinas.
- Mórtola, G (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Pacheco Méndez, T. (1997). La institucionalización del mundo profesional. En Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coord.) *La profesión. Su condición social e institucional*. Mexico D.F.: CESU-UNAM, Porrúa.
- Rodigou Nocetti, M., Blanes, P., Burijovich, J., Domínguez, A. (2011) *Trabajar en la universidad. (Des) igualdades de género por transformar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)

Natalia Vuksinic¹

Introducción

Entre los años 1966 y 1970 se llevaron adelante en la Argentina una serie de reformas dirigidas a transformar integralmente el sistema educativo. Dos de las políticas más importantes en este momento lo constituyen la “terciarización” de la formación docente y la reforma de la escuela intermedia. La primera ha sido entendida como el pasaje o la elevación de dicha formación del nivel medio al nivel superior o terciario, y la segunda, a partir de los antecedentes desde 1916, se proponía cambiar la estructura de la escuela primaria y secundaria al crear un nivel intermedio. Ambas reformas se constituyen como parte de una reforma general del sistema educativo en un momento histórico particular durante las gestiones ministeriales del gobierno de facto del Gral. Onganía.

Mientras algunas iniciativas fueron descartadas o se implementaron por un período corto de tiempo, a causa de las presiones de ciertos sectores como agrupaciones docentes, grupos intelectuales, entre otros, la de la formación docente se implementó y permaneció a lo largo del tiempo. Si bien no fue fuertemente resistida, como si lo fueran otras en este período, como la de la escuela intermedia, sí generó una serie de debates y tensiones en los colectivos, asociaciones o gremios, ya que estaba en juego una cuestión central: la identidad docente.

Dicha reforma supuso el cierre y transformación de una institución centenaria, la Escuela Normal Nacional, fuertemente ligada a la historia de la

¹ CIC - NEES - UNCPBA, Argentina. nati.vuksinic@gmail.com

educación argentina, y su remplazo por una nueva: los Institutos Superiores de Formación Docente. Esta transformación conllevaba la redefinición de la identidad del docente y su práctica, pensadas ahora desde nuevos marcos teóricos.

Frente a ello las asociaciones docentes expresaron diferentes posiciones lo cual implicó una discusión, en su interior y entre ellas, respecto de cuestiones que atañen a lo gremial propiamente dicho –salariales, estatutarias, de condiciones laborales–, a lo político, en términos de los discursos públicos de crítica, oposición o acercamiento a las gestiones educativas o los gobiernos y, fundamentalmente, a la identidad del maestro, identidad que estaba re-conceptualizándose desde el campo teórico, los organismos internacionales y los propios colectivos docentes.

Desentrañar la lógica política que contextúa y da sustento a estos proyectos de reforma supone discernir en la política educativa gubernamental, no sólo los presupuestos y/o argumentos que la validan, los antecedentes y/o los modelos que le dan sustento, sino también las estrategias frente a la toma de decisiones a medida que esta se va consensuando. En este marco y a tono con estas dinámicas, la reforma no es estática, sino que entre 1968 y 1972 si bien hay un eje común, que es concretarse al amparo de gobiernos de facto (Onganía, Levingston y Lanusse), al interior de las políticas educativas se visualizan tensiones en función de los grupos que las gestionan y de los factores socio-políticos internos y externos que presionan sobre ellos.

El contexto de reforma: la escuela intermedia y la terciarización del magisterio

Numerosas investigaciones dan cuenta del complejo clima de época que pone en contexto a la reforma educativa en este período. En 1966 un cuarto golpe militar destituye al presidente en ejercicio. Sin embargo, como bien señala Portantiero (2003) este es mucho más que un mero relevo de gobierno por vía de la “típica insurrección cuartelera latinoamericana”, pues una fracción dominante de la sociedad lo acompaña vía la modernización económica y social. Algunos economistas (Diamand, 1972; Katz, 1992; Ferrer, 2007; Rapoport, 2012) señalan que para ello la burguesía agraria es desplazada por una burguesía industrial, financiera y comercial asociada al capital extranjero que impacta sobre diversos sectores sociales, reaggiornando al Estado social por el “Estado burocrático-autoritario” (O'Donnell, 1975).

Si bien el Congreso y los espacios de participación política y sindical estaban intervenidos, irrumpen grupos sociales identificados con el clima de movilización social latinoamericano (Revolución cubana y anti imperialismo post guerra fría), que no obstante tienen raíces diferentes, llegan a la década de los sesenta en un clima de proscripciones y batallas perdidas. El partido peronista estaba proscripto desde la dictadura de 1955 pero mantenía los espacios ganados en lo sindical; los estudiantes universitarios, que no pudieron evitar en 1958 el avance de la educación privada, también se movilizaban; y, mientras un sector de la Iglesia Católica avanzaba en la privatización, otro se involucraba desde la doctrina social en el “tercermundismo”.

Para la década del 70 gran parte de estos sectores se agrupan en lo que se ha denominado una “nueva izquierda”² que genera un clima de mayor politización y acciones de protesta en el interior del país (Corrientes, Rosario, Córdoba, Mendoza) protagonizadas significativamente por obreros y estudiantes, que promovían cambios frente al descrédito de la idea de democracia y la vía del consenso.

En este contexto se enmarcan las reformas a las que hacemos referencia en este trabajo, que responden a un proyecto de reforma educativa más amplio que compete a todos los niveles del sistema y para los cuales se sancionan una serie de decretos, fundamentalmente el de nuestro interés: la “supresión” del ciclo normal de magisterio (N° 8.051/68).

Por reforma entendemos con Viñao (2002): “una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum, al profesorado— formación, selección o evaluación- y a la evaluación del sistema educativo.” (p. 26)

La reforma de la formación docente en particular se impulsó desde los organismos de planificación nacional que pusieron su foco en la elaboración

² Se denomina así a una síntesis de ideas, prácticas y representaciones políticas que provenían de tradiciones diversas como el peronismo, la militancia cristiana, el nacionalismo y la izquierda que aglutinaron sus discursos para oponerse a la dictadura, la expansión del ideario antiimperialismo (Guerra de Vietnam) y promover una lucha política diferente. A los grupos tradicionales se sumaron sectores de la Iglesia católica generaron movimientos contestatarios como la Teología de la Liberación, y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM) que surgen, bajo la visión social del Concilio Vaticano II (1962 - 1965), la encíclica “PopulorumProgressio” (Pablo VI, 1967), el “Mensaje de los 18 Obispos del Tercer Mundo” (1967) y la Conferencia del Episcopado Latinoamericano (CELAM, Medellín, 1968).

de un diagnóstico y líneas de acción para la educación argentina de la década del '70. Para comprender esta cuestión partimos de algunas especificaciones sobre este momento histórico en relación a los procesos educativos.

Puiggrós (1988; 2003) y Southwell (2003) coinciden en señalar a la década del '60 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo de las ciencias sociales y, especialmente, de la pedagogía. La influencia de los postulados desarrollistas y tecnocráticos ponen a la educación como principal protagonista de los procesos de desarrollo entendiéndola como formadora de recursos humanos.

A nivel internacional la Alianza para el Progreso (ALPRO) se constituía en el ámbito donde los países latinoamericanos, bajo la tutela de los Estados Unidos, delineaban las metas educativas para la década y ello dará sustento a las reformas educativas en nuestro país. Asimismo irrumpen las recomendaciones o proyectos especiales que se promueven desde organismos internacionales, como la Organización de Estados Americanos (OEA) o las de UNESCO, que resultan sustanciales para la toma de decisiones políticas tanto en Argentina como en otros países latinoamericanos.

A nivel nacional se impulsó la creación de organismos nacionales encargados de planificar y conducir los procesos de desarrollo, cuya principal acción la constituyó la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE)³

Como señalan Southwell y Deluca (2008), un punto fundamental en materia educativa fue la implementación de una política de descentralización que, aunque ya había sido delineada en el gobierno de Frondizi, no había podido implementarse con éxito. Así se buscaba cumplimentar uno de los principales objetivos la política de facto: la racionalización y reestructuración del Sistema educativo.

³ El Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) fue creado en 1961, durante la presidencia de Frondizi en el marco de los compromisos asumidos ante la ALPRO y bajos lineamientos directos de CEPAL. El principal objetivo era orientar el desarrollo en todos sus aspectos y, fundamentalmente, desde la planificación económica como requisito de los organismos internacionales de crédito que comenzaban a exigir, como condición para el otorgamiento de préstamos, que las solicitudes se encuadraran en planes y proyectos integrales (Fernández Lamarra, 1990). Durante el gobierno del Dr. Arturo Illia, se organizó el "Sector Educación" que quedó a cargo de uno de los primeros egresados de la carrera de Ciencias de la Educación, el Lic. Norberto Fernández Lamarra. El principal estudio de este sector se denomina "Educación, recursos humanos y desarrollo" que fue presentado en el año 1968 durante el gobierno de facto del Gral. Onganía. Se trata de un extenso trabajo de recopilación de datos cuantitativos sobre los niveles y modalidades del sistema educativo argentino que presenta prospectivas de matrícula, crecimiento y entrecruzamiento de datos con análisis de la demanda de egresados a partir del cual se elaboran conclusiones para reformar la educación argentina.

En el caso de la escuela primaria además del proceso descentralizador se implementó una reforma organizacional que, como dijimos, creaba un nivel entre este y el secundario llamado “Escuela Intermedia” que comprendía los dos últimos del primero y los dos primeros del segundo. Todos los cambios en este sentido se plasmaron en la llamada “Ley orgánica de Educación” que expresan una tendencia a favor de la educación privada, la descentralización de los servicios educativos y el rol subsidiario del Estado (Bravslavsky, 1980).

Esta reforma, al igual que la de la formación docente, encontró múltiples ecos de disconformidad en diversos sectores de la sociedad, especialmente dentro del colectivo docente. No obstante, la escuela intermedia fue desactivada en el año 1971 y el proceso descentralizador perdió fuerza luego del que gobierno de Onganía sufriera importantes cuestionamientos populares como el movimiento de trabajadores y estudiantes conocido como “Cordobazo” y fuera remplazado por la Junta de Comandantes en Jefe en el año 1970. Sin embargo la reforma que plantea desarticular las escuelas normales y propone la creación de instituciones de nivel terciario, dejando atrás el tradicional “magisterio”, se implementa y se mantiene con vigencia en el tiempo ¿Por qué?

Sin duda una de las respuestas es el fuerte sustento teórico que enmarcó a esta reforma y que se sostenía desde discursos que abogaban por otorgarle una base científica a la educación, la cualificación técnica, la especialización y el rol de experto que debía adquirir el docente, premisas fundamentales de la concepción tecnocrática de la educación.

Los principales argumentos que le dan sustento a esta reforma presentan una crítica fuerte al modelo normalista como por ejemplo la excesiva cantidad de maestros que luego no podía insertarse en el mercado de trabajo, la escasa madurez de la edad de graduación, una formación de cuño positivista que no era acorde, al decir de los funcionarios, “a los tiempos de la Argentina de la década del ‘70”, argumentos que venían instalándose desde la década del ‘30 pero que en este momento alcanzan un nivel de concreción en política educativa, y se entremezclan con nuevos discursos, fundamentalmente el de la “profesionalización docente”, que si bien se impone, no deja atrás el paradigma del normalismo. Las concepciones en disputa en torno al ser docente iban delimitando un sistema de formación docente. Este ya no era pensado como un maestro de la nación, sino que, desde su nueva denominación –profesor de enseñanza elemental– pone en juego nuevas concepciones y miradas

que van a interpelar no sólo su formación sino su práctica profesional y su representación gremial y colectiva.

Los gremios docentes: debates y posicionamientos

Abordar la cuestión gremial, o como aquí la llamamos: “lógica gremial”, obliga a desentrañar el grado de organización y los posicionamientos gremiales tanto a nivel nacional como provincial. Su reconocimiento permitirá aproximarnos tanto a los ejes de debate como a las acciones respecto de las principales reformas: la escuela intermedia y la de la formación docente.

Cuando remitimos a la noción de lógica gremial, tal como señalamos en el resumen, consideramos apropiada la demarcación de Gudelevicius (2011) y Legarralde (2007), que diferencian entre un perfil “gremial” ligado a los debates y acciones en defensa de los intereses estatutarios (puntajes, salario, jubilación, condiciones de trabajo) y uno estrictamente “político”, cuando estos interactúan con las gestiones de la política educativa ya sea para apoyar, criticar o desactivar sus propuestas. En la práctica ambas lógicas se entrecruzan, pero hay momentos de mayor visibilidad de uno u otro perfil que es importante contextualizar.

Para introducirnos en el rol de los gremios docentes respecto de la reforma de la formación docente, en primer lugar, exploramos el grado de organización gremial y sus discusiones respecto de ella en un clima social complejo.

Y en segundo lugar, analizamos desde el discurso gremial los ejes que atraviesan entre décadas sus debates, los canales de acción y el perfil que asumen, que lleva a desactivar la reforma de la escuela intermedia y los avances respecto de la descentralización, y no la “terciarización”, aunque se posicionen críticamente frente a ella.

Los gremios docentes entre las décadas del 60 y 70

Abordar la cuestión gremial lleva implícito reconstruir un proceso a medida que el sujeto docente se identifica con su labor, demanda por sus condiciones de trabajo, se organiza gremialmente y/o asume puntos de vista frente a reformas educativas que lo afectan.

Si bien podemos retrotraernos a las primeras reivindicaciones, que se inician en 1881, cuando un grupo de maestras lleva a cabo la “primer huelga docente” (El Monitor de la Educación Común, 1881: 53 y 54), la conformación

de asociaciones representativas comienza con las demandas de la clase media⁴ y alcanza su mayor auge con el debate y posterior sanción del Estatuto del docente en 1958. En el marco de ese clima de reivindicaciones, el peronismo crea la Unión de Docentes Argentinos (UDA, 1953), y desde un posicionamiento político diferente, el Movimiento Pro Dignificación Docente “Domingo Faustino Sarmiento” conforma en la Provincia de Buenos Aires la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB, 1959).

No obstante, es entre las décadas del 60 y 70 que las formaciones gremiales docentes alcanzan no sólo mayor grado de organización, sino que aparecen realineamientos políticos, debates por la sindicalización y la toma de decisiones frente a procesos de reforma. Estos ejes de debate fueron afianzando la organización gremial, no obstante a principios de la década del 60 estos quedan inscriptos en asuntos de la década previa.

En 1958, durante la presidencia de A. Frondizi (1958-1962), la batalla de educación “laica o libre”, fue perdida por los primeros, lo que llevó a una polarización entre estos sectores. El Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) y la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores de docentes católicos (FAGE), se diferencian claramente de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), de extracción socialista y laica. Sin embargo cuando prima el perfil gremial y reivindicativo estos últimos se unifican a su vez con otros sectores como el Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG) integrado por peronistas, radicales y comunistas.

La UDA fue proscripta con el golpe de 1955 y sus afiliados quedaron dispersos. Pero el modelo sindical que representaba reaparece en 1958 por un acuerdo entre el presidente A. Frondizi y Perón, que se encontraba exiliado. En ese año se sanciona la Ley de Asociaciones Profesionales (N° 14455/58) que instala nuevamente a la Confederación General del Trabajo (CGT) y al Estado como regulador de toda actividad sindical, encargados de reglamentar las huelgas, imponer la conciliación obligatoria y otorgar personería gremial por rama, impidiendo así el modelo previo de la libre agremiación.

En este marco la discusión de la organización gremial docente gira en torno a dos vertientes. La profesionalista, refractaria a la centralización y que impulsaba una Asociación profesional autónoma, cuyo referente era la

⁴ En ese sentido merecen destacarse: la Confederación Nacional de Maestros (1916), el Frente Único del Magisterio Argentino (1931) y La Unión Argentina de Maestros (1943)

CAMYP. Estos no acordaban formar parte del movimiento obrero, por la “función social del educador y la participación de los educadores en el gobierno escolar que impone formar organizaciones profesionales” (Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. CAMyP, Tucumán, 1964).

Por el contrario, la otra era la corriente de sindicalización, que tomaba como referente a la proscripta UDA y planteaba para el docente el perfil de un "profesional-trabajador" (Vázquez y Balduzzi, 2000a). La Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) que aglutinaba a sectores peronistas, comunistas y radicales promovía asociarse a la CGT⁵.

Hacia fines de 1970 el panorama gremial ya no era el mismo, fue creciendo la movilización sindical docente en varias provincias, particularmente por las movilizaciones y huelgas a las reformas de la gestión ministerial del Onganiato. Además porque estos gremios también participaron de las protestas generales de trabajadores, estudiantes y del resto de la población contra el régimen militar. En este marco aparecen importantes rupturas y reacomodamientos gremiales: CUDAG desaparece, al expulsar a FAGE católico que apoyaba al gobierno militar, y se transforma en el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND, 1970)⁶. Sin embargo este reagrupamiento se desestabiliza dos años después cuando los gremios más combativos o de la llamada “nueva izquierda” se reúnen en Córdoba, en el sindicato de Luz y Fuerza que dirigía Tosco, y forman la Central Unificadora de los Trabajadores de la Educación (CUTE, 1972)⁷.

Reformas, ejes de discusión y acciones del gremialismo docente

En el análisis del entramado argumentativo de una de las reformas como lo es la de la formación docente pudimos corroborar que no hay un soporte lineal entre el proyecto, la implementación y la consolidación. Por el contrario, se

⁵ Hacia fines de los '60 confluían dirigentes peronistas, radicales cercanos a la izquierda y comunistas. Capital Federal, con su Unión de Maestros Primarios (UMP) y la AMSAD se sumaron a esta corriente.

⁶ Allí quedan varios gremios nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires como CAMYP, CGERA, UNE y la CCID.

⁷ Allí se integran varios distritos de la Provincia de Buenos Aires (Matanza, Gral. Sarmiento, Almirante Brown y San Isidro), expulsados de la FEB. Finalmente, en 1973 conforman la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y entran a la CGT.

verifican permanentes modificaciones en el discurso de las gestiones ministeriales respecto de lo que cambia y lo que permanece.

En torno a la cuestión gremial, como señalamos en el punto anterior, se anticipa un clima de debates, confrontaciones por reivindicaciones sectoriales y el modelo de sindicalización, reagrupamientos permanentes que exceden el clima de la dictadura y que avanzan en quiebres políticos importantes de cara a la vuelta a la democracia. En este sentido, y en el marco de estos procesos políticos, ubicaremos los ejes de debate y las acciones que proponen los gremios frente a las reformas que impone la política ministerial de turno, pues considerar comparativamente su accionar es lo que permite analizar posiciones disímiles.

La *reforma de la escuela intermedia* se pone en marcha en 1968 (Anteproyecto de Reforma educativa del SEA, Resolución Ministerial N° 944) con el objetivo, como afirmamos antes, de modificar la estructura del nivel primario y secundario, generando entre ambos un nivel intermedio de dos años (octavo y noveno grado). Si bien en un comienzo los gremios confrontados como CUDAG y FAGE no impugnaron la nueva estructura, los avances del proyecto, especialmente en la provincia de Buenos Aires que ya contaba en 1971 con 4184 escuelas intermedias (Rodríguez, 2008) genera un clima de confrontación especialmente porque afectaba el Estatuto docente en lo que se refiere a puntaje, nombramientos, jubilaciones, etc.; en otras palabras, afectaba en términos de condiciones laborales a los docentes primarios que ejercían en las escuelas primarias provinciales.

A ello se suma el tema de la descentralización, que influía directamente sobre los aspectos financieros de las provincias, lo que lleva a aglutinar el accionar de los gremios con huelgas consensuadas en congresos “para operar de freno a la escuela intermedia (...) a la transferencia de escuelas, colegios e Institutos de nivel secundario” y “pedir su postergación”⁸. Estos reclamos ponen en jaque al gobierno al considerar a esta reformas como “regresivas, complemento de una política económica antinacional (...)”, por “estimular el trabajo prematuro”, “institucionalizar la deserción” (Congreso Nacional de Educación- Tucumán- 1970, pp. 21) y favorecer con ello al sector privado (Segunda etapa del Congreso Nacional de Educación- Mendoza, pp. 12, 1971).

La prensa de época registra en este sentido, entre los meses de abril y

⁸ Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires, 1970 (p. 15-18).

mayo de 1971, el punto más álgido de debates, huelgas y consignas críticas:

“Ley 1420. Ley 1420” (...) “Maestros, obreros y estudiantes unidos adelante” (...) Reforma oficial la vergüenza nacional” (...) “suspender el ensayo generalizado y volver a las escuelas iniciales(...) que se releve el equipo educativo, se suspenda la reforma por incongruente y nefasta”⁹

Este escenario, que lleva a un cambio de ministro y a la desactivación de la reforma de la escuela intermedia y de la política de descentralización, paradójicamente no encuentra a la FEB oponiéndose, cuando es la primera provincia en que se la comienza a desactivar. Es importante señalar que más allá de la oposición de los privados, AND y CAMYP son las confederaciones que nuclean a la mayoría de los docentes que se posicionaban como defensores de la tradición de la escuela pública.

El grado de movilización y la desactivación de las propuestas analizadas son importantes de precisar porque en relación a *la reforma de la formación docente* los posicionamientos y el accionar gremial fueron diferentes. Por un lado, si bien hubo críticas hacia ella, no se logró la polarización que mencionamos antes; por otro lado, los cambios en la política educativa, fundamentalmente el Plan Malek en 1972, impermeabilizaron la implementación, en un momento de pujas entre la tendencias por la profesionalización vs la sindicalización, que dividen lo que antes estaba aglutinado.

Para abordar la reforma de la formación docente desde una mirada gremial demarcamos algunos momentos claves. La fuerza de las críticas de 1970 es soslayada en 1971 por la virulencia de la oposición de la escuela intermedia y por los reagrupamientos políticos que están detrás de los debates de la profesionalización vs la sindicalización.

• La defensa de la escuela normal vs el avance de los sectores privados

En mayo de 1964, se reúne en Buenos Aires la Primera Convención de Enseñanza Privada¹⁰, y al calor del debate laica o libre, se plantea en “favor

⁹ “Paro de maestros de la AND en Santa Fe y Chaco”; La Prensa, 23/4/71: 7; Paro por protesta de la AND, La Prensa, 17/3/1971; Paro promovido por diferentes gremios CAMYP y AND FAGE, ADYTED, AESBA, La Prensa, 5/5/1971 : 12; Paros en la Provincias de Tucumán, Mendoza y Santa Fe, La Prensa 14/ 5/1971 :12; 6/5/1971: 1219/5/1971.

¹⁰ Asociación por la libertad de enseñanza, la Asociación de Institutos adscriptos a la enseñanza oficial (laicos), el SADOP, con adhesión del CONSUDEC, la Iglesia armenia y la Iglesia evangélica luterana.

del aporte cuantitativo y cualitativo de la escuela privada y su integración (...) en el planeamiento nacional”(p. 11).

Como contraargumento, en el mismo año, la CAMYP organiza dos encuentros¹¹ donde pondera que:

el planeamiento de la educación debía estar orientado al mejoramiento y expansión de la escuela pública” y que “el Estado debía recuperar el control respecto a la iniciativa privada, reducir paulatinamente los subsidios y la supresión de las escuelas e institutos privados de formación docente (Ramallo, 2008).

Esta aseveración si bien reposiciona a la Escuela normal nacional pública frente a las instituciones privadas, no evita críticas a ella desde un discurso con indicios desarrollistas al considerar: “una incongruencia (...) la multitud de escuelas normales oficiales que producen de forma desproporcionada y deficiente millares de maestros, mujeres en su casi totalidad, que nunca llegarán a ejercer la docencia” (p. 23).

No obstante, no plantean el cierre como opción sino que:

(...) “se modifique a fondo la estructura de la escuela normal (...) aumentando en dos como mínimo los años de estudio, (...) estableciendo un adecuado sistema de orientación y selección, (...) actualizando los planes y programas, (...)reestructurando el sistema de práctica de la enseñanza” (p. 27)

• La defensa de la escuela normal y las críticas a la reforma

Retomando los ejes señalados en el Segundo Congreso del Profesorado organizado en Buenos Aires en 1970 se: “pidió la reapertura de las escuelas normales y el cese de cursos en institutos superiores (...) preocupados todos por una tramitación que acusa inestabilidad de fines, predominio en su elaboración y difusión de consultores provenientes de la enseñanza privada, carencia e improvisación de los docentes capacitados que requiere la modificación de los ciclos”¹²

¹¹ La 1ª Conferencia Técnica Nacional (Julio, Tucumán) y el 1º Congreso Nacional de Enseñanza Pública (Septiembre, Buenos Aires) de 1964.

¹² Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires, p. 22.

En el mismo sentido argumentan los Congresos Nacionales de Educación (Tucumán, 1970 y Mendoza, 1971) que si bien propusieron cambios de planes, recuperaron el ideario liberal normalista y público, para posicionarse fuertemente en contra de la “supresión, desaparición y destrucción de la centenaria escuela normal (...) denunciando que por ello habían sido tildados de conservadores”(p. 15).

El entramado de los congresos analizados además confluyen en repudiar la resolución por la que se crean los ISFD (2321/70), por considerar que son cambios apresurados e improvisados y “que no han sido consultadas las organizaciones estatales dedicadas a la formación docente, ni las entidades representativas de la docencia argentina, que no ha habido comunicación durante la gestación del plan” y que además “implicaría la transferencia de la educación popular a manos privadas”¹³

No sólo aparece la crítica a una reforma apresurada, improvisada e inconulta sino también a la falta de recursos con la que se llevó a cabo: “se ha destruido la escuela normal porque no se han tomado las providencias para capacitar masivamente al cuerpo de educadores en ejercicio con lo cual no podrá proveerse del elemento humano capaz de llevar adelante una reforma educativa”¹⁴

Respecto de los argumentos que esgrimen para conservar la formación docente en el nivel secundario, uno de los que aquí aparece es que: las condiciones socioeconómicas que nuestro país brinda al futuro maestro no justifican por ahora una preparación de nivel terciario porque esto traería como consecuencia el alejamiento de los más capaces que una vez terminado el ciclo secundario completo elegirían carreras que con la misma duración les brindarían mejores perspectivas, con lo cual la ya alarmante carencia de maestros varones llegaría a un grado tal que significaría su desaparición.¹⁵

Más allá de las críticas no aparecen contrapropuestas sólidas y solo algunas alternativas que no terminan de consolidarse como la de: apoyar la creación de una escuela normal de cinco años a la que el alumno ingresaría por rigurosa selección, una vez finalizado el ciclo básico de 3 años, y de la

¹³ Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires- p. 25.

¹⁴ Octubre 1970- Congreso Nacional de Educación- Tucumán

¹⁵ Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires. p. 49.

que egresaría con el título de maestro (...) además que estas instituciones se hagan cargo del perfeccionamiento y actualización de sus docentes creándose para ello centros de perfeccionamiento docente.¹⁶

• La reforma de la formación docente en la puja por la organización gremial.

Si bien en ambos congresos aparecen posturas similares en torno al rechazo de la reforma educativa en general y a la de la formación docente en particular, es importante diferenciarlos ya que responden a miradas diferentes de la acción sindical, que a su vez dependen de los modelos o corrientes sindicales señaladas anteriormente.

Mientras el Segundo Congreso del Profesorado Secundario se centra en discutir sobre los “reparos institucionales”, el análisis de las consecuencias que la reforma traería al sistema educativo y las críticas técnicas a la misma; el Congreso Nacional de Educación en Tucumán fue fundamentalmente organizado por los gremios que respondían a la corriente de sindicalización y sirvió de pantalla para juntar a las agrupaciones sindicales docentes¹⁷ en una época donde los sindicatos estaban proscriptos, con la intención de hacer que las organizaciones gremiales docentes se encontraran con otras organizaciones gremiales del movimiento obrero¹⁸.

En este sentido comienza a haber un giro discursivo en algunas organizaciones docentes, desde la visión profesionalista y educacionista del liberalismo, que concibe a la educación como motor del cambio individual y social, a la inclusión de elementos de concepciones sociopolíticas críticas, que se manifestaban en el sentido de vincular el cambio social al cambio educativo.

Se puede ver en este nuevo discurso la combinación de la tradición peronista con otras corrientes de sindicalización por los términos que se utilizan:

¹⁶ Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires p. 49-50

¹⁷ Con este “anhelo de unificación de todas las entidades docentes del país”, en la segunda parte de este Congreso, en Mendoza en 1971, proponen la conformación de una central única, antecedente a lo que luego se conformó como CTERA: la CUDRA (Central Única de Docentes de la República Argentina).

¹⁸ Este Congreso Nacional de Educación muestra un sentido más político de los asuntos a dirimir en educación, y que se harán en el conjunto de los problemas políticos, económicos, sociales y culturales que enfrenta el país. Por ello tiene la particularidad de contar con la participación de otras instituciones, de otros sectores de trabajadores y de la sociedad en general.

“educación del pueblo, regida por el pueblo, que la educación no sea una forma de consolidar privilegios y estratificaciones caducas sino instrumento de liberación del hombre y promoción del país”... “de su independencia y autodeterminación”, pero a la vez esta se complementa con la recuperación de la tradición más sarmientina.

Como síntesis de estas discusiones llevadas a cabo sobre todo en el Congreso de Educación, una de las organizaciones que más fuertemente se posicionó en torno a la temática de la formación docente fue ATEP, que en 1971 difunde un documento¹⁹ entre sus asociados que es elevado más tarde a la CGERA por el dirigente Atilio Torrasa.

De acuerdo a este documento se pone en tela de juicio la legitimidad del argumento de la superproducción de maestros que luego no se insertaban en el mercado laboral, haciendo sobre todo una detallada comparación entre el ámbito de lo público y lo privado y sustentando que:

Hubiera bastado quitar todos los subsidios a la enseñanza normal privada y mejorar y re-ubicar a las oficiales, convirtiendo a muchas de ellas en preparatorias de escuelas para maestros rurales, para poco a poco dejar los establecimientos indispensables remodelados dentro de una reforma bien planteada (ATEP, 1971: 3).

Sin embargo, aunque respecto a este tema los gremios defensores de la educación pública se posicionan fuertemente, no tienen herramientas de cómo resolver el problema de los avances privatistas. Mientras se preguntan “¿Qué hacer con la enseñanza privada?”, se responden “No se puede sacar por decreto”, “hablemos de libertad de enseñanza sin que ello signifique enseñanza dogmática”²⁰, tema que aún hoy en día resulta controvertido y complejo.

Algunas consideraciones finales

Los aspectos aquí trabajados se entrecruzan para dar cuenta de cómo los gremios se desplazan de una mirada estrictamente gremial y avanzan en lo político ya sea para apoyar o desactivar una reforma, para tomar postura y

¹⁹ *La reforma educativa. Análisis crítico de todos los docentes oficiales*, Suplemento de ATEP en marcha, Agreración Tucumana de educadores provinciales, 1971.

²⁰ Abril 1971- Segunda etapa del Congreso Nacional de Educación- Mendoza

decisiones en materia de política educativa, o para no hacerlo. Si analizamos la actuación de los gremios, abordada más allá de lo estrictamente gremial, el foco de atención estuvo puesto en la reforma de la escuela intermedia, es decir el accionar de los mismos se concentró en esa preocupación, tal es así que la desactivó, aunque no fue el único actor relevante, hacia 1971. Sin embargo este avance en términos de injerencia en política estuvo sustentando en una lógica de tinte más gremial, ya que dicha reforma afectaba directamente sus condiciones materiales de trabajo. Sin embargo, respecto de la reforma de la “terciarización” se manifestaron posicionamientos diversos pero sobre todas las cosas se puede visualizar una crítica más diluida, menos consistente, pues los gremios reconocían la necesidad de un cambio en la formación docente, no obstante no pudieron presentar una alternativa a lo que proponía la reforma, por lo que las críticas que realizaron fueron sólo desde una postura de oposición y rechazo que no tuvo su correlato en la práctica, y que concluyó soslayando esta reforma respecto de la otra.

Como ya señalamos, si bien los ejes de debate fueron afianzando la organización gremial, las discusiones no terminaron en la década del '70 a favor de uno u otro modelo sindical, que implica un modelo también de identidad docente. Sin embargo, la actuación de los gremios fue de fundamental importancia porque introdujo aristas que resquebrajaban el discurso oficial, imprimiéndole a la reforma otras voces y otras características, pues tal vez sin su participación ésta hubiera sido mucho más conservadora.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1980). *La educación argentina (1955-1980)*. Buenos Aires: CEAL.
- Diamand M. (1972). La Estructura Productiva Desequilibrada Argentina y el Tipo de Cambio. Desarrollo Económico. Revista *Desarrollo Económico*, Vol. 12 N° 45.
- Ferrer, A (2007). Globalización, desarrollo y densidad nacional. En Vidal, Gregorio; Guillén R., Arturo (comp). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*. ISBN: 978-987-1183-65-4
- Gudelevicius, M. (2011) La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre características y

- alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972. Revista *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, cuestiones del tiempo presente*, Buenos Aires.
- laies, G; Perazza, R y Legarralde, M. (2007). Los sindicatos y la educación pública en América Latina. *El sindicalismo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.
- Katz, C. (1992) *Economía latinoamericana: de la década perdida a la nueva crisis*. Buenos Aires: Letra Buena.
- López, Perazza y Legarralde. *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina: Argentina*. Konrad Adenauer Stiftung, SOPLA.s/ref.
- O'Donnell, G. (1975). *Reflexiones sobre las tendencias generales de cambio del Estado burocrático-autoritario*. Buenos Aires: CEDES/ G.E. CLACSO, N°1.
- Portantiero J. C (2003). *Clases dominantes y crisis política en la argentina actual*. Buenos Aires: Editorial del Cardo.
- Puiggrós, A., Balduzzi, J. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Puiggrós A. (1991). *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramallo, J. M (2008). *Etapas históricas de la educación argentina. Octava etapa: hacia la democratización de la enseñanza (1943-1983)*. Recuperado de http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87&cap=457&pag=&palabra=ramallo
- Rapoport (2012). Una década de inestabilidad (1955-1966). En *Historia económica, política y social de la Argentina, 1880-2003*. Buenos Aires: Emecé.
- Rodríguez L. (2008) *La escuela intermedia revisitada: Racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia.
- Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Puiggrós, A. (dir.) (2003) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*.

Buenos Aires: Galerna.

- Southwell, M. y De Luca R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la Escuela de Ciencias de la educación*. Universidad Nacional de Rosario. ISSN 1851 6297.
- Vázquez S y Balduzzi, J (2000a). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 Historia de CTERA*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte". CTERA.
- Vázquez S y Balduzzi, J (2000b). *Las luchas por la unidad sindical docente: hacia la formación de la CTERA (1957-1973)*. (Trabajo de ponencia). Buenos Aires.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. España. Ed. Morata.

Fuentes documentales

Ley de Asociaciones Profesionales (N° 14455/58)

Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. CAMyP, Tucumán, Julio de 1964. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Decreto N° 8.051. "*Suprímese el ciclo de Magisterio*" 16/12/1968.

Resolución Ministerial N° 944, 1968.

Segundo Congreso del Profesorado Secundario, Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, Año Internacional de la Educación, Buenos Aires, Octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Congreso Nacional de Educación, Versiones Taquigráficas, Resoluciones, Despachos de Comisiones y Documentos sobre sus objetos y fines. Suplemento de ATEP, Tucumán, Octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa

Resolución N° 2.321/70. *Reforma de los Institutos Superiores de Formación Docente. Profesorado de Nivel elemental. Fundamentos del Proyecto de profesorado de nivel elemental*" Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación. Octubre de 1970.

ATEP. *La reforma educativa. Análisis crítico de todos los docentes oficiales*, Suplemento de ATEP en marcha, Agremiación Tucumana de educadores

provinciales, 1971.

Resolución N° 496/72. *“La formación de maestros de primaria se cumplirá en la Escuela Normal”*. Subsecretaría de Educación. Buenos Aires. 10/03/1972.

Relevamiento en Prensa

El Monitor de la Educación Común. Año 1, Número 2, Buenos Aires, 1881.

La prensa, 1971

La formación pedagógica de profesores en ejercicio en la Universidad Nacional de La Plata. Significaciones del trabajo docente y orientaciones curriculares de la Carrera Docente Universitaria (1989-2006)

Mónica Paso¹

Introducción

En esta ponencia nos proponemos ahondar en los sentidos y orientaciones de una experiencia de formación pedagógica dirigida a docentes en ejercicio de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP), desarrollada pocos años después de la recuperación democrática. La estrategia revistió la forma de una diplomatura denominada Carrera Docente Universitaria (en adelante, CDU) y estuvo vigente entre 1989 y 2006. A modo de contextualización, es preciso señalar que la universidad de la post-dictadura cívico-militar afrontó desafíos muy complejos, cualitativos y cuantitativos, derivados de la fuerte demanda social de educación superior de una población que había visto cercenado ese derecho, en el marco de la elitización de la universidad que produjo el proyecto autoritario. A partir de la redemocratización del país y de la recuperación de la autonomía en las universidades, el trabajo docente se sitúa en nuevas y complejas coordenadas: no sólo había que atender a un público estudiantil masivo y diverso, lo que implicó ampliar los planteles docentes, sino que se aspiraba a renovar planes de estudios obsoletos y restrictivos y también a repensar las prácticas pedagógicas con la finalidad de tornarlas coherentes con un escenario sociocultural y un modelo democrático

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mo_paso@hotmail.com

de universidad. Unos de los retos fue delinear estrategias para la capacitación inicial y permanente de los docentes noveles y de los más experimentados, todos ellos especialistas en su disciplina pero sin formación pedagógica, para enfrentar las múltiples demandas que se abrieron en las aulas. Asumiendo que la formación de docentes es un campo de disputas e intereses contradictorios y que las coyunturas histórico- sociales específicas de inscripción resultan relevantes para comprender sus sentidos, nos preguntamos: ¿Quiénes y cómo participaron de la definición de líneas estratégicas para configurar la formación docente? ¿Qué actores tuvieron capacidad para determinar el/los sentidos de la formación docente y de qué modo se expresaron los intereses de grupos académicos y de gestión en la CDU? ¿Qué relaciones se establecieron entre la CDU y otras estrategias de formación pedagógica preexistentes y/o contemporáneas desarrolladas en las distintas Facultades? Otras cuestiones exploran más particularmente de qué modo se entendió en esa coyuntura histórica el rol de los docentes universitarios y qué tradiciones y debates tuvieron relevancia en el diseño del plan de formación que es objeto de análisis. Al respecto nos preguntamos: ¿Qué significación se le confirió al trabajo del docente universitario y a su formación? ¿Qué debates relativos a la docencia universitaria adquirieron relieve y contribuyeron a perfilar la formación de los profesores? ¿Qué marcos teóricos, conocimientos y competencias se consideraron centrales para delinear el plan de estudios y dotar a los docentes de una formación pedagógica de signo democrático? Con la finalidad de situar la CDU en un campo referencial más amplio, damos cuenta de algunos debates suscitados en los años 80 en el ámbito universitario platense, en torno a la formación inicial y permanente de docentes, Luego analizamos la formación pedagógica de profesores de la CDU desde un recorte que privilegia uno de los dos ciclos de esta carrera, el de *formación docente común*, dirigido al conjunto de docentes en ejercicio en las distintas facultades. De tal ciclo, ahondaremos en una parte de la currícula obligatoria, correspondiente al área pedagógica, por ser ésta especialmente significativa para el cometido de nuestro estudio. El corpus en el que basamos nuestras interpretaciones parte del examen de las prescripciones curriculares expresadas en normativas y documentos y de programas de seminarios y talleres de la CDU de los cuales analizaremos la fundamentación, contenidos, bibliografía y estrategias pedagógicas, prestando atención al interjuego entre las definiciones curriculares y las mediaciones de los docentes.

Los debates sobre la formación pedagógica de los docentes durante la normalización universitaria de la UNLP

El contexto político- institucional en el que se inscribe la producción de propuestas formativas de docentes universitarios en la Argentina de la recuperación democrática tuvo su singularidad. En un escenario en el que las relaciones Estado/Universidad privilegiaron la autonomía y dieron protagonismo a la comunidad académica en la definición de políticas, el diseño de la formación de los docentes universitarios en ejercicio quedó bajo la responsabilidad de cada institución, en una coyuntura de intensa discusión y tensionada por la recomposición de las tramas de relaciones entre grupos que retornaron al país y a las universidades luego de los oscuros años dictatoriales. Durante la normalización de la UNLP (diciembre de 1983-1986) un tópico central fue el perfil y la preparación de los docentes ante las demandas de nuevos sujetos y la masividad que trajo aparejada la política de ingreso irrestricto. La definición de los saberes específicos para configurar planes de formación de profesores no fue un proceso carente de conflictos. Un escenario de este debate fue la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante, FAHCE), especializado en formar profesores para la enseñanza media, dónde un examen de los planes de estudios evidenció que cada profesorado incluía distintas materias para estructurar la formación pedagógica y se consideró prioritario unificarla. La institución le encargó a Blanca Penna, por entonces Vicedecana de la Facultad, coordinar acciones y ésta, a su vez, le encomendó la tarea al Departamento de Ciencias de la Educación (en adelante, DCE), al que ella misma pertenecía. El resultado fue la conformación de un “bloque pedagógico” constituido por tres asignaturas, a saber: Teoría de la Educación, Fundamentos Psicológicos de la Educación y Diseño y Planeamiento del Currículum, que se completaban con una Práctica de la Enseñanza en el campo disciplinar. Si bien esta propuesta fue aprobada, es preciso señalar que hubo un diseño alternativo planteado durante la gestión de Julia Silber quien fuera jefe del DCE desde marzo hasta septiembre de 1984, que contemplaba un mínimo de seis materias pedagógicas que debían cursarse para titularse como profesor (Garatte, 2008). Silber era especialista en Pedagogía y pertenecía a un grupo académico que no logró consolidar posiciones en la FAHCE durante la redemocratización y cuya inserción profesional discurrió por otros escenarios académicos de la UNLP. Más allá de la diferencia en la cantidad de materias entre una y otra propuesta de “bloque pedagógico”, conjeturamos que cada proyecto expresaba

luchas por la definición de sentidos de la formación pedagógica de los profesores, desde posiciones teóricas, epistemológicas e ideológicas contrastantes.

Finalmente, los referentes que influyeron en la estructuración del “bloque pedagógico” fueron, por un lado, las demandas de la jurisdicción provincial, principal empleadora de los egresados y el sentir de la FAHCE según Blanca Penna. La Provincia pedía que la formación incluyera un curso de Formación Pedagógica General, uno de Psicología Evolutiva y uno de Didáctica general. A su vez, en la FAHCE primó la idea de estructurar un tramo corto de formación que cubriera áreas básicas.² A nuestro juicio, las discusiones y resoluciones antes descriptas enmarcan y contribuyen a entender las orientaciones que adquirió la formación de docentes en ejercicio moldeada a través de la Ordenanza 195 de la UNLP, por la que en diciembre de 1988 se creó la CDU.

El área pedagógica de la Carrera Docente Universitaria: la participación de actores y grupos académicos en su definición y desarrollo

La CDU tuvo vigencia entre los años 1989 y 2006 y su estructura, objetivos y condiciones de implementación fueron regulados mediante la ordenanza 195/88 quedando la coordinación a cargo de la Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP. El diseño establecía dos ciclos de desarrollo simultáneo: *Ciclo de formación común*: comprendía dos áreas, la pedagógica y la institucional desarrolladas mediante seminarios, talleres y cursos optativos y el *Ciclo de formación especializada*: comprendía la formación científica específica y la práctica docente a través de la adscripción por dos años a una cátedra, departamento o instituto de la Facultad que el cursante escogiera (Paso, 2012)

El área pedagógica, que es la que focalizamos en nuestro trabajo, se justificaba en el plan de estudios, por su aporte para tratar la problemática de la enseñanza universitaria y brindar elementos de fundamentación teórica de la práctica educativa. Como tal, estaba compuesta por 4 seminarios obligatorios: 1. *Aspectos filosóficos y pedagógicos*, 2. *Fundamentos Psicológicos de la educación*, 3. *Planeamiento Curricular* y 4. *Desarrollo de la Enseñanza universitaria*. Los dos últimos tenían un taller correlacionado. La formación en el área se completaba con dos cursos optativos.

² Agradecemos a la Dra. Luciana Garatte que nos facilitó material de entrevistas a Blanca Penna que realizara para su Tesis de Maestría, aprobada en 2008

Un interrogante de nuestro trabajo era conocer qué actores participaron de la definición de líneas estratégicas y tuvieron poder para dotar de sentido a esta faceta del plan formativo. La ordenanza 195 estableció que el Departamento de Ciencias de la Educación (en adelante, DCE) de la FAHCE sería el ámbito de desarrollo del área pedagógica. Para comprender los alcances de tal definición es preciso retrotraernos a las discusiones que adelantamos en el apartado anterior, que culminaron con la reorganización de la formación pedagógica de los profesorado que se cursaban en la FAHCE. Algunos actores y grupos que tenían funciones de gestión y eran docentes en ese ámbito participaban también en otros escenarios de la UNLP, en los cuales lograron posicionarse y disputar espacios que les permitieron incidir en la definición de ambos campos, el de la formación de profesores de enseñanza media y el de los docentes universitarios. Resulta relevante analizar la planta docente del área pedagógica de la CDU para comprender este fenómeno

Cuadro N° 1 Planta Docente del área pedagógica de la Carrera Docente Universitaria

Seminario y /o Taller correlacionado	Docente Responsable	Periodo
Fundamentos Filosóficos y Pedagógicos	Tit Sara Ali Jafella	1989 a 2006
	Adj Guillermo Obiols	1990 a 1991
	Laura Agratti	2007 a 2010
Fundamentos Psicológicos de la Educación	Tit Celia Agudo de Corsico	1989 a 1990 1999
	Adj Isabel Feoli, Tit	1989 a 1990 1991 a 1994
	Tit Blanca S Penna	1995 a 1997
	Adj M Rosa Carbajo Tit	1999 2001 a 2010
Taller sobre Planeamiento Curricular	Tit María del Carmen Malbrán	1990 a 2000 y 2003 a 2004
	Tit Estela Cols	2002
	Tit Claudia Finkelstein	2005 a 2008
Desarrollo de la Enseñanza Universitaria	Tit Guillermo Obiols	1990
	Tit María del Carmen Malbrán	1991 a 2009

Fuente: elaboración propia en base a Libros de Actas N° 1 y 2 de la Carrera Docente Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata

El Seminario *Fundamentos filosóficos y Pedagógicos* tuvo como responsable a Sara Ali Jafella durante todo el desarrollo de la CDU, aunque variaron los docentes que la secundaron: entre 1989-1991 fue Guillermo Obiols, los 10 años siguientes lo dictó ella sola, entre 2002 y 2004 la acompañó Laura Agratti como JTP y en 2006 Verónica Betancourt.³

Guillermo Obiols además de ser adjunto del Seminario que dictaba la Prof Ali Jafella, en una oportunidad, también dictó el Seminario Desarrollo de la Enseñanza universitaria en la etapa fundacional. Este Profesor de Filosofía graduado en 1975, fue una figura relevante en la FAHCE siendo Decano de la institución entre 1998-2001, además de docente del Departamento de Filosofía.⁴

En el Seminario *Fundamentos Psicológicos de la Educación*, la figura central en la etapa fundacional fue Celia Agudo de Córscico, una Lic en Filosofía y Pedagogía que fue Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP durante la normalización universitaria y también se desempeñó como Jefe del DCE de la FAHCE. También fue Directora del Instituto de Investigaciones Educativas desde 1986 hasta 2014 y lideró la cátedra de Psicología de la Educación a la que fue reincorporada en 1984.⁵ Isabel Feoli quien fue co-responsable y luego responsable del mismo seminario en varios periodos también tuvo cargos de conducción en la UNLP y pertenencia a la cátedra de Psicología de la Educación de la FAHCE,

³ Sara Ali Jafella Profesora de Filosofía y Pedagogía graduada en 1953 en la FAHCE. Fue JTP de Filosofía de la Educación cuando la cátedra estaba a cargo de Ricardo Nassif. Becada en Francia en los 60, al regresar se insertó en Práctica y Metodología de la Enseñanza de la Filosofía. En 1975 acompañó al exilio a su esposo (Hugo Dolgopol, quien fue Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en 1973) a Colombia donde trabajó en la Universidad Pedagógica Nacional, como titular de Filosofía de la Educación y de Sociología de la Educación. En 1984 fue designada profesora interina de Filosofía de la Educación de la FAHCE, donde llegó a ser profesora titular ordinaria. Durante varios años fue titular de Fundamentos de la Educación , materia del llamado "bloque pedagógico" de la FAHCE

⁴ Guillermo Obiols fue docente de la cátedra de "Didáctica especial y Prácticas de la enseñanza en Filosofía" del Departamento de filosofía de la FAHCE –UNLP y también fue docente de la UBA, desde 1985.

⁵ Celia Agudo de Córscico fue echada de la FAHCE en 1976 y se exilió en Estados Unidos, trabajando en la Universidad de Minnesota. Luego fue consultora de la UNESCO en Ecuador. Según Garatte (2008) a su regreso, integrantes de la UCR- entre ellos la Prof. Blanca Penna- le ofrecieron ser Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP, cargo que asumió desde febrero de 1984 y en el que permaneció durante un año. En la FAHCE fue reincorporada como Profesora titular de Psicología de la Educación en febrero de 1984 y tuvo ddedicación exclusiva desde diciembre de ese año (Res .FAHCE 649/84).

es decir, formaba parte del grupo de Córscico.⁶ Blanca Penna que también dictó este seminario fue otra figura descolante en la FAHCE. Estaba vinculada con el radicalismo y fue Secretaria de Asuntos Académicos de la FAHCE entre febrero y abril de 1984 (Res 38/1984 y Res. 205/1984) y luego Vice-decana desde mayo del mismo año (Garatte, 2008; Paso, 2012). También era parte del staff de la cátedra de Psicología de la Educación de la FAHCE, que conducía Celia Córscico.⁷ La Prof. María Rosa Carbajo que fue responsable del seminario entre 2000 y 2010 era otra integrante de la cátedra de Psicología de la Educación de la FAHCE.⁸

En el seminario sobre *Planeamiento curricular* durante los primeros 10 años la figura central fue María del Carmen Malbrán que también integró la cátedra de Psicología de la Educación de la FAHCE que conducía Córscico. Malbrán se desempeñó como directora del DCE desde octubre de 1984 y por un lapso de cuatro años y medio (Garatte, 2008 y Res. 549/1984), durante el cual se resolvió la estructura y sentido de la formación pedagógica de profesores de enseñanza media que se formaban en esa Unidad Académica.⁹ En los últimos años de la carrera se produjo un recambio y este seminario quedó a cargo de nuevas docentes, Estela Cols¹⁰ y Claudia Finkestein¹¹, ambas vinculadas al campo didáctico.

⁶ Isabel Susana Feoli fue ayudante diplomado interino de Psicología de la Educación de la FAHCE a partir del 1 de mayo de 1984 y hasta el 31 de marzo de 1985. (Res. 268 del 16-5-84 IG), luego ocupó el cargo de JTP interino a partir del 1-10-84. (Res. 561/1984 IG), luego fue JTP *ad honorem* a partir del 1-4-85 y hasta el 31-7-85 (Res. 159 del 12-4-85 IG)

⁷ Blanca S Penna fue designada como adjunta interina de, a partir del 1 de abril de 1984 (Res FAHCE. 213 del 25-4-84)

⁸ María R Carbajo Ayudante Diplomado ad honorem de Psicología de la Educación partir del 1 de Octubre de 1984 (Res 568/84), luego JTP interino en la misma cátedra a partir del 1-4-85 y hasta el 31-7-85 (Res. 114 del 1-4-85)

⁹ María del C Malbrán fue designada Jefe de Trabajos Prácticos interino de Psicología de la Educación de la FAHCE, a partir de abril de 1984 y hasta el marzo de 1985 (res 235/85), luego fue profesora adjunta interina de la misma cátedra a partir del 1-10-84 y hasta el 31-3-85 (. Res. 552 del 19-10-84)

¹⁰ Estela Cols, era Licenciada en Ciencias de la Educación y Dra. en Educación, egresada de la UBA, investigadora del área didáctica del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y docente de Didáctica en la misma institución. También se desempeñó, primero como profesora adjunta y luego como profesora titular de Didáctica General de la FAHCE –UNLP entre los años 2005 y 2006

¹¹ Claudia Finkestein Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación egresada de la UBA, especialista y magister en formación de formadores, Prof. adjunta de la Cátedra de Didáctica de Nivel Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma institución desde 2001.

Como puede apreciarse la planta docente del área pedagógica de la CDU se constituyó con profesores que tenían inserción en la FAHCE en áreas disciplinares del campo psicopedagógico y en áreas teóricas y prácticas de filosofía. La presencia mayoritaria en el área era de profesionales de la cátedra de Psicología de la Educación. En general, tenían práctica vinculada al campo de la formación de profesionales de la educación y de profesores de enseñanza media. La gran mayoría pertenecía al DCE y en un caso, al de Filosofía. La composición de la planta con docentes exclusivamente procedentes de la FAHCE no deja de llamar la atención, si se piensa que con antelación a la existencia de la CDU tuvo lugar la creación de Unidades Pedagógicas en algunas Facultades de la UNLP, integradas por pedagogos egresados de la FAHCE.¹² Estos asesores pedagógicos desarrollaron acciones y programas de capacitación de docentes universitarios que no se incorporaron al plan de formación de la CDU quedando el papel de tales profesionales constreñido a ser representantes de su Unidad Académica en la comisión central de carrera docente y, en algunos casos, a la instrumentación del Ciclo de Formación Especializada.

Las orientaciones y sentidos de la formación en los programas del área pedagógica de la carrera

En este apartado analizamos algunos programas del área pedagógica de la CDU, correspondientes a los años iniciales de implementación, considerando las prescripciones para el área establecidas en la ordenanza 195 y las resignificaciones realizadas por los docentes.

Para el Seminario *Fundamentos Filosóficos y Pedagógicos* los temas previstos eran el marco teórico y los modelos de la educación universitaria (teorías educativas, diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje), la problemática educativa contemporánea, especialmente la de educación superior, a nivel internacional, regional y de Argentina. El programa que analizamos corresponde a 1990 y se divide en una parte general, a cargo de Sara Ali Jafella, que propone abordar los problemas de la filosofía de la educación y la ciencias pedagógicas desde un enfoque filosófico, epistemológico y ético, y otra parte especial, a cargo de Guillermo Obiols, en la que se abordan los fundamentos filosóficos y científicos de la universidad. La selección está argumentada planteando que el

¹² En esa época existían la Unidad Pedagógica e la Facultad de Agronomía, creada en 1985 y el Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería creada en 1987, ambas vigentes en la actualidad

graduado universitario es especialista en su disciplina pero desconoce la problemática filosófica y epistemológica de la educación, que son consideradas fundamentos del quehacer educativo. Se propicia una formación orientada al “*conocimiento de las relaciones entre los fundamentos filosóficos y educativos y la funciones de docencia e investigación de la universidad moderna*”. La parte general tiene dos unidades. La primera es una introducción a los problemas filosóficos y educacionales y formula un concepto de educación atendiendo a la existencia de concepciones opuestas y de nomenclatura y a deslindar las disciplinas constitutivas de la filosofía de la educación y discutir el problema referido a ética, libertad y educación. La segunda unidad se ocupa del estatuto, problemas, clasificación y paradigmas del conocimiento científico para luego centrarse en el enfoque epistemológico de la educación (sistematización de ciencias educacionales, filosofía vs teoría de la educación).

La parte especial, a cargo de Guillermo Obiols, se propone considerar filosóficamente a la universidad, abordando sus fines, funciones, sentido, organización y relaciones con la ciencia, la cultura y la sociedad. Se abordan distintas perspectivas de la universidad, emergentes de obras de autores europeos (Ortega y Gasset, Scheller y Jaspers) uno norteamericano (Hutchins) uno latinoamericano (Ribeiro) y dos argentinos: Derisi y Pérez Lindo. Además, se citan obras que analizan otras facetas de la cuestión universitaria, y algunas sobre pedagogía universitaria. Se propone el estudio grupal dirigido de una obra de autor y su exposición y valoración crítica en clase. Las dimensiones analíticas propuestas en la guía de estudio son la ubicación socio-histórica, presupuestos teóricos, filosóficos o ideológicos, perspectivas privilegiadas en la mirada de la universidad, relaciones universidad/ sociedad/cultura. También se abordan la definición y fines de la universidad y se propone identificar las posiciones de cada autor sobre temas institucionales específicos.

Una mirada global permite plantear que la parte general del seminario constituye una inmersión teórica en la filosofía de la educación y en discusiones epistemológicas del campo pedagógico, más referenciadas en la identidad de la docente a cargo que en los temas prescriptos, muchos de los cuales están ausentes (teorías educativas, modelos de enseñanza). La parte especial, en cambio, sigue de cerca lo prescripto al centrarse en modelos universitarios desde distintas posturas ideológico-pedagógicas, épocas y regiones e intenta articular el análisis con debates y problemas institucionales propios de la universidad.

La parte general y la especial dan la impresión de estar escindidas, incluso la evaluación es diferente para cada espacio.

Para el Seminario *Fundamentos Psicológicos de la Educación* el plan de estudios, establecía como temas: teorías y modelos que fundamentan las prácticas educativas terciarias, caracterización de la población estudiantil, la interacción docente –alumno y las teorías y prácticas del trabajo grupal. Para el taller correlacionado se preveía lectura y análisis de programas, elaboración de diseños curriculares, reformulación de contenidos acorde a diferentes criterios, propuestas de actividades docentes y de trabajo grupal y de evaluación.

El programa analizado es de 1989, está suscripto por Celia Çórsico quien asume que se trata de un campo aplicado. Los objetivos apuntan a que los cursantes conozcan, comprendan y evalúen diferentes modelos y principios psicopedagógicos aplicables a la educación superior y desarrollen habilidades y actitudes tendientes a fundamentar científicamente la práctica. Se formulan cuatro unidades: La psicología educacional, Teorías y modelos que fundamentan las prácticas educativas en el nivel terciario, caracterización de la población estudiantil y análisis de la interacción docente –alumno. La mirada sobre el aprendizaje, la cognición y el pensamiento de los docentes propuesta sigue la tendencia de la Psicología cognitiva. En los fundamentos se plantea que “*prevalece...en los medios universitarios... una orientación hacia los aprendizajes controlados personalmente...*”, lo que enfatiza el cariz individual y la preocupación por el control del aprendizaje. Se busca capacitar a los docentes para que ayuden a los estudiantes universitarios – conceptualizados como “aprendices eficaces” – a desarrollar estrategias de aprendizaje personales y productivas y se plantea como pregunta si es posible predecir el éxito académico. Se le confiere valor al control cognitivo, meta-cognitivo y a la administración de las destrezas, aunque se reconoce la vertiente social y ética del aprendizaje. La caracterización del estudiante universitario se hace desde conceptos como la personalidad, el pensamiento, los estilos y estrategias de aprendizaje, entendiendo al sujeto en forma individual y abstracta, sin referencia al contexto sociocultural. En cuanto a la interacción docente- alumno se analiza la comunicación, el aprendizaje grupal y los fundamentos psicológicos de la clase como determinantes de estrategias de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de la bibliografía está centrada en tópicos de Psicología cognitiva y teorías del aprendizaje de autores canónicos, en menor proporción en la comunicación e

interacción grupal y hay una sola referencia a la Pedagogía y Didáctica universitaria. Se incluyen fichas de la Prof. Corsico, sobre aspectos psicopedagógicos, perfil del ingresante, el aprendizaje en el nivel superior y la predicción del éxito académico. El programa incluye unas “Orientaciones para la evaluación parcial” que permiten ver las competencias que se valoran. En este instrumento, se solicita a los cursantes caracterizar la psicología educacional y cognitiva, el aprendizaje, deslindar entre teorías del Estimulo- respuesta y cognitivistas, analizar leyes del ejercicio y del efecto, describir el modelo de procesamiento de la información, explicar qué son los programas de refuerzo y comparar programas tradicionales y cognitivistas en la evaluación de actitudes. También se pide determinar la importancia de la investigación sobre el pensamiento de los docentes y de estudios relativos a las teorías de los docentes acerca de los estudiantes. Se prevé realizar una monografía grupal y trabajo de campo. El taller correlacionado es concebido explícitamente como ámbito de aplicación de los aprendizajes realizados en el Seminario, a través del uso de técnicas psicopedagógicas. Se orienta a la revisión crítica de las concepciones implícitas y explícitas acerca de la docencia y el aprendizaje de nivel superior y a esclarecer los roles del docente y el estudiante.

Una mirada global permite plantear que este seminario sigue de cerca las prescripciones del plan de estudios. Los modelos que fundamentan las prácticas educativas y los tópicos para pensar en el docente y al estudiante universitario derivan de paradigmas psicológicos que enfatizan las facetas individuales de los sujetos y del aprendizaje sin mayores referencias al contexto. Subyace una preocupación por la fundamentación “científica” de la enseñanza y una visión aplicacionista de saberes construidos en ámbitos separados de la práctica. En el Taller emerge otra lógica, orientada a problematizar las propias concepciones del docente aunque no resulta claro que se aporten insumos para tal fin.

Para el *Seminario sobre Planeamiento curricular* el plan de estudios preveía como temas el diseño y elaboración del curriculum universitario, análisis de planes de estudio, la problemática de la evaluación universitaria. Para el Taller correlacionado se establecía el estudio de programas, proyectos y planes de investigación, de materiales de auto-instrucción, análisis y propuesta de instrumentos de evaluación e implementación de tecnologías educativas.

El programa que analizamos es de 1990, está suscripto por María Malbrán

y se presenta como una propuesta teórico-práctica que “...*aspira a enfatizar el desarrollo y optimización de habilidades docentes...*” para planificar y evaluar. La propuesta busca que los docentes conozcan distintos enfoques sobre diseño curricular y evaluación y ahonden en habilidades (como planificar unidades y secuencias de enseñanza-aprendizaje). También plantea metas actitudinales: que el docente sepa apreciar las prácticas educativas fundamentadas y valore el enfoque de enseñanza como resolución de problemas. El planeamiento es entendido como una instancia de reflexión y un recurso para mejorar la calidad y como un saber derivado de la investigación, que es considerado el ámbito de producción de principios y habilidades que luego se aplican en contextos singulares. Hay una focalización en los niveles y fases del planeamiento, la delimitación de facetas críticas de las decisiones de planificación de la enseñanza y en el aprovechamiento de la evaluación. En la introducción queda claro que los enfoques considerados relevantes para propiciar “*una perspectiva amplia e integradora*” del diseño y la evaluación curricular remiten a paradigmas psicopedagógicos centrados en los tipos y jerarquías de aprendizaje, el contenido y el desarrollo de las habilidades cognitivas. El mayor peso está colocado en diferentes concepciones de la enseñanza, abordando analíticamente enfoques basados en tipos y jerarquías de aprendizaje, en contenidos y en el desarrollo de operaciones cognitivas. La evaluación es abordada desde una perspectiva preocupada por la calidad y por establecer tipos, formas y una metodología para construir instrumentos. Al explicitar los contenidos del Seminario, en muchos casos, se alude a que estén referidos especialmente a la enseñanza universitaria, aunque en las referencias bibliográficas, solo se cita una obra referida a este tema. A cada tema teórico le corresponde un tópico de aplicación en el taller correlacionado, que se inicia planteando problemas e interrogantes y valora la derivación de secuencias y jerarquías de aprendizaje, el análisis de objetivos aplicables a campos disciplinarios, los principios organizativos de los contenidos y el manejo de programas de desarrollo de habilidades cognitivas. En lo atinente a la evaluación, se estudian las pruebas y tareas aplicables a áreas y habilidades específicas. Para acreditar el curso se propone la elaboración individual de una planificación didáctica aplicada a un ámbito disciplinar, complementada con un el diseño, aplicación y análisis de resultados de un instrumento de evaluación en forma grupal. Se presenta una bibliografía dentro de la que escasean las referencias relativas al curriculum, que es el campo específico del

seminario. Se cita una sola obra de teoría curricular (Stenhouse, 1987), una sobre planificación (R.Gagné, y L. Briggs, 1976) y otra de Taxonomía de objetivos (B. Bloom, 1971) Más allá de la orientación de los autores, la acotada bibliografía es consistente con la fundamentación del programa, que valoriza enfoques circunscriptos al aprendizaje, el contenido y las habilidades como elementos centrales del diseño curricular y la evaluación. El resto versa sobre enseñanza e instrucción, psicología educacional, aprendizaje y actitudes y educación. La bibliografía sobre evaluación versa sobre evaluación de los aprendizajes medición educacional, exámenes y elaboración de tests y sobre evaluación formativa

Una mirada global permite ver que este seminario está centrado en instrumentar a los docentes en un conjunto de habilidades para la enseñanza y la evaluación desde perspectivas consistentes con una fundamentación psicológica del curriculum, dejando de lado otras contribuciones de este campo de estudios que enriquecerían la formación del docente universitario y le ayudarían a construir una perspectiva mas integral. La visión sobre la enseñanza y el aprendizaje está circunscripta a establecer tipos y jerarquías más que a problematizar y referenciar estos procesos en el contexto universitario.

Para el Seminario **Desarrollo de la enseñanza universitaria** el plan de estudios establecía como temas la investigación sobre la enseñanza universitaria, criterios de organización e implementación curricular, producción y utilización de medios no convencionales y tecnológicos, sistemas presenciales y no presenciales, rol del docente universitario, elaboración de métodos de enseñanza y evaluación, conocimiento de resultados de investigaciones a nivel superior. Para el Taller correlacionado se preveían los mismos núcleos temáticos que para el de Planeamiento Curricular, que ya han sido explicitados.

El programa que analizamos es de 1990, está suscripto por Guillermo Obiols y se enfoca hacia la metodología de la enseñanza, entendida como las estrategias docentes. En base a los conocimientos adquiridos en el seminario de Planeamiento curricular se pretende que los cursantes pasen a la conducción del aprendizaje. Los objetivos plantean que los participantes comprendan los fundamentos de las metodologías de educación superior, reflexionen sobre los logros y falencias de las estrategias que emplean y puedan planificar, conducir y evaluar la enseñanza. También se busca fomentar actitudes de cambio en la metodología. Se formulan cinco unidades temáticas que versan

sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje en la universidad, la planificación, el proceso de aprendizaje, la conducción y la evaluación.

El análisis del programa permite ver que inicialmente se parte de un diagnóstico, historia y alternativas de enseñanza universitaria, aunque este tópico no se retoma en las unidades siguientes. Considerable extensión (2 unidades) se asigna al aprendizaje, desde una mirada tendiente a delimitar áreas, fases, su conducción y evaluación para luego identificar tipos de aprendizaje (de datos, conceptos, habilidades, etc . El eje central del programa es lo metodológico, abordado en una unidad dedicada a la conducción, la más extensa y analítica, donde se estudian distintas formas de comunicación (directa, grupal y centrada en la tarea) y técnicas (dinámicas grupales, seminario, resolución de problemas, enseñanza individualizada, programada, tecnología educativa). En el resto del programa se tratan aspectos formales y operativos del planeamiento (diagnóstico, objetivos, áreas y niveles, planificación de unidades y de clases) y las funciones, procesos e instrumentos de evaluación. La bibliografía consta de 15 libros y folletos, la mayoría referida a metodología y conducción de la enseñanza, en algunos casos a la universidad, los restantes son sobre aprendizaje, didáctica y evaluación. La selección bibliográfica, relativamente ecléctica, incorpora autores argentinos de los 70 y 80, junto con otros extranjeros de distintas líneas (tecnicista, piagetiana, crítica) La bibliografía de metodología de la enseñanza está enfocada a conocer los métodos activos, grupales y distintas formas de enseñar. Para el taller correlacionado se propone una guía de estudio dirigido sobre “Procesos de aprendizaje” con objetivos, bibliografía, actividades y evaluación, Las actividades individuales apuntan a establecer el nivel de comprensión conceptual de las ideas de un autor (P. Lafourcade, 1974) y a aplicar los conocimientos. Se proponen tareas de distinta complejidad: ejemplificar, aplicar conceptos y principios de aprendizaje a su especialidad, señalar procesos y condiciones que inciden en la resolución de problemas en su disciplina, describir actividades que promueven determinados tipos de aprendizaje, establecer como observar el desempeño y la adquisición de habilidades. La guía prevé también una actividad de aprendizaje grupal de debate sobre el aprendizaje. Para evaluar a los cursantes se propone efectuar un seguimiento de la producción oral, escrita, individual y grupal y se plantea la obligación de participar en una micro-clase, en dinámicas grupales y responder guías de estudio.

Una mirada global del programa permite ver que en este seminario se jerarquizan algunos aspectos de los temas prescriptos y varios tópicos se excluyen (la investigación, la organización curricular, la tecnología educativa) a la vez que se han incorporado cuestiones no previstas (aprendizaje, planeamiento). La cuestión central es la metodología de enseñanza y se propende a una articulación entre teoría y práctica, desde una lógica de aplicación de saberes pedagógicos a campos disciplinares, aunque asignando un rol importante al docente-cursante para establecer la pertinencia, condiciones e instrumentación posibles.

Hasta aquí hemos analizado las orientaciones de las propuestas pedagógicas de seminarios y Talleres del área pedagógica de la CDU, tomando en cuenta el interjuego entre las prescripciones y las decisiones de los responsables de cada espacio curricular. En lo que sigue recapitulamos las cuestiones centrales del trabajo y presentamos algunas reflexiones que hemos hilado producto de la exploración realizada.

Conclusiones provisionarias

Nuestro trabajo ahondó en una estrategia de formación de docentes en ejercicio desarrollada en la UNLP entre 1989 y 2006, pretendiendo aportar al conocimiento de una experiencia incipientemente transitada por la investigación. Planteamos que la formación de docentes es un campo de disputas y desde tal asunción entendimos que no resulta posible comprender como se estructuró la formación de docentes en ejercicio en la UNLP durante la época de la recuperación democrática, sin tener en cuenta los reposicionamientos y luchas entre grupos académicos que actuaron en múltiples escenarios de la institución. Propiciamos una mirada que relaciona los procesos de definición curricular de la formación pedagógica de los profesorado de la FAHCE con los referidos a la estructuración y desarrollo de un plan de Carrera Docente Universitaria. Recuperamos investigaciones que dan cuenta de las disputas al interior del campo pedagógico en la FAHCE – institución dedicada a formar profesores de enseñanza media – y procuramos ver como tales contiendas pueden haber influenciado el campo de la formación de docentes universitarios en ejercicio materializado en el plan de estudios de la CDU. Al analizar la composición de los planteles docentes del área pedagógica de la CDU se evidenció que el grupo que tuvo poder para establecer las orientaciones de la formación pedagógica

de profesores de enseñanza media en la FAHCE, expresado en la estructuración de un “bloque pedagógico”, fue el mismo que logró hegemonizar la formación en el área pedagógica de la CDU que la reglamentación había establecido como competencia de la FAHCE aunque sin definir explícitamente a los actores que participarían. Vimos que, producto de la amalgama de adscripciones partidarias, lazos de sociabilidad y liderazgos académicos se constituyó una trama que permitió a individuos y grupos ejercer cargos de conducción en la UNLP y en la FAHCE durante la normalización universitaria (1984-1986) y tras ella, lo que fue clave para volcar a su favor las luchas por el sentido de la formación docente. Este grupo académico no careció de contendientes que actuaron primero desde el interior de la FAHCE y luego desde otros escenarios, como las asesorías pedagógicas de algunas Facultades, desde los que generaron propuestas alternativas de capacitación docente. Es posible plantear que el grupo académico de la FAHCE y los asesores pedagógicos de las Facultades representen posiciones político –ideológicas y pedagógicas contrastantes, diferentes modos de pensar acerca de la universidad, de entender la docencia y los saberes sustantivos para configurar la formación pedagógica.

El análisis de programas de seminarios y talleres correlacionados del área pedagógica corresponde a los años iniciales de la carrera. Como tal, estas interpretaciones tienen el valor de enfocar el momento fundacional de la carrera y plantea el desafío de extender el estudio a los de años siguientes con el fin de enfocar el devenir de la formación. Los marcos teóricos que sobresalen en las propuestas pedagógicas de los docentes del área son principalmente análisis psicopedagógicos que vienen acompañados de perspectivas instrumentales que valoran las habilidades de planificación, conducción y evaluación fundadas en el manejo de baterías de métodos y habilidades para aplicar a la enseñanza. Sin perjuicio de ello, algunas líneas de trabajo – no casualmente a cargo de los filósofos– se plantean una reflexión epistemológica y una problematización de los modelos universitarios así como el examen crítico de las propias metodologías empleadas, como alternativas para el cambio de las prácticas docentes universitarias.

Bibliografía

Garatte, M. L. (2008). *Grupos académicos y cambios curriculares durante la*

- normalización universitaria en Argentina*. (Tesis de maestría). FLACSO-Argentina
- Morandi, G. (2014). El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político académicas. En: Morandi, G y Ungaro, A (coord.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP
- Paso, M (2012). La formación de profesores en ejercicio en una universidad pública argentina. De la diplomatura al post- grado en docencia universitaria (1989-2011).
- VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/issue/current>.
- Paso, M (5 y 6 de julio, 2013). Los comportamientos y actitudes de docentes y grupos Académicos frente a políticas de capacitación docente. El caso de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional De La Plata (1987-1993). *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE)*. Tarragona, España: Asociación Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa
- Pérez Lindo, A. (1985) *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA

Documentos

- Agudo de Corsico, C. y Feoli, I (1989). Programa de Fundamentos Psicológicos de la Educación. UNLP, Carrera Docente Universitaria (mimeo).
- Ali Jafella, S y Obiols, G (1990). Programa del Seminario Aspectos Filosóficos y Pedagógicos UNLP, Carrera Docente Universitaria (mimeo)
- Malbrán, M. (1990). Programa des seminario Taller sobre Planeamiento Curricular UNLP, Carrera Docente Universitaria (mimeo)
- Obiols, G Programa del seminario Desarrollo de la Enseñanza Universitaria (mimeo)
- Carrera Docente Universitaria: diagnostico y Propuestas La revista de *Postgrado*, Año 1, N° 2, Dirección de Postgrado, diciembre de 1993.

Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional

Ana Soledad Borioli¹, Carolina Lifschitz² y Andrea Novotny³

Introducción

En el año 2011, con posterioridad al proceso de renovación curricular iniciado en 2008, comenzó la implementación de la evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial, promovida y coordinada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En este relato de experiencia nos proponemos dar cuenta del valor de la construcción colectiva del dispositivo de evaluación en tanto proceso federal, que se ha ido consolidando de manera progresiva tanto a nivel institucional como jurisdiccional y nacional.

Acerca de la creación del INFD y sus funciones

En 2005 el Ministerio de Educación creó la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, con el objetivo de identificar el estado de situación del sistema formador. En dicho marco se elaboró el “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”, coordinado por la Dra. María Cristina Davini. En este estudio se identifican como principales problemáticas de la formación docente: el escaso desarrollo de políticas del nivel que se expresaba en importantes vacíos de normativa para la integración del subsistema y la planificación de su desarrollo;

¹ INFD - ME, Argentina. aborioli@me.gov.ar

² INFD - ME, Argentina. clifschitz@me.gov.ar

³ INFD - ME, Argentina. anovotny@me.gov.ar

cierta debilidad en la gestión del nivel; la profunda heterogeneidad a nivel institucional; y el alto grado de fragmentación y escasa articulación de los diseños curriculares. El estudio se constituyó en el principal aporte para la toma de decisiones vinculadas al sistema de formación docente que tuvieron lugar en los años subsiguientes, entre ellas, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

El INFD, creado a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, tiene entre sus funciones –y atendiendo las problemáticas anteriormente mencionadas– la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; la promoción de lineamientos básicos curriculares para la formación docente; y la coordinación de las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente.

En relación con las dos primeras funciones, cabe destacar la aprobación en el marco del Consejo Federal de Educación de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24/07), documento que constituye una base común para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales⁴. Estos lineamientos establecen algunos de los criterios necesarios para garantizar la validez nacional de los títulos, proceso que se realiza “a término”⁵, lo que demanda la revisión y reformulación periódica de los diseños, en función de lo ocurrido durante el desarrollo de los mismos.

Como se abordará más adelante, la evaluación del desarrollo curricular adquiere relevancia, pues produce información que permite tomar decisiones para hacer los ajustes necesarios y reformular los diseños, con miras a la mejora.

Algunas precisiones para comprender y dimensionar la evaluación curricular desarrollada

Acerca del desarrollo curricular

Definir al desarrollo curricular como objeto de evaluación precisa explicitar cuál es la concepción de currículum desde la cual se vienen desarrollando las políticas curriculares.

⁴ Entre las definiciones comunes establecidas en los Lineamientos Curriculares Nacionales, se destacan: el carácter jurisdiccional de los diseños curriculares de las carreras de formación docente, la duración de 4 años, la organización de los contenidos en tres campos de formación (Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación para la Práctica) de desarrollo simultáneo, la realización de prácticas en escuelas asociadas desde primer año, la residencia pedagógica en el último año.

⁵ La validez a término significa que se otorga para un número determinado de cohortes.

Es posible distinguir en teoría curricular tres grandes modos de concebir el currículum: como instrumento de control o “modelo” de la práctica; como realidad; y como proceso (Feldman, 1994). En el primer caso, el énfasis está puesto en el carácter prescriptivo del currículum –a través del cual se busca el control del comportamiento y la eficiencia social–. En el segundo, comenzaron a considerarse “...las condiciones sociales e institucionales, a menudo conflictivas, en las que se desarrolla un proyecto educativo” (1994:48) y, al hacerlo, se puso de manifiesto la existencia de mecanismos de transmisión no explícitos que –al igual que los explícitos– forman parte de las experiencias de formación. Finalmente, la concepción de currículum como proceso permite considerar la mirada crítica del modelo anterior pero a la vez pensar un modo de orientar las acciones educativas que no pretenda convertir a la enseñanza en la mera operativización de lo prescripto. El estudio del currículum se interesa de esta manera en la relación entre la intención y la realidad (Stenhouse, 1984):

Para Stenhouse el currículum es la presentación escrita de los principios esenciales del proyecto educativo, de tal modo que pueda someterse a crítica y desarrollarse en la práctica. El currículum debe tener el carácter de una hipótesis que debe ser comprobada y discutida, más que aceptada. (En Feldman, 1994:49).

El sentido del currículum entonces no se agota en el texto curricular ni en las prescripciones formales en general, ya que lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares. Además, la prescripción se redefine en diferentes objetivaciones que operan en diversas escalas o niveles (Terigi, 1999). En primer lugar, la escala de la gestión política, que en nuestro sistema federal incluye dos subniveles: el nacional –el currículum se objetiva en los Lineamientos Curriculares Nacionales– y el provincial –a través de los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ). En segundo lugar, la escala institucional, con sus definiciones a partir del DCJ. Y, finalmente, la escala del aula, en donde el currículum se objetiva en los programas de enseñanza elaborados por los docentes. Las lógicas específicas de cada uno de estos ámbitos tienen efectos sobre la transformación de lo prescripto, y lo prescripto es eficaz en tanto determina lo que ocurre en dichas escalas. Detrás

de las prescripciones, y en cada uno de los niveles, está el accionar de los sujetos, y en este accionar los mismos rechazan, redefinen y transforman lo prescripto (Terigi, 1999).

En el marco de las políticas curriculares que se vienen desarrollando desde el INFD, los diseños curriculares se conciben efectivamente como el resultado de un proceso durante el cual los actores de los diferentes niveles –el nacional, el jurisdiccional y el institucional– acuerdan sobre aquellos aspectos nodales que deben guiar la formación docente; evalúan y discuten cómo ha resultado el desarrollo de las propuestas formativas delineadas y proponen modificaciones en el texto curricular para llevar adelante nuevas propuestas en pos de la mejora.

Acerca del desarrollo curricular en tanto objeto de evaluación

Siguiendo las definiciones anteriores es posible afirmar que el hecho de que la evaluación tome como objeto el desarrollo curricular de las carreras de formación docente, implica considerar tanto las características de los diseños como lo que ocurre con su puesta en juego a nivel institucional, en el marco de la organización y dinámica de cada ISFD.

En este sentido, la evaluación curricular busca relevar información para comprender y mejorar los procesos curriculares e institucionales. De Alba la define como un “...proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo del curriculum” (1991:133).

Los propósitos

Teniendo en cuenta el proceso de construcción curricular mencionado, el principal propósito de la evaluación es obtener una visión de conjunto del desarrollo curricular de las carreras de formación docente a escala nacional. Dicha visión de conjunto se propone contribuir a:

- Dimensionar la incidencia que los cambios introducidos en los diseños curriculares han tenido en las prácticas institucionales.
- Fortalecer los logros de las nuevas propuestas de formación docente.
- Identificar aspectos que pueden ser objeto de mejora.
- Generar condiciones para que los ISFD desarrollen prácticas de auto-evaluación curricular, valoren los procesos realizados y propongan mejoras.

- Informar a la sociedad sobre la formación de docentes para los diferentes niveles educativos y modalidades.

Acerca del universo evaluado

El proceso de evaluación curricular se llevó a cabo con alcance nacional, en dos etapas principales. La primera se puso en marcha en 2011 bajo el lema “*Mejores docentes para escuelas mejores*”, y focalizó el relevamiento en los Profesorados de Educación Inicial (PEI) y de Educación Primaria (PEP) en tanto fueron los primeros diseños curriculares renovados en el marco de lo establecido por los Lineamientos⁶. Esta etapa comenzó cuando las jurisdicciones transitaban por el tercer año de implementación de los nuevos diseños, con el propósito de producir conocimientos destinados a orientar la reformulación de dichos diseños, al culminar la vigencia de la validez nacional de sus titulaciones.

En 2014 comenzó la segunda etapa, con la evaluación de los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística.

Considerando ambas etapas de implementación, participaron las 24 jurisdicciones, 522 ISFD en la primera y 353 ISFD en la segunda, y se evaluó un total de 959 carreras de formación docente inicial. Dicho universo involucró a 14.566 docentes y a 44.738 estudiantes que se encontraban cursando el tercer o cuarto año de la carrera evaluada, al momento del relevamiento.

Descripción del dispositivo

Para relevar la información se diseñaron cuatro instrumentos: un cuestionario institucional, una jornada docente, una encuesta destinada a estudiantes y un informe institucional integrado. A través de los tres primeros instrumentos de relevamiento se indagó acerca de algunos aspectos de la organización y gestión institucional, las prácticas formativas de los profesores y las trayectorias estudiantiles. El cuarto instrumento consistió en un informe institucional elaborado a partir del análisis integrado de la información obtenida.

El **cuestionario institucional** requirió volcar información contextual sobre las características de la institución formadora (matrícula, planta funcional, turnos de funcionamiento, organización del gobierno institucional, entre otras) y responder una serie de preguntas referidas a la valoración de la

⁶ La implementación de estos diseños se inició en 2008 en la Provincia de Buenos Aires, y a partir del 2009 en las jurisdicciones restantes.

gestión curricular en el nivel institucional, así como a las condiciones institucionales que inciden en su desarrollo.

La **jornada docente** se organizó como un taller en el cual los participantes, docentes de la institución, compartieron sus experiencias y opiniones con respecto al desarrollo del nuevo diseño curricular. Para facilitar el intercambio se presentó una serie de interrogantes orientadores que ponían el énfasis en las prácticas de enseñanza de los formadores. Al cierre, se registraron los aportes surgidos del intercambio en un formulario-síntesis, en el cual debían categorizar las temáticas como logros o como aspectos sobre los cuales consideraban necesario introducir mejoras. Se solicitó, además, que explicitaran cuáles serían las cuestiones a mejorar e identificaran aquellas en las que podían participar los mismos docentes.

La **encuesta a estudiantes**, que se completó en forma individual y anónima, requirió que los estudiantes aportaran los datos necesarios para elaborar un perfil sintético, y respondieran una serie de preguntas relacionadas con las modalidades de vinculación que tienen las instituciones con los estudiantes (ingreso, comunicación, acompañamiento, entre otras); con las prácticas pedagógicas de los profesores y con las valoraciones personales referidas a su propio desempeño.

El **informe institucional integrado**, documento elaborado por representantes de los directivos, docentes y estudiantes que integraron la **comisión interna** a cargo de la evaluación. Dicha comisión fue organizada a fin de instalar y consolidar las funciones de evaluación curricular en la institución. Para la elaboración del informe institucional, el equipo nacional brindó orientaciones para la sistematización y el análisis de la información obtenida a través de los tres instrumentos mencionados.

Además de las comisiones internas, se constituyeron **comisiones externas**, integradas por referentes de las Dirección de Educación Superior (DES), directivos de otros ISFD y supervisores y/o directivos de escuelas asociadas pertenecientes al nivel de referencia. Estos referentes fueron responsables de analizar el informe integrado realizado por cada ISFD y realizar la devolución a la comisión interna a través de un informe detallado o bien de reuniones presenciales con los integrantes de la comisión interna.

Tanto el cuestionario institucional, como el registro sintético de la jornada docente y la encuesta a estudiantes fueron respondidos a través de una

plataforma virtual diseñada por el INFD. La información relevada permaneció disponible en dicha plataforma para a lo largo de todo el proceso.

Asimismo, el equipo jurisdiccional tuvo acceso a la totalidad de la información relevada con vistas a la elaboración del **informe jurisdiccional**. Para acompañar esta tarea, el equipo nacional elaboró un documento de apoyo que brindaba orientaciones para organizar, sistematizar y analizar el gran volumen de información relevada, sugiriendo priorizar en las principales problemáticas vinculadas al desarrollo curricular en su jurisdicción.

Análisis de la experiencia: la construcción de acuerdos y la participación colectiva

Originalidad del dispositivo por su alcance

La preocupación por la evaluación curricular de las carreras de formación docente es mencionada por las autoridades del nivel de distintas provincias en el “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”, antes citado. La evaluación curricular que se presenta en este trabajo se desarrolló a escala nacional y contempla en el relevamiento de la información a los tres niveles con decisión sobre la formación docente: el nacional, el provincial y el institucional.

La evaluación curricular como política federal: el rol de los equipos jurisdiccionales

La construcción de la política de evaluación curricular desde una perspectiva federal implicó involucrar a los equipos técnicos jurisdiccionales como actores fundamentales. En este sentido, su participación y su aporte se pusieron en juego en tres aspectos principales: en el diseño de los instrumentos de relevamiento de la información, en el trabajo con los institutos y en el análisis de la información.

Con respecto al primer aspecto, los instrumentos de relevamiento de información respecto de su contenido han sido resultado de reuniones con los equipos técnicos de las 24 provincias y el equipo del INFD, conformando la Mesa Técnica de Evaluación Curricular. Asimismo, una vez definida la primera versión de los instrumentos, el plan de trabajo contempló las particularidades de cada jurisdicción.

En relación con el segundo aspecto, los equipos jurisdiccionales llevaron adelante un intenso trabajo en las instancias de devolución a las instituciones y sus actores, que consolidó su lugar protagónico en el proceso de relevamiento de información, análisis y definiciones de acciones para la mejora de la formación docente.

Por último, la definición jurisdiccional se puso en juego durante el análisis de la información y la elaboración de los informes jurisdiccionales. Cada equipo puso el foco en las demandas y necesidades de su propio escenario curricular.

En síntesis, los tiempos para el relevamiento de la información y la elaboración de informes institucionales integrados, las estrategias para realizar las devoluciones y los temas a priorizar en la elaboración de los informes jurisdiccionales, son aspectos que respondieron a decisiones de cada provincia relacionadas con las problemáticas del desarrollo curricular detectadas por los equipos y evidenciadas por la evaluación.

Para acompañar estos procesos se propiciaron encuentros nacionales presenciales y espacios virtuales coordinados por el equipo nacional, en los cuales los referentes de evaluación de cada jurisdicción pudieron compartir sus experiencias en relación con las estrategias de acompañamiento a los ISFD en la etapa de relevamiento de los datos; las estrategias de devolución implementadas en los institutos formadores; las inquietudes, consultas, avances y sugerencias que fueran surgiendo en el transcurso del análisis y las estrategias para la difusión de los resultados obtenidos.

Merece destacarse que la totalidad de las jurisdicciones participantes compartieron en los espacios virtuales su informe jurisdiccional, un importante insumo que visibiliza las principales fortalezas y problemáticas identificadas de cara a la reformulación de los diseños curriculares jurisdiccionales y a la mejora de la formación, a partir de la definición de acciones futuras a nivel jurisdiccional e institucional. La lectura de estos informes ha permitido visibilizar los diversos modos de acción, de interpretación y miradas implementados por cada equipo técnico jurisdiccional durante el proceso de evaluación curricular en sus provincias.

Finalmente, y recuperando la dimensión federal, cabe destacar que el análisis realizado por cada una de las jurisdicciones permitió, al mismo tiempo, conformar un mapa nacional de la situación del desarrollo curricular de la formación docente inicial para estas carreras.

La concepción de evaluación:

el protagonismo de los actores en los procesos de mejora

La necesidad de instalar procesos de evaluación del currículo se enfrenta con distintos obstáculos. El primero es el supuesto de que la evaluación es algo que realizan “otros” y que está vinculada con decisiones periódicas de cambios en los diseños curriculares, ya sea desde el orden nacional o jurisdiccional. El segundo es la discontinuidad en la evaluación del currículo, o en otros términos, la percepción de la evaluación como algo que ocurre cada muchos años. (...) Debe destacarse que ninguna de estas percepciones tiene correlatos reales y en general obtura la posibilidad de procesos de mejora (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial - Res. CFE N° 24/07 - párrafo 104).

En este apartado interesa destacar dos cuestiones principales vinculadas con los obstáculos expresados en los Lineamientos Curriculares: por un lado, cuál es la concepción de evaluación que se ha adoptado y desde la cual se ha diseñado el dispositivo; y por otro –y vinculado con esto– cuál es el rol otorgado a los actores involucrados en la formación docente.

En relación con la modalidad de evaluación, el modo en que se concibe el desarrollo curricular y su evaluación requiere de un dispositivo que ofrezca a los distintos niveles de decisión información para el “fortalecimiento del ambiente y organización del contexto de formación, facilitando la construcción de experiencias significativas y variadas de aprendizaje”⁷. En este sentido, la evaluación llevada a cabo se propone instalar la revisión de las prácticas y de las políticas en los diversos niveles de decisión, como una función permanente del sistema formador, aspecto que lo diferencia radicalmente de la evaluación concebida como instancia de control.

En tal sentido, el dispositivo puede definirse por sus objetivos y su metodología como una “investigación evaluativa” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), en tanto se trata de un “procedimiento de recopilación y análisis de datos que aumenta la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social” (112). Se trata de una evaluación de proceso cuyo enfoque específico otorga centralidad a las experiencias de los diferentes actores: es la comprensión de éstos sobre sus prácticas lo que se pretende

⁷ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial - Res. CFE N° 24/07 - párrafo 97.

lograr para instalar la reflexión orientada a la mejora. Asimismo, en tanto la investigación evaluativa es una investigación aplicada (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), es decir, orientada a la toma de decisiones, no se propone valorar positiva o negativamente un proceso, sino obtener información y construir conocimiento acerca de éste, que oriente las decisiones adoptadas.

Cada uno de los niveles –nacional, jurisdiccional e institucional– tiene un interés particular en el proceso de investigación evaluativa en tanto los resultados obtenidos lo llevarán a tomar una decisión particular, acorde a su ámbito de acción y prioridades. Por este motivo, la evaluación apunta fundamentalmente a la problematización de los resultados a partir de las valoraciones de los distintos actores, sin pretender sintetizar estas últimas en una única valoración (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Retomando el objetivo antes mencionado, es preciso decir que instalar una nueva función en los diversos niveles, requiere de la participación de todos los actores involucrados en la formación.

Ahora bien, el rol otorgado a los actores en los procesos de evaluación no siempre ha sido considerado de la manera expresada anteriormente. Históricamente, las evaluaciones han sido vistas con ajenidad en las instituciones formadoras: en general, sus protagonistas eran convocados únicamente como informantes clave y las modificaciones en los diseños vigentes eran realizadas de acuerdo a criterios y decisiones exclusivas de funcionarios y equipos político-técnicos. Estas tradiciones parecen explicar las resistencias iniciales encontradas al proponer la puesta en marcha de este dispositivo.

A través de distintas estrategias de difusión y sensibilización a cargo, tanto del equipo nacional como de los equipos jurisdiccionales, la evaluación pudo plantearse desde una nueva perspectiva: una evaluación formativa en la que los consultados fuesen los primeros en enriquecerse a partir de los resultados. Superadas las resistencias iniciales respecto del control que suponía ser evaluados, el proceso pasó de ser una obligación a ser un objetivo propio para las instituciones formadoras. En esa línea, y como se mencionó anteriormente, se relevaron las apreciaciones de los sujetos involucrados. Se trabajó colaborativamente junto a equipos técnicos jurisdiccionales, consultando a los actores directamente implicados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje –los equipos directivos, docentes y estudiantes de los institutos superiores de formación (ISFD)–. Dicha decisión se fundamentó en la certeza de

que todos ellos se encuentran en condiciones de valorar logros y dificultades del proceso y así aportar a la elaboración de propuestas de mejora. En este sentido, se afirma que la evaluación constituye una experiencia de construcción colectiva que destaca especialmente el modo participativo establecido en dicho proceso.

Otro ejemplo del rol otorgado a los actores tiene que ver con las acciones implementadas para el análisis de la información relevada. En el nivel institucional, la investigación evaluativa se propuso ser una autoevaluación, que permitiese a las instituciones formadoras la construcción de una mirada integrada y sistemática del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales en pos de la toma de decisiones para la mejora. En este marco, resultó necesario garantizar la pluralidad de las distintas voces involucradas a través de la participación de autoridades, docentes y estudiantes.

La organización de comisiones internas (conformadas por representantes de los directivos, docentes y estudiantes) mencionadas con anterioridad respondió principalmente al objetivo de velar por la difusión y participación en las instancias de evaluación que se desarrollaron en las instituciones, incluyendo la escritura del informe institucional integrado sistematizando y analizando los datos recogidos por medio de los tres instrumentos (cuestionario institucional, jornada docente y encuesta a estudiantes).

Asimismo, se organizaron comisiones externas integradas por referentes de las Direcciones de Educación Superior (DES), directivos de otros ISFD, supervisores y/o directivos de escuelas asociadas pertenecientes al nivel de referencia, quienes fueron responsables de analizar el informe integrado realizado por cada instituto. De esta manera se garantizó que las instituciones contaran con una mirada externa sobre los aportes producidos que les aportara a su proceso de autoevaluación, es decir, a la construcción de una mirada crítica sobre los resultados de la evaluación en el propio contexto institucional. Del mismo modo, las DES dispusieron de un panorama global del proceso de evaluación realizado en las jurisdicciones.

Desde esta perspectiva, la investigación evaluativa tiene un sentido formativo. Las instancias de recolección de datos al interior de cada institución brindan la posibilidad de reflexionar junto con los docentes acerca de su oficio, así como también sobre la propuesta de enseñanza que imparte el instituto en el que trabajan. Además, superando la instancia institucional, cabe

destacar que la perspectiva y la metodología utilizada permiten el desarrollo de capacidades en los tres niveles de decisión. En otras palabras, es posible afirmar que tanto los actores institucionales como los equipos de evaluación jurisdiccionales y del INFD, han visto fortalecidas sus capacidades a lo largo de la experiencia.

Conclusiones

Finalizada la segunda etapa de implementación del dispositivo de evaluación, y a partir de lo expuesto en el presente trabajo, puede afirmarse que los resultados de este proceso resultan positivos en dos sentidos. Por un lado, y en relación con su objetivo principal de construir conocimiento respecto del desarrollo curricular de la formación docente inicial, se ha obtenido información relevante para la toma de decisiones y el desarrollo de líneas de acción tendientes a la mejora. En el caso de la evaluación de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, a partir de los resultados se elaboraron una serie de recomendaciones en base a las principales problemáticas detectadas relacionadas con la organización y la gestión del currículum; la evaluación y acreditación de unidades curriculares; el régimen de correlatividades; la organización del campo de la formación para la práctica; el perfil de los profesores a cargo de este campo; la difusión de los diseños curriculares y de las normas académicas.

Por otro lado, y como se ha intentado transmitir en este trabajo, cabe destacar el valor de la evaluación en tanto proceso de construcción y compromiso institucional. Este valor se advierte en varios aspectos. En primer lugar, el alto nivel de participación por parte de todos los actores convocados, tanto en las instituciones como en los equipos de las Direcciones de Educación Superior, lo cual mostró su apertura al proceso. Como reflejo de esto, es preciso destacar que se logró relevar prácticamente la totalidad de universo previsto.

En segundo lugar, puede afirmarse que se vencieron las resistencias iniciales a lo largo de estos años. Evidencia de ello es la actual demanda –por parte de jurisdicciones e instituciones – de brindar continuidad al proceso de evaluación curricular iniciado.

En tercer lugar, la evaluación ha permitido instalar una capacidad en los equipos jurisdiccionales e institucionales en función de su involucramiento en el proceso. No obstante cabe mencionar que ha sido heterogéneo el nivel

de apropiación del dispositivo, de sus propósitos, la posibilidad de interrogar los datos e interrogarse acerca de ellos. A modo de ejemplo se puede señalar que, en ocasiones, los informes institucionales estaban escritos exclusivamente desde la voz de los equipos directivos, omitiendo la de los docentes y estudiantes. En otros casos, no se advertía la comparación de las miradas de los tres actores, de modo que las contradicciones no necesariamente se explicitaban. La posibilidad de superar estas limitaciones dependió –en gran medida– de las devoluciones que realizaron las comisiones externas a los institutos. En ese sentido, la experiencia acumulada durante la primera etapa de la evaluación llevó a que tanto el equipo nacional, como los equipos jurisdiccionales y los equipos directivos de los institutos que participaron de ambas etapas, estuvieran en mejores condiciones para orientar el proceso durante la segunda implementación.

Más allá de estos matices esperables, si se considera el objetivo de promover en la vida institucional una mirada sobre las propias prácticas, con la participación de todos los actores involucrados; y de brindar información que permita a las autoridades institucionales y jurisdiccionales tomar decisiones para mejorar la formación inicial; entonces, es posible afirmar que el objetivo se ha logrado. Todo lo anteriormente expuesto evidencia importantes avances hacia la instalación de una política de evaluación curricular como una política permanente.

Bibliografía

- De Alba, A. (1991) *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.
- Feldman, D. (1994) *Currículum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho - Coquena Grupo Editor.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Terigi, F. (1999). Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. *Colección "Saberes clave para educadores"*. Buenos Aires: Santillana.

Documentos

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) "Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en

Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial:
un proceso de construcción y compromiso institucional

la Argentina. Informe final. Versión preliminar”. Coord. Dra. María Cristina Davini. Agosto de 2005. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1> [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini Informe final 2005.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1) y [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini Informe final 2005.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1)

Normativa

Resolución CFE N° 24/07. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf> y <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>

El III Seminario Nacional Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente Argentina (Red ESTRADO) se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2015, con el propósito de consolidar el intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores nacionales y extranjeros sobre temas de educación, trabajo y políticas. En este sentido, el encuentro dio continuidad a los debates y producciones académicas de la Red ESTRADO que fuera creada a fines de 1999, durante la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Los seminarios de la Red ESTRADO constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, vienen realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades, institutos de formación docente y sindicatos.

ISBN 978-950-34-1357-9

