

## **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

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

## PARTE II

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

<a href="#"><u>La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo</u></a> .....	229
<i>Lourdes Martínez Puig</i>	
<a href="#"><u>O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências</u></a> .....	244
<i>Luis Allan Kunzle, Fernanda da Conceição Zanin, Paulo de Oliveira Perna y Nayara Aparecida da Costa Silva</i>	
<a href="#"><u>Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar</u></a> .....	258
<i>Marcela Oroño</i>	
<a href="#"><u>El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad</u></a> .....	274
<i>Hernán Longobucco</i>	
<a href="#"><u>Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada</u></a> .....	289
<i>Florencia Urdaniz</i>	
<a href="#"><u>Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional</u></a> .....	303
<i>Alejandra Birgin y Alejandro Vassiliades</i>	
<a href="#"><u>Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década</u></a> .....	314
<i>Marina Paulozzo, Cristina Ruiz, Alejandro Giuffrida y Agustín Claus</i>	
<a href="#"><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></a> .....	335
<i>Iván Thisted, María Florencia Di Matteo, María Mercedes Hirsch y Pilar Izzi</i>	
<a href="#"><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></a> .....	352
<i>Alejandra Rodríguez Aguirre</i>	
<a href="#"><u>Las luces que apagaron. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica</u></a> .....	368
<i>Cecilia Croci</i>	
<a href="#"><u>Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad</u></a> .....	380
<i>María Florencia Valenzuela</i>	
<a href="#"><u>Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa</u></a> .....	395
<i>Silvina Chali</i>	
<a href="#"><u>La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria</u></a> .....	402
<i>Patricia M. Delgado, Cinthia D. Amud, Maia M. Acuña y Johanna M. Jara</i>	
<a href="#"><u>El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas</u></a> .....	418
<i>Adriana Fontana</i>	
<a href="#"><u>Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido</u></a> .....	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 href="#"><u>A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários</u></a> .....	631
<i>Carla Tocchet</i>	
<a href="#"><u>El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura</u></a> .....	642
<i>Matías Massarella y Manuela López Corral</i>	
<a href="#"><u>Seminário interno como dispositivo de formação</u></a> .....	653
<i>Mara Sílvia Negrão Póvoa</i>	
<a href="#"><u>El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional</u></a> .....	667
<i>Yolanda Elena Claire, María Elena Vargas y Ramón Yurquina</i>	
<a href="#"><u>Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento</u></a> .....	678
<i>Amalia Homar, María Gracia Benedetti y Gloria Galarraga</i>	
<a href="#"><u>Formação continuada um caminho para a formação de leitores</u></a> .....	693
<i>Rosa María Monsanto Glória</i>	
<a href="#"><u>El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba</u></a> .....	709
<i>Mariana Cattáneo</i>	
<a href="#"><u>Seminário como dispositivo de formação continuada de professores</u></a> .....	719
<i>Angela Maria da Silva Figueredo</i>	

#### PARTE IV

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

#### PARTE V

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

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

## PARTE VI

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

## PARTE VII

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

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

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

<a href="#"><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></a> .....	1453
<i>Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Jéssica Montenegro y Julieta Alcoba</i>	
<a href="#"><u>La dirección escolar para una escuela secundaria democrática</u></a> .....	1467
<i>Ingrid Sverdlíck, Rosario Austral y Valeria Saguier</i>	
<a href="#"><u>Construyendo una educación inclusiva</u></a> .....	1484
<i>Verónica Grimald, Pilar Cobeñas y Mariana Melchior</i>	
<a href="#"><u>El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática</u></a> .....	1496
<i>Rodrigo Conte, María Cecilia Eliçalde, Verónica Grimaldi y María Belén Villalba</i>	
<a href="#"><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></a> .....	1506
<i>Guillermina Cappelletti, Valeria Díaz, Mariana Filardi y Laura Murua</i>	
<a href="#"><u>Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa</u></a> .....	1521
<i>Claudia Edith Calderón y Rosana Claudia Gugliara</i>	
<a href="#"><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></a> .....	1533
<i>Cecilia Julieta González Porcella y Graciela F. Pereira</i>	
<a href="#"><u>Otras formas de pensar la inclusión en la escuela</u></a> .....	1550
<i>María Alejandra García, Mayra Cecilia Monti y Samanta Solomita Banfi</i>	
<a href="#"><u>Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones</u></a> .....	1557
<i>Néstor Rubén Rebecchi</i>	
<a href="#"><u>Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010</u></a> .....	1572
<i>Paola Soledad Rosica, Erica Elena Scorians y Mercedes Vernet</i>	
<a href="#"><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></a> .....	1590
<i>Andrea Laura Guerini y Patricia Mónica Vales</i>	
<a href="#"><u>Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria</u></a> .....	1599
<i>Lucila Del Cul, Cecilia Lucero y María Marcela Ramírez</i>	
<a href="#"><u>La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato</u></a> .....	1610
<i>Claudio Bajicoff, Juan Carlos Walter y Héctor González</i>	

## PARTE IX

<a href="#"><u>La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista</u></a> .....	1620
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	

<a href="#"><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></a> .....	1637
<i>Carolina Cuesta</i>	
<a href="#"><u>La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales</u></a> .....	1653
<i>María Eugenia Grandoli y Carolina Ambao</i>	
<a href="#"><u>Trabajo docente y modelos de formación en Argentina</u></a> .....	1668
<i>María Soledad Fernández y Soledad Yapura</i>	
<a href="#"><u>Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata</u></a> .....	1683
<i>Paula Daniela Cardós</i>	
<a href="#"><u>Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte</u></a> .....	1700
<i>Lucía B. García y Andrea Pacheco</i>	
<a href="#"><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></a> .....	1712
<i>Natalia Vuksinic</i>	
<a href="#"><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></a> .....	1730
<i>Mónica Paso</i>	
<a href="#"><u>Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional</u></a> .....	1747
<i>Ana Soledad Borioli, Carolina Lifschitz y Andrea Novotny</i>	

## PARTE VI

---

# La (in) capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente

*Analia Mirta Palacios<sup>1</sup>*

## 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

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [analiapalaciosunlp@gmail.com](mailto: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 estudiante<sup>2</sup>, receptor de sus mensajes. Este modelo está presente, en mayor o menor grado, en las instituciones educativas (Charles,

---

<sup>2</sup> 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 observaciones<sup>3</sup> 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).

---

<sup>3</sup> 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 Velasco<sup>1</sup>

## 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.

---

<sup>1</sup> 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.
- Gvartz, 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

- Bajtin, 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 Mendy<sup>1</sup>*

## 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

---

<sup>1</sup> 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 Porto<sup>1</sup> y Verónica Di Bin<sup>2</sup>*

## 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

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata, Argentina. melinaporto2007@yahoo.com.ar

<sup>2</sup> 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?*

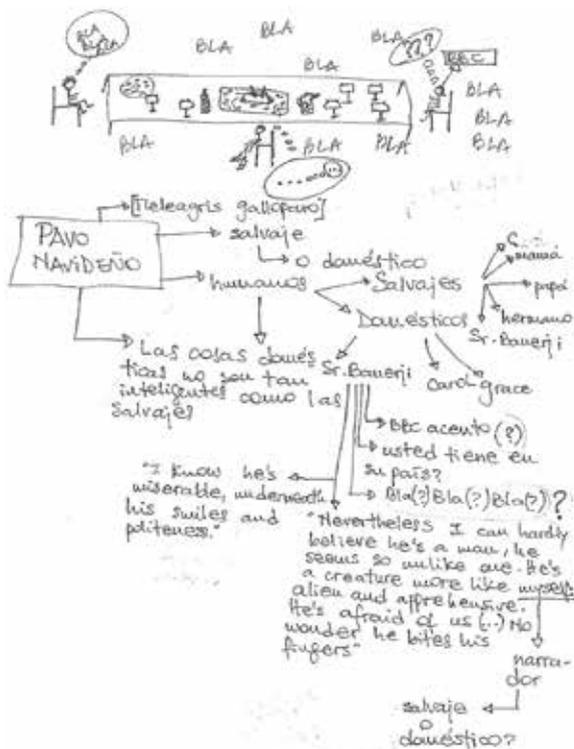
- E: Entiendo.

- 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)

ciones 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. & Peregoy, 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_en.pdf)      [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.425/te.425\\_es.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 Luque<sup>1</sup> y Moira Severino<sup>2</sup>*

## 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

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [juangluque@gmail.com](mailto:juangluque@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [moiraseverino@yahoo.com.ar](mailto: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 tópicos 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 ponencia<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> 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 Gavrilá<sup>1</sup>

## 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.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [gavrilarocio@gmail.com](mailto: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 García<sup>1</sup> y Marisa Ramírez<sup>2</sup>*

## 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

---

<sup>1</sup> ISPI N° 4035 – Santa Fe, Argentina. [emilcevgarcia@gmail.com](mailto:emilcevgarcia@gmail.com)

<sup>2</sup> ISPI N° 4035 – Santa Fe, Argentina. [marisa.ramirez.81@gmail.com](mailto: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 abrimos 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](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 Mantovanini<sup>1</sup>, Maria Inês Ruas Vernalha<sup>2</sup>  
y Marli Amélia Lucas Pereira<sup>3</sup>*

## 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

---

<sup>1</sup> FAAT – Faculdades, Brasil. [camila.faat@yahoo.com.br](mailto:camila.faat@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> FAAT – Faculdades, Brasil. [taiavernalha@gmail.com](mailto:taiavernalha@gmail.com)

<sup>3</sup> FAAT – Faculdades, Brasil. [marlilucas1@gmail.com](mailto: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 cinestésica<sup>4</sup>. 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

---

<sup>4</sup> *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](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 Vernalha<sup>1</sup>*

## 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.

---

<sup>1</sup> 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, abrigando 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 (Figuras 1 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 (Figuras 3 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, Otília (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, Otília (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](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#](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2010/ju477_pag0607.php#)>.

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

