

DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL SISTEMA FORMADOR DOCENTE

NÉSTOR PIEVI Coordinador

Instituto Superior del Profesorado
“Dr. Joaquín V. González”

Unidad interdepartamental de investigaciones



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Marcela Pelanda

JEFE DE GABINETE

Miguel González

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE

Graciela Uequín

RECTORA

Patricia Simeone

VICERRECTORES:

Raúl Damiani

Claudia Soto

Claudia Varela

EQUIPO DE COMUNICACIÓN DE LA DGES

Facundo Rodriguez Alonso

Pablo Sletatt Cohen

Catalina Sosa



Asociación Cooperadora del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González

Desafíos de la Investigación en el Sistema Formador Docente / coordinación general de Néstor Ricardo Pievi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46025-3-4

1. Formación Docente. 2. Educación Superior. I. Pievi, Néstor Ricardo, coord. II. Título.

CDD 370.711

Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires,
Dirección General de Educación Superior.

Dirección General de Educación Superior - Subsecretaría de
Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa - Ministerio de
Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO
“DR. JOAQUIN V. GONZÁLEZ”

UNIDAD INTERDEPARTAMENTAL DE INVESTIGACIONES

DESAFÍOS DE LA
INVESTIGACIÓN
EN EL SISTEMA
FORMADOR DOCENTE

NÉSTOR PIEVI (COORD.)

ÍNDICE

- 6 *Prólogo. Patricia Simeone*
- 9 *Investigación, formación y desarrollo profesional docente: desafíos de la investigación educativa en el sistema formador docente. Néstor Pievi*

CAPÍTULO 1 **Investigación en ciencias del lenguaje**

- 16 *Nuevas perspectivas de la lectocomprensión en lengua extranjera. Claudia Fernández Speier y María Cecilia Pfister*
- 29 *Actividades de lectocomprensión y mediación en el aula de lenguas clásicas. María José Gassó - Mariana S. Ventura*

CAPÍTULO 2 **Investigaciones en ciencias sociales**

- 40 *Cine, historia y educación. María Teresa Camarda*
- 50 *Agustinos en el oriente del Perú. El concilio plenario latinoamericano y la política misional implementada durante el período cauchero (1880-1914). María Victoria Fernández*
- 59 *Investigaciones y estudios afroasiáticos desde universidades argentinas. Eugenia Arduino*
- 70 *Identidades, representaciones y procesos culturales en el espacio mediterráneo del mundo griego (siglos V a.C. Atenas). Susana Fioretti, Martín Cifuentes, Lorena Abramovich*
- 80 *Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. Graciela Colombo*

CAPÍTULO 3

Investigación en la formación docente inicial, continua y permanente

- 101 *Articulaciones entre las políticas de formación continua y las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Análisis preliminar de la muestra. Mariano Alejandro Alu*
- 113 *Pensando la formación de los profesores de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" como un problema. Una mirada didáctica sobre el currículum. Marisa Bolaña*
- 132 *Formación docente: requisito de aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral. Graciela Tejero Coni Edith Emilce Gatto-Mariela Sarlinga*
- 146 *Los dispositivos de acompañamiento a los estudiantes en el ISP "Dr. Joaquín V. González". Walter Viñas y Fernando Mastandrea*
- 156 *Estrategias didácticas mediadas con TIC en la formación docente: aplicaciones en los profesorados de gestión pública del área de ciencias exactas, en contexto de las políticas educativas. Elida M. Giai, Miguel Russo y Mónica Giménez*
- 169 *Dificultades de los ingresantes en su adaptación a los requerimientos del primer año del profesorado de Matemática: ¿qué estrategias utilizan para el estudio? Andrea Berman; Gustavo Carnelli y Alicia Mendella*
- 180 *Epílogo: Claudia Varela*

PRÓLOGO

La investigación constituye una de las tareas más complejas de incluir y sostener dentro de las instituciones formadoras porque requiere de tiempo, espacio y recursos económicos. Implica una planificación detallada, un sostenimiento de vínculos interinstitucionales, una construcción de una cultura particular y un financiamiento acorde al esfuerzo a realizar. A sí mismo, la investigación crea tensiones entre la teoría y la práctica, entre el conocer y el producir conocimiento, entre nuestras representaciones y las realidades, entre el rol del profesor como agente del proceso o un mero ejecutor de los conocimientos producidos por otros, entre la función de los estudiantes como simples “conejos de India” o como activos participantes en prácticas que los afectan directamente y, especialmente, entre funcionarios responsables de llevar adelante políticas educativas que legislan lejos de las aulas y los profesionales de la educación que transitan diariamente cada una de esas aulas de las instituciones. Estos fueron algunos de los desafíos que nos planteamos como conducción para desarrollar ejes de promoción e intervención que favorezcan los procesos de investigación dentro del ISP “Dr. J. V. González”.

Parte de las respuestas a esos desafíos ya estaban dadas en nuestros planes de estudio en los que se explicita claramente que tanto la teoría como la práctica son partes constitutivas una de la otra, porque las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican y las prácticas cobran sentido cuando se teoriza sobre ellas, se reflexiona y se investiga¹. Esta es una posición y característica que nuestra institución ha mantenido incansablemente frente a aquellos que sostienen una separación entre el conocimiento disciplinar y las prácticas pedagógicas en la formación docente.

Otro de los objetivos consistía en vigorizar la investigación en el campo de la formación docente inicial. Para lograrlo, contamos con la UIDI, nuestra Unidad Interdepartamental de Investigaciones, creada en octubre de 1995, por resolución del Consejo Directivo del Instituto Superior del Profesorado “Dr. J. V. González”. Este espacio es un claro ejemplo del espíritu de avanzada de esta institución por ser uno de los primeros en contar con una unidad de investigación en un instituto de formación docente y de tener, aunque mínimo con respecto a sus necesidades, un presupuesto continuo dedicado a estas investigaciones desde su inicio.

Es por todo esto que estamos convencidos del carácter bidireccional y de la interdependencia entre práctica pedagógica e investigación, a diferencia de las creencias del pasado, que asumían que la práctica profesional docente debía organizarse desde los conocimientos generados por la investigación, generalmente asociada con las universidades, mediante un

proceso de transferencia externa. Desde nuestra posición priorizamos la práctica educativa y las necesidades institucionales como fuentes insoslayables para la comprensión de la interacción entre enseñanza y aprendizaje y para generar conocimiento sobre el sistema formador docente. De esta manera, se evita la fragmentación, la irrelevancia y la baja utilidad de muchas de las investigaciones publicadas que presentan una ausencia de interconexión con otros trabajos y una falta de comprensión real de los fenómenos educativos actuales.

Este Rectorado junto con el Coordinador de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones se propuso como objetivo la producción de conocimientos a partir del análisis y estudio sistemático de los problemas educativos, para generar mejores condiciones para la definición de políticas y propuestas de trabajo. Se pretende que los resultados de las investigaciones y el estudio de experiencias realizadas, a partir de un análisis crítico, incidan sobre las prácticas y contenidos de la formación docente en nuestra institución y, eventualmente, del conjunto del sistema educativo. La especificidad de las investigaciones que se llevan a cabo en la UIDI, acordada y requerida por la dirección y el equipo directivo, posibilita visibilizar y comprender los desafíos y las complejidades del desarrollo profesional de los docentes. Asimismo, permite enfatizar perspectivas y asumir posicionamientos que no suelen estar contemplados en las investigaciones realizadas fuera del sistema de formación.

Es nuestra responsabilidad como equipo directivo seguir trabajando para que nuestras aulas sean espacios de investigación en donde profesores y alumnos desarrollen sus hipótesis sobre cada una de las disciplinas y las maneras de transmitir las, ideas en acción que vayan luego configurando un conocimiento genuino y valioso, una experticia que conjugue la experiencia con los conocimientos académicos. Es fundamental seguir reflexionando sobre las vacancias en las temáticas teórico-prácticas de la institución y formar equipos intercátedras, cuyo propósito sea la producción de saberes interdisciplinarios que respondan a las problemáticas actuales. Gestionar no es una tarea fácil, pero permite habilitar los espacios y las condiciones para que estos y otros objetivos puedan llegar a plasmarse en hechos concretos.

Este libro es uno de esos logros que se basan en el trabajo de los profesores que han llevado a cabo estas investigaciones, de estudiantes que han participado desinteresadamente en ellas y del Coordinador, profesor Néstor Pievi, que acompaña todos los trabajos con profesionalismo y una total convicción de que los resultados impactarán favorablemente en la mejora de la educación.

Los artículos demuestran la interdisciplinaridad y riqueza de temáticas que se presentan en nuestra institución y que conforman un rasgo fundamental para este instituto señero en la formación docente inicial. El equipo de conducción tiene como desafío lograr que todos estos conocimientos

producidos puedan llegar a cada una de las aulas para el enriquecimiento de la formación docente y de la educación en general.

En conclusión, estamos convencidos de que la mejora de la educación es una construcción y una representación de las problemáticas educativas que con una participación activa de comunidades autocríticas que incluyan docentes, investigadores, autoridades y políticos lleguen a resultados concretos que dejen de lado las concepciones sesgadas o imágenes mediáticas y que se basen en un conocimiento hecho de rigor científico y reflexión serena sobre la práctica.

LIC. Y PROF PATRICIA SIMEONE

RECTORA DEL INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO "DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ"

Investigación, formación y desarrollo profesional docente: desafíos de la investigación educativa en el sistema formador docente

NÉSTOR PIEVI

Director de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones (U.I.D.I) Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

Una de las etapas más importantes a tener en cuenta en todo proceso de validación de una investigación se relaciona con las acciones de difusión e intercambio de los procesos y resultados propios de cada proyecto de investigación, que se da mediante la presentación de trabajos. Esto puede darse en forma de ponencias, artículos, capítulos de libros, informes finales o en espacios tales como ateneos, jornadas, congresos, entre otros.

La elaboración de este libro da cuenta de esta instancia indispensable tanto para la legitimación de cada propuesta como para el desarrollo de la investigación en el sistema formador docente y, en general, en el campo de la investigación.

No obstante la importancia de esta etapa, además de la visibilización y difusión de las investigaciones, es necesario tomar en cuenta los procesos formativos que se llevan a cabo en el proceso de investigación. Procesos formativos que involucran a cada uno de los actores que han hecho posible la propuesta. Por ello quisiera detenerme en este punto, ya que detrás de cada capítulo del libro, de cada investigación, ha existido un equipo de formación, una “comunidad de aprendizaje” donde la instancia colaborativa y participativa ha dejado en cada uno de los actores diferentes trazas en su identidad profesional. Las investigaciones aquí presentadas han sido realizadas en diferentes contextos institucionales por docentes del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” y responden a diferentes problemáticas relacionadas, en particular, con las ciencias del lenguaje, las ciencias sociales y la formación docente en general.

Cada uno de los trabajos aquí publicados ha sido presentado en el 1er Ateneo de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones (U.I.D.I) del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, realizado el 3 y 4 de septiembre de 2015.

Desde su génesis, la Unidad Interdepartamental de Investigaciones (UIDI) se propuso impulsar la investigación didáctica, diagnóstica y disciplinaria, integrada actualmente en cinco áreas: ciencias del lenguaje, ciencias humanas, ciencias sociales, ciencias exactas y ciencias naturales, definiendo de esta forma acciones en la construcción de una cultura institucional donde la investigación educativa forma parte de ella.

La investigación educativa constituye uno de los ejes a tener en cuenta en el proceso de desarrollo profesional docente, como parte de la formación inicial, continua y permanente. Los cambios sociales, culturales generan a

su vez cambios en los sujetos. La identidad se ve constantemente interpelada por diferentes situaciones que nos demandan tomas de posición, tomas de decisión. En este proceso de cambios y transformaciones, la desnaturalización de las situaciones cotidianas en los contextos de enseñanza y de aprendizaje es parte de la formación permanente. Desde nuestra perspectiva, consideramos la investigación educativa, en sus diferentes etapas, como una de las alternativas en el desarrollo profesional que da lugar a cambios identitarios.

Según Dubar (1996), la identidad profesional es el resultado de la articulación entre una dimensión personal, la identidad para sí, y una social, la identidad para los otros. La identidad para sí hace referencia al proceso ontogenético, a lo largo de la vida del sujeto, mientras que la identidad para los otros se refiere a un proceso relacional. Es en esta dialéctica donde se definen momentos de inflexión, donde se ponen en tensión la perspectiva personal y la perspectiva de los otros en relación con la formación y con el desarrollo de un proyecto. Es en este proceso dinámico entre las definiciones colectivas y la afirmación de cada sujeto que la identidad profesional se irá transformando. El desarrollo profesional en cada equipo de investigación no se reduce solamente a los intercambios necesarios para cumplimentar la propuesta, sino que se centra en el compromiso mutuo y colectivo que los actores establecen, según las condiciones y particularidades de cada proyecto.

Como podemos notar, existe una estrecha relación entre investigación, identidad y desarrollo profesional. La investigación en el sistema formador docente no es solo posibilitadora en el desarrollo del conocimiento socialmente compartido, sino que, a su vez, permite el desarrollo de otras dos dimensiones:

- Una ligada al desarrollo de la identidad profesional de los docentes implicados en los proyectos de investigación.
- La otra relacionada con la toma en cuenta de los procesos y resultados de las investigaciones como marcos referenciales para dar respuesta a las diferentes problemáticas institucionales.

De esta manera, los proyectos de investigación posibilitan la resignificación de las problemáticas educativas y la formulación de acciones para dar respuestas a múltiples situaciones.

En este último punto es necesario poner el acento en la capacidad de la investigación educativa en transformar la realidad, sea esta focalizada en una institución o en las múltiples situaciones donde el hecho educativo se desarrolla, en cada contexto situado de la actividad social.

Podemos, entonces, tener en cuenta tres dimensiones donde la investigación educativa encuentra su inserción:

- 1- En la contribución al conocimiento social.
- 2- En el desarrollo profesional docente.
- 3- En la transformación de la realidad educativa.

Estos tres aspectos nos permiten tomar conciencia de la importancia de la investigación en el nivel superior de la formación docente y se integran a las propuestas del nivel superior desarrolladas en Ley 24.521 de Educación Superior, la Ley 26.206 de Educación Nacional, como en las diferentes Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

En la Ley 24.521 de Educación Superior del año 1995 se establece en su art. 21: “Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras”.

Por su parte, la Ley 26.206 de Educación Nacional, del año 2006, en su art.72 define : “ La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa”. A su vez, en el inc.c del art 73. Propone “incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”.

Por su parte, la Res. CFE N.º 23/07 - Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010; la Res. CFE N.º 30/07 - Institucionalidad y funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador; y la Res. CFE. N.º 167/12 - Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015, permiten visibilizar el lugar que tiene la investigación en el sistema formador docente.

Habida cuenta de lo antes explicitado, de los diferentes marcos que legitiman el rol y función de la investigación en los institutos de formación docente, el Instituto Superior del Profesorado “Dr Joaquín V. González” desde sus inicios, ha dado muestra de su compromiso con el sistema educativo en el apoyo continuo a la actividad de investigación en el sistema formador docente.

No obstante ello, y tomando en cuenta la necesidad de extender nuestras experiencias a todo el sistema educativo, el desarrollo de la investigación en los ISFD sigue siendo una asignatura pendiente. Según Serra (2010), “Esta función cuenta con heterogéneos niveles de institucionalización en el conjunto de las direcciones de nivel y de los institutos de formación docente (IFD) del país, pero ha tomado un sustantivo impulso desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) a partir de definiciones y decisiones políticas tanto jurisdiccionales como nacionales”. En este punto, son las políticas educativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales las que deben dar cuenta del compromiso hacia la investigación educativa en el sistema formador docente. Retomando la Res. CFE N.º 30/07 Anexo II sobre Lineamientos Nacionales para la

Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional, esta establece que la incorporación de la investigación permitiría generar instancias de producción de conocimiento sobre problemáticas específicas del campo de la formación docente y desde unas perspectivas que, en general, no son abordadas por las investigaciones que se producen en el campo académico tradicional. En esta línea, es objetivo de las Unidades de Investigación fomentar las investigaciones que integren diversos actores en su implementación, permitiendo el mejoramiento de las prácticas docentes y la gestión institucional. La presencia de docentes-investigadores en el ISP JVG se relaciona a su vez con la diversidad de instituciones y centros de formación e investigación donde se desarrolla la docencia en el nivel de educación superior. Por ello esta publicación no solo da cuenta de la labor desarrollada en proyectos de investigación financiados por la UIDI, sino la participación de los docentes- investigadores en diferentes proyectos de investigación desarrollados en otras instituciones. Un punto importante a tener en cuenta aquí es la formación del docente en equipos de investigación, sean internos o externos a la institución. Esta formación entre pares posibilita el acceso al campo de la investigación educativa de docentes noveles y de estudiantes que están transitando la formación inicial.

Como podemos notar, las condiciones de trabajo docente están relacionadas con el desarrollo de la investigación en la educación superior. Diferentes marcos conceptuales (Alliaud, 2010; Altet, 1994; Davini, 2005) y normativos dan cuenta de la necesidad de tomar en cuenta la importancia y especificidad de la formación docente en el nivel superior de enseñanza. Según la Res. CFE. 132/11, Capítulo III: Organización Interna de los Institutos de Formación Docente, inciso e: Condiciones laborales docentes en el sistema formador, se promueve "Definición de estrategias de tránsito gradual, según condiciones de posibilidad y oportunidad de cada jurisdicción, para el pasaje de un puesto de trabajo apoyado en un sistema de horas-espacio curricular a una redefinición de las funciones docentes y una configuración del puesto de trabajo por cargo con diferentes tipos de dedicación horaria que posibilite el ejercicio de la enseñanza, la participación en el gobierno institucional y otros estamentos, el trabajo colectivo docente y el desarrollo de otras funciones del sistema formador".

Esta Resolución deja explicitada la necesidad de dar respuesta a una realidad del nivel superior de la formación docente en todo el país, donde las condiciones de trabajo docente deben posibilitar el desarrollo profesional, teniendo en cuenta las particularidades de la enseñanza en el nivel.

Muchos de los docentes del ISP JVG que desarrollan su actividad como investigadores lo hacen en universidades u otras instituciones donde, sea por las características de sus cargos o por los recursos destinados al desarrollo de la investigación, la actividad forma parte de los ejes fundamentales en su práctica docente.

12 Esto nos remite una vez más a la especificidad de la investigación en los ISFD y la resignificación de las miradas que sobre la investigación educa-

tiva debe llevarse a cabo en diferentes centros académicos.

Diversos son los desafíos que debe enfrentar el campo de la investigación educativa en el sistema formador docente. La complejidad de los procesos educativos, la realidad de los actores involucrados en estos y los contextos donde se desarrollan las acciones dan cuenta de ello.

Algunas variables a tener en cuenta:

- 1- Las concepciones sobre la investigación educativa en el sistema formador docente.
- 2- Las condiciones jurisdiccionales e institucionales para el desarrollo de las propuestas de investigación.
- 3- Las problemáticas propias de cada contexto situado de actividad.
- 4- Las problemáticas de los diferentes campos disciplinares.
- 5- El desarrollo de las TIC en educación.
- 6- Las nuevas subjetividades, las trayectorias formativas y las nuevas poblaciones en el acceso a los estudios superiores.
- 7- Las condiciones de trabajo docente en el nivel de educación superior.
- 8- Los dispositivos formativos en educación superior.

Estas, como otras variables, forman parte de la actividad educativa y nos permiten seguir profundizando una realidad que nos interpela cotidianamente.

Como cierre de esta introducción, quisiera agradecer el compromiso de los diferentes actores involucrados en la publicación del libro, desde la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación e Innovación de CABA que, con sus diferentes equipos, han hecho posible la edición, hasta el trabajo constante de los actores institucionales en el ISP JVG, sean los miembros del Rectorado como cada una/o de las/os profesores y estudiantes que han elaborado sus artículos, dando cuenta de que el trabajo colaborativo, participativo, solidario hace posible los deseos y las iniciativas que cada uno de los actores tienen y han tenido en la producción de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2010). "La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro". En *Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix, Año 1, N.º 3, septiembre*.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. París : Presses universitaires de France*.
- Birgin, A. y Duschatzky, S. (s/r). "Problemas y perspectivas de la formación docente". En *Condiciones de la calidad educativa. Informe especial N.º 53. Buenos Aires: Novedades Educativas*.
- Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencia. Buenos Aires: Troquel*.

- Davini, M.C. (2005). "Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina". Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Gaudreau L., Turgeon, M., Garnier, C. et Buissonnet, G. (1999). "À la recherche d'un idéal professionnel pour la formation des enseignants" En C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.) *L'enseignant, un professionnel* (p. 145-174). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, P. (1993). "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier" En *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 59-76.
- Rikenmann, R., (2007). "Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de identidad profesional" En *Eccos*. Sao Pablo. Vol. 9, Niro 2. Pág. 448.
- Serra, J. C. et al. (2010). "Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985). *Teacher careers, crisis and continuities*. London: The Falmer Press.
- Tardif, M. (1993). "Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation". En C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.) *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* p. 23-47). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Leyes y resoluciones

Ministerio de Educación. Ley de Educación Superior. Ley N° 24.521 Ministerio de Educación. Ley de Educación Nacional. Ley N° 26.206

Res. CFE N.º 23/07 - Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010

Res. CFE N.º 30/07 - Institucionalidad y funciones de la Formación Docente.

Planificación y articulación del Sistema Formador

Res. 72/08 - Organización y gobierno del Sistema Formador en los niveles federal y jurisdiccional

Res. CFE N° 132/11-

Res. CFE N.º 140/11 - Lineamientos Federales para el planeamiento y organización institucional del Sistema Formador

Res. CFE. N.º 167/12 - Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015.

Res. CFE N.º 188/12 - Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.

CAPÍTULO 1



Investigaciones en ciencias del lenguaje

Nuevas perspectivas de la lectocomprensión en lengua extranjera

CLAUDIA FERNÁNDEZ SPEIER Y MARÍA CECILIA PSFTI ER

Resumen

Tradicionalmente, las distintas carreras de nuestro instituto han contemplado en sus planes de estudio el desarrollo de la habilidad de lectocomprensión en lengua extranjera, para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de acceder a bibliografía de su área de formación y de futura práctica profesional. Durante la elaboración de los nuevos planes de estudio, emergió un debate acerca de la posible actualización de objetivos y contenidos de los tradicionales "prerrequisitos", para la elaboración de las instancias de lengua extranjera, teniendo en cuenta la incidencia de las nuevas modalidades de acceso a la información. Esta investigación tiene por objetivo obtener información acerca de la efectiva utilidad de las modalidades vigentes en nuestra institución, a través de un examen detallado del uso que la habilidad de lectocomprensión en lengua extranjera ha tenido y sigue teniendo para estudiantes, graduados y docentes. Así, se exponen los resultados y las conclusiones parciales del estudio realizado entre estudiantes, docentes y graduados acerca de la percepción de necesidad y utilidad de tal instancia formativa, con el objetivo de optimizarla en relación con las nuevas modalidades de acceso a la información y las necesidades relevadas a través de las encuestas.

PALABRAS CLAVE

LECTURA, LENGUA EXTRANJERA, TEXTOS ACADÉMICOS, HABILIDADES RECEPTIVAS

Introducción

Este artículo presenta las hipótesis de partida y el estado de avance del proyecto interdepartamental de investigación "Nuevas perspectivas de la lectocomprensión en lengua extranjera", que se está llevando a cabo, en el marco de la UIDI, a partir de marzo de 2015. En este participan, además de las docentes autoras del proyecto, la adscripta a la materia Lengua italiana II, Prof. Andrea Giarrizzi, la graduada del Departamento de Inglés, Prof. Lucía Fraiese, y las alumnas del Departamento de Italiano Florencia Capalbo y Ma. Estela Giadone. Las conclusiones finales de la investigación serán elaboradas, como se previó en el cronograma, en el mes de diciembre: por el momento, se anticipan algunas tendencias observadas, y el análisis provisional de los datos obtenidos.

El proyecto surge de los cambios de modalidad en el acceso al saber que se evidenciaron en la redacción de los nuevos planes de estudio de nuestro instituto. La inclusión en estos de instancias curriculares destinadas

al desarrollo de la lectocomprensión en lengua extranjera se justificaba, tradicionalmente, en función de la necesidad de los estudiantes de abordar la lectura de bibliografía en lengua extranjera tanto durante las distintas etapas de su formación como en su futura vida profesional. En el ISP “Joaquín V. González”, la respuesta a tal necesidad se plasmó en la implementación de los “prerrequisitos”, que las distintas carreras contemplaron para diferentes lenguas, en uno o dos niveles, adecuando las áreas léxicas privilegiadas según cada área disciplinar. Durante las reuniones de elaboración de los nuevos planes de estudio, que entrarán en vigencia en 2015, emergió la oportunidad no sólo de transformar los “prerrequisitos” en materias, sino la de ampliar la denominación de esos espacios curriculares: sin especificar el tipo de habilidades que se intentará desarrollar, las nuevas instancias de “lengua extranjera” podrán en un futuro, de acuerdo con la voluntad de las autoridades de cada departamento y en relación con las consideraciones de los expertos en el área, incluir objetivos, contenidos y metodología destinados al desarrollo de otras habilidades, en función del carácter dinámico de la circulación de los saberes de cada disciplina.

En efecto, entre los departamentos de Inglés, Francés e Italiano se desarrolló un debate que tuvo como premisa, precisamente, el cambio de las condiciones de acceso al conocimiento durante la formación de posgrado y la carrera profesional docente, y la eventual consideración del desarrollo de habilidades que exceden la comprensión escrita. Si bien los docentes que actualmente tienen a su cargo el dictado de los antiguos “prerrequisitos” eligieron, por distintos motivos, continuar con la lectocomprensión que tradicionalmente caracterizó a su actividad, el documento elaborado a partir de este debate explicita la eventual apertura, en un futuro, a otras modalidades didácticas. El presente proyecto surgió de la necesidad de sistematizar algunas de las variables tratadas por los especialistas, con el fin de establecer en qué medida docentes, estudiantes y egresados de nuestro instituto siguen considerando útiles los elementos adquiridos en tales instancias, y en qué medida se evidenciaron carencias debidas al uso de las nuevas tecnologías en relación con la recepción de los textos en lengua extranjera.

Marco teórico

El campo de la comprensión lectora en una segunda lengua ha focalizado preponderantemente la selección de textos escritos que constituían en el siglo XX la forma de circulación de la información preponderante en ambientes académicos. Autores como Bernhardt (2011) concentran su análisis de lectocomprensión en textos escritos. Sin embargo, con el desarrollo de nuevas formas de difusión de la información en ámbitos académicos y de formas de divulgación de los nuevos descubrimientos como pueden ser las conferencias TED, la producción académica se ha visto enriqueci-

da con la presencia de textos orales que reflejan el cambio de patrones en interacción social. Si entendemos la lectura como una práctica social (Pasquale, 2010), deberíamos preguntarnos sobre la necesidad de incluir los nuevos géneros que estas prácticas sociales producen en los cursos de lectocomprensión en idioma extranjero. Desde esta perspectiva cobra renovada vigencia el abordaje lingüístico que favorece el análisis genérico (Swales, 1990; 2004) (Halliday, 1999; Martin, 2009) que da sentido y nutren cualquier estructuración textual y su análisis con fines pedagógicos (Rose, 2010) (Bhatia, 2004). En nuestro país, desde hace unos años se han venido desarrollando intentos de incorporar otros géneros a la lectocomprensión en el nivel universitario (González, 2007; Peña, 1999). Dichos trabajos ponen de manifiesto la inclusión de desarrollos pedagógicos que contemplen estas nuevas necesidades en los ambientes académicos que llevan a nuestros estudiantes a extraer información también de textos orales. Así, el marco teórico de la didáctica de la lengua extranjera se revela de productividad en lo que concierne no sólo el desarrollo de la habilidad lectora, sino también en lo que atañe a la interrelación de las competencias orales y escritas en relación con la lengua académica.

Estrategia metodológica

De acuerdo con los objetivos establecidos, se llevó a cabo una primera fase de búsqueda bibliográfica sobre la incidencia de las nuevas modalidades de acceso a la información en el requerimiento de las distintas habilidades lingüísticas en lengua extranjera.

En base a la bibliografía examinada, se elaboraron tres encuestas de carácter anónimo, para ser distribuidas entre docentes de la nueva materia "Lengua extranjera" (en algunos casos, también lo habían sido del "prerrequisito"), graduados que hubieran cursado tal instancia, y estudiantes que la hubieran cursado o la estuvieran cursando en el momento de responder el cuestionario. Tales encuestas (que se anexan en apéndice) han sido elaboradas con la finalidad de evaluar tanto la percepción, por parte de estudiantes, graduados y docentes, de las necesidades ligadas a su área de estudio y práctica profesional, como la efectiva utilidad de los contenidos ofrecidos en los últimos años por los prerrequisitos.

Resultados y discusión

En este momento, el equipo de investigación está abocado al análisis de la información obtenida a través de las encuestas, aplicando variables cuantitativas y cualitativa, en función de su potencial operativo para las distintas carreras que incluyen la materia "Lengua extranjera", y las distintas lenguas estudiadas de cada ámbito.

En base a lo observado hasta ahora, pueden señalarse las siguientes tendencias:

Los graduados consultados consideran relevante la inclusión de textos orales a los cursos de comprensión de idioma extranjero y, por ende, el desarrollo de una competencia de audio-comprensión asociada a dichos textos.

La percepción sobre la utilidad de los cursos se encuentra muy dividida entre los estudiantes. Una gran mayoría hace referencia a problemas de metodología y expresan su deseo de desarrollar otras habilidades. En todos los casos hacen referencia al desarrollo de la comprensión auditiva. En cuanto a los docentes, algunos consideran la posibilidad de incorporar otro tipo de textos a los cursos de prerequisites mientras que otros lo descartan por la baja carga horaria.

Es de notar que en ningún caso se ve al pre-requisito como una instancia en la que el futuro docente de idioma pueda experimentar lo que un alumno vive cuando es expuesto a textos cuyas estructuras o gramática desconoce o conoce muy parcialmente. Tampoco relacionan la competencia en un tercer idioma con aspectos de formación de posgrado. Se valora y se compara lo adquirido con lo que es la competencia de los encuestados en la lengua del profesorado que cursan. Además no encuentran en la cursada herramientas de lectura que no pasen por la búsqueda de palabras en el diccionario.

Conclusiones provisionarias

A pesar de que aun no se ha finalizado la fase de sistematización de los datos obtenidos, pueden observarse, a modo de hipótesis para eventuales futuras investigaciones, los siguientes fenómenos ligados a la percepción de la materia "Lengua extranjera" por parte de los agentes educativos involucrados:

1) Existe una dificultad operativa preliminar que reduce sensiblemente el corpus de personas encuestadas: se trata del hecho, no previsto por las autoras del proyecto al inicio del trabajo, de que la mayoría de los estudiantes de las carreras de lenguas (Castellano y Literatura, Italiano, Francés e Inglés) no han cursado el pre-requisito ni están cursando Lengua extranjera, dado que lo han rendido como libres o tienen la intención de hacerlo. Si bien esta variable impide distinguir los aspectos incluidos en las encuestas, es evidente que el alto porcentaje de estudiantes que deciden no cursar es un claro síntoma de que la percepción de su escasa utilidad es generalizada.

2) La presencia de algunas encuestas que señalan como "inútil" la cursada del pre-requisito pero no proponen ningún cambio para esa instancia es también sorprendente: emerge un aparente desinterés (o resignación ante la inutilidad de un ámbito de formación) particularmente preocupante, sobre todo teniendo en cuenta que los encuestados son futuros docentes de castellano o de lengua extranjera. Este fenómeno podría estar ligado, según nuestra hipótesis, a la concepción del aprendizaje lingüístico como

una integración de las cuatro habilidades básicas, y a la consiguiente desvalorización de una instancia curricular que se presenta como una parcialidad.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, C. "Systems of genres and the enactment of social intentions", en A. Freedman, A. y Medway, P. (eds.), *Genre and the new rhetoric*, Londres: Taylor and Francis, 1994.
- Bernhardt, E. *Understanding Advanced Second-Language Reading* New York: Routledge, 2011.
- Bhatia, V. K. *Words of Written Discourse: A genre-based view*. London: Continuum, 2004.
- Carter, S y Rowley-Jolivet, T, "Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure", en *ASp* 31-33, 2001; en URL: <http://asp.revues.org/1752>.
- González, M. S., Delmas, A. M., Insirillo, P. y Otero, A. M. "Desarrollo de la metodología bimodal aplicada a la lectocomprensión de textos académicos en Inglés, en XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2007. Halliday, M. A. K. *An introduction to functional grammar*, Londres: Edward Arnold, 1994.
- Martin, J.R., Rose, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008
Palotti, G., *Studiare nella L2: il problema della comprensione*, Venecia: Master Itals, 2002.
- Peña, A., Soler, L. *La estructura de la conferencia en inglés en Revista de Lenguas para Fines Específicos* N°. 5 y 6 (1998-1999). Universidad Nacional de Córdoba, 2006.
- Porcelli, G. et alii, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento*, Milán: Vita e pensiero, 1990.
- Smith, F., *Reading without nonsense*, New York: Columbia University Press, 1985.
Souchon, M., «L'importance de certains concepts bakhtiniens pour les recherches en lecture-comprehension de textes en L.E.», en *Langues et Cultures*, Publicación del Centro de Estudios Interculturales, U.N.T., Año 3, Nro. 3, 1997, págs. 5 - 22.
- -----, «La lecture - comprehension de textes: aspects theoriques et didactiques», en *Revue de la S.A.P:F:E:S:U.*, Numero Hors Serie, Buenos Aires, Noviembre de 1997.
- Swaffar, J. K., «Reading autehntic texts in a Foreign Language: a Cognitive Model», en *The Modern Language Journal*, 69, 1985.
- Swales, J., *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Swales, J. *Research genres*. New York: Cambridge University Press, 2004.
Wilkins, D. A., *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Forign Language Currivulum Development*, Oxford: Oxford University Press, 1979.

11) Si al contestar el punto 9 seleccionó la respuesta b, ¿qué tipos de textos considera relevante producir que pertenezcan al ámbito académico?

- a. presentaciones en congresos
- b. entrevistas a científicos o divulgadores
- c. preguntas a un académico luego de la presentación de su trabajo en un congreso
- d. entrevistas de admisión a un centro de estudio en el exterior
- e. otros (aclarar cuál o cuáles)

12) Si al contestar el punto 9 seleccionó la respuesta c, ¿qué tipos de textos considera relevante producir que pertenezcan al ámbito académico?

- a. el abstract correspondiente a un artículo escrito por usted en su lengua materna.
- b. un artículo
- c. una reseña sobre un libro
- d. una carta de admisión a un curso de posgrado
- e. un mail solicitando información sobre un tema académico de su interés
- f. un mail estableciendo contacto con un científico que haya o esté haciendo investigación sobre aspectos que usted también esté investigando
- g. otros (aclarar cuál o cuáles)

13) ¿Considera que estas otras opciones son viables para ser incluidas en los cursos que actualmente se dictan? ¿Por qué?

6) ¿A qué factores cree que se debe el resultado obtenido?

7) ¿Considera la posibilidad de incorporar la comprensión oral entre las competencias a desarrollar?

SÍ NO

8) ¿Cuáles de los siguientes tipos de texto orales considera que podrían ser incluidos con provecho para el alumnado del Instituto?

- a. conferencias de divulgación
- b. clases universitarias
- c. audio-libros
- d. monólogos teatrales
- e. noticias radiales o televisivas
- f. escenas cinematográficas
- g. otros (aclarar cuál o cuáles)

9) Si su respuesta a la pregunta 7 fue negativa, ¿qué diferencias sustanciales en el proceso de comprensión diría usted impiden la incorporación de este tipo de actividades?

10) ¿Desea hacer alguna sugerencia en relación con los cursos de lengua extranjera en el Instituto?

ISP "Dr. Joaquín v. González" Encuesta para graduados

Esta encuesta es anónima, y los datos que pretende relevar serán usados para una investigación interna de la UIDI, con el objetivo de optimizar los cursos de Lengua Extranjera. Si lo considera pertinente, puede indicar más de una respuesta en algunos ítems. ¡Gracias por colaborar en el fortalecimiento de las investigaciones dentro del Joaquín!

CARRERA QUE CURSÓ:

AÑO DE EGRESO:

EDAD:

PRERREQUISITO CURSADO

LENGUA AÑO

1) Luego de terminar la carrera, ¿leyó textos en alguna lengua extranjera?

SÍ NO (pasar a pregunta 6)

2) Si respondió Sí, ¿en qué lengua?

- a. Inglés
- b. Francés
- c. Italiano
- d. Portugués
- e. Otras (aclarar cuál o cuáles)

3) ¿Qué tipo de textos en lengua extranjera leyó?

- a. De divulgación
- b. Científicos
- c. Periodísticos
- d. Literarios
- e. Otros (aclarar cuál o cuáles)

4) ¿En qué contexto abordó la lectura de textos en lengua extranjera?

- a. En el ámbito de preparación de clases.
- b. En un ámbito de investigación.
- c. En relación con otros estudios.
- d. Para ejercitar el aprendizaje de la lengua extranjera
- e. Por placer o interés.

5) Al leer textos en lengua extranjera, lo aprendido en el pre-requisito le resultó

- a. Imprescindible
- b. Muy útil
- c. Útil
- d. Insuficiente

- 6) La cursada del pre-requisito, en relación con su actividad profesional, le resultó
- a. Muy interesante
 - b. Interesante
 - c. Útil
 - d. Inútil

7) ¿Considera conveniente que las nuevas materias de Lengua Extranjera (ex prerrequisitos) modifiquen parte de sus contenidos?

SÍ NO (fin del cuestionario)

8) Si respondió SÍ, ¿qué cambios sugeriría? (Cualquiera sea su respuesta, le pedimos que la amplíe)

- a. De tipología textual abordada
- b. De metodología
- c. De habilidades desarrolladas
- d. De carga horaria
- e. Otros (aclarar cuál o cuáles)

9) Si al contestar el punto 8 seleccionó la respuesta c, ¿qué habilidades podrían ser incorporadas en un curso de lengua extranjera destinado al ámbito académico?

- a. comprensión auditiva
- b. producción oral
- c. producción escrita

10) Si al contestar el punto 9 seleccionó la respuesta a, ¿qué tipos de textos incluiría para el desarrollo de la audio-comprensión?

- a. conferencias de divulgación
- b. clases universitarias
- c. audio-libros
- d. monólogos teatrales
- e. noticias radiales o televisivas
- f. escenas cinematográficas
- g. otros (aclarar cuál o cuáles)

11) Si al contestar el punto 9 seleccionó la respuesta b, ¿qué tipos de textos considera relevante producir que pertenezcan al ámbito académico?

- f. presentaciones en congresos
- g. entrevistas a científicos o divulgadores
- h. preguntas a un académico luego de la presentación de su trabajo en un congreso
- i. entrevistas de admisión a un centro de estudio en el exterior
- j. otros (aclarar cuál o cuáles)

12) Si al contestar el punto 9 seleccionó la respuesta c, ¿qué tipos de textos considera relevante producir que pertenezcan al ámbito académico?
h. el abstract correspondiente a un artículo escrito por usted en su lengua materna.

i. un artículo

j. una reseña sobre un libro

k. una carta de admisión a un curso de posgrado

l. un mail solicitando información sobre un tema académico de su interés

m. un mail estableciendo contacto con un científico que haya o esté haciendo investigación sobre aspectos que usted también esté investigando

n. otros (aclarar cuál o cuáles)

13) ¿Considera que estas otras opciones son viables para ser incluidas en los cursos que actualmente se dictan? ¿Por qué?

Actividades de lectocomprensión y mediación en el aula de lenguas clásicas

MARÍA JOSÉ GASSÓ - MARIANA S. VENTURA

Resumen

El surgimiento del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras supuso un cuestionamiento sobre los objetivos, los materiales, las actividades, y el lugar de la gramática en la secuencia didáctica. Mientras que, en estos aspectos, las clases de lenguas extranjeras presentan una serie de cambios muy visibles en los últimos 50 años, en el área de las lenguas clásicas, aunque se han desarrollado propuestas innovadoras especialmente para la escuela media, se sigue empleando mayoritariamente el método tradicional en el nivel superior.

En el marco del proyecto de investigación de la UIDI “La enseñanza de las lenguas clásicas en el nivel superior: objetivos y recursos”, hemos investigado sobre los cambios que se pueden implementar de manera realista en las clases de latín y griego en el nivel superior desde la perspectiva del enfoque comunicativo, lo que nos llevó a diseñar materiales y actividades de clase que promuevan un aprendizaje significativo y que se centren en el desarrollo de dos habilidades lingüísticas: la mediación y la lectocomprensión.

Se presentan propuestas didácticas basadas en textos auténticos de autores griegos y romanos, que representan ejemplos de actividades de clase no tradicionales en la enseñanza de las lenguas clásicas.

PALABRAS CLAVE

LENGUAS CLÁSICAS, DIDÁCTICA, MEDIACIÓN, LECTOCOMPRESIÓN

Introducción. Descripción del proyecto

El proyecto “La enseñanza de las lenguas clásicas en el nivel superior: objetivos y recursos” se propone abordar una serie de cuestiones (tanto teóricas como prácticas) que atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas clásicas en el nivel superior. Se desarrolla en el marco de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Su equipo está integrado por 5 investigadoras, docentes de asignaturas de Latín y Griego del Profesorado de Lengua y Literatura de dicha institución, y 6 auxiliares de investigación (graduados o alumnos de la misma carrera). La idea de investigar en torno a la temática surgió a partir de nuestra experiencia como profesoras de latín y griego, a lo largo de entre quince y veinte años, en instituciones terciarias y universitarias de la Ciudad de Buenos Aires. En estos años, nos encontramos con cuestiones metodológicas, que se

hacían evidentes en las dificultades de los estudiantes para terminar y aprobar los cursos, en el fastidio que dichos cursos les generan y en las dudas que expresan acerca de su utilidad. También perciben cierta dispersión en cuanto a la entrega y trabajo de los materiales que se emplean en la materia. En efecto, existe una proliferación de antologías de textos de autores romanos y griegos destinados a orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del griego y del latín, junto con numerosos abordajes parciales de la morfología y la sintaxis latinas y griegas (de circulación restringida al interior de las cátedras), que se proponen suplir la carencia de libros de texto que respondan satisfactoriamente a las necesidades de nuestras aulas.

Al empezar a trabajar en la problemática, partimos de nuestra experiencia y perspectiva como docentes, pero a través de la inclusión de los ayudantes de investigación (y también de un trabajo de campo) procuramos acercarnos al punto de vista de nuestros estudiantes.

El proyecto se propone, por un lado, reflexionar sobre la didáctica de las lenguas clásicas, su relación con otras disciplinas y su función en la formación de docentes de enseñanza media, y, por otro, a partir de esta reflexión, producir material didáctico para las clases de latín y de griego en el nivel superior. Los ejes centrales del proyecto son los "objetivos", que apuntan a determinar para qué enseñamos lenguas clásicas, y los "recursos", que se refieren a cómo las enseñamos.

La investigación parte de la hipótesis de que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas clásicas y sus literaturas en el nivel superior puede optimizarse a partir de la reflexión teórica acerca de su didáctica por parte de los docentes. Creemos que la falta de una conciencia clara en torno de los principios teóricos que guían y organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a crear muchos de los problemas señalados antes. Los conceptos y planteamientos de la didáctica de las lenguas extranjeras, y, más específicamente, los desarrollos referidos a la lectocomprensión y la mediación surgidos a partir del enfoque comunicativo, pueden resultar en un aporte para la metodología de enseñanza y el diseño de materiales de las clases de griego y latín.

Marco teórico

En las clases de latín y griego, el método predominante en la actualidad tiene la impronta de un método que en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se conoce como "método gramática-traducción", que le asignaba al conocimiento de la gramática de la lengua meta una importancia central. Con el advenimiento de nuevos métodos que propiciaban la enseñanza de la gramática por inducción, mediante el uso y a través de la práctica (Sánchez Pérez 2004: 680), la gramática perdió esta centralidad, y posteriormente, a finales de los años 60, cuando surgió el enfoque comunicativo, el objetivo de la enseñanza de las lenguas

extranjerías pasó a ser el desarrollo de la “competencia comunicativa, que comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático” (Sánchez Pérez 2004: 680). La gramática comenzó, entonces, a ser entendida como lo que describe el funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa (Matte Bon: 1992, citado por Melero Abadía 2004: 703) y, como consecuencia, los contenidos gramaticales en la clase de lenguas extranjeras empezaron a ser seleccionados de acuerdo con lo que se necesita para la enseñanza de las funciones comunicativas (Melero Abadía 2004: 703).

Además, se empezó a concebir el uso de la lengua no de manera general, sino en diferentes habilidades lingüísticas, que fueron en un principio la comprensión oral, la producción oral, la comprensión lectora, la producción escrita, a las que se sumaron la interacción y la mediación. La mediación es definida como “un tipo de actividad que tiene como objetivo hacer de puente entre lenguas y culturas” (Bravo 2015: 135), como la traducción interlingüística, la interpretación, el resumen o la reformulación de un texto (De Arriba García, Cantero Serena 2004: 12).

A pesar de los enormes cambios impuestos a partir del enfoque comunicativo a la enseñanza de lenguas extranjeras, las clases de latín o griego han mostrado una gran estabilidad en la selección de contenidos, prácticas didácticas y materiales a lo largo de los años.

Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de lenguas clásicas puede entenderse en el marco de la enseñanza por habilidades, dentro de las cuales la comprensión lectora y la mediación adquieren un lugar relevante, sin desconocer que la adquisición de contenidos gramaticales es un objetivo importante e insoslayable de los cursos de latín y griego del profesorado de Lengua y Literatura, en la medida en que estos permiten un estudio más profundo de la gramática española y la lingüística general. Por este motivo, sin descuidar la importancia de lo gramatical, entendemos que lograr la lectura comprensiva de textos en lengua original propicia la apropiación gradual de los contenidos gramaticales, integrándolos además con los contenidos no menos importantes de literatura. Por otro lado, a partir de considerar la traducción como una forma de “mediación”, nos propusimos experimentar con actividades que supongan el uso de traducciones (por ejemplo, comparación de traducciones, comparación de texto original y traducción, entre otras), con el fin de lograr la comprensión lectora. Desde este punto de vista, la traducción en la clase se vuelve instrumental y no un objetivo en sí mismo, como suele suceder en el método gramática-traducción.

A continuación se presentan actividades de los cursos de griego y latín de la carrera del profesorado en Lengua y Literatura del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” en las que se han aplicado los conceptos enunciados. Se trata de actividades diseñadas y probadas en cursos del nivel superior de la carrera durante el ciclo lectivo 2014.

Unidad didáctica de griego

La actividad está dirigida a alumnos del curso de Griego y Literatura Griega I, y se da en el segundo cuatrimestre, cuando los alumnos ya han visto textos auténticos en griego (como sentencias de Menandro), de baja complejidad sintáctica. Supone un conocimiento de la primera y segunda declinaciones y algunos rudimentos de la tercera, y, en cuanto al sistema verbal, del presente del indicativo y del imperativo. Es el primer contacto con textos auténticos del género elegíaco.

Los contenidos de literatura son el surgimiento de la lírica en el contexto del cambio social del siglo VI a.C. en Grecia continental, y los elementos temáticos y formales que la caracterizan y que la diferencian de la épica homérica. En cuanto a los contenidos lingüísticos, se presenta el participio de presente activo y medio, en dos usos, y su morfología (formación y declinación).

Se ofrece acá una muy breve selección de la unidad didáctica completa (una parte de la Actividad de comprensión lectora propiamente dicha), con el fin de ilustrar el abordaje de los textos y de contenidos. La unidad completa fue dada a lo largo de tres clases de dos horas reloj cada, durante las cuales una auxiliar de investigación realizó observaciones y un relato de clase.

La forma de trabajo fue la siguiente: los alumnos tuvieron acceso al material antes de la clase y realizaron en casa la actividad previa (lectura de bibliografía), que permite presentar algunos rasgos temáticos del género elegíaco (por ejemplo, el amor, la amistad, el banquete, el canto, el vino, entre otros). Antes de cada clase, buscaron el significado de palabras desconocidas, intentaron hacer el análisis sintáctico y leyeron las notas aclaratorias. No se esperaba que pudieran comprender todo o traducir, dado que había una serie de contenidos desconocidos, pero sí que tuvieran un primer acercamiento a los textos.

Textos de Teognis de Megara Texto (1), vv. 533-4

Χαίρω δ' εἶ πίνων καὶ ὑπ' ἀλλητῆρος ἀείδων,
χαίρω δ' εὐφθογγον χερσὶ λύρην ὀχέων.

1. Identifique los tres participios que hay en este texto. ¿A qué verbos corresponden? Traduzca los participios como gerundios.
2. Identifique los términos relacionados con la música y el canto. Busque las palabras en el diccionario.
3. ¿Qué elementos coordina la conjunción copulativa **καὶ**? ¿Qué parte introduce la partícula **δ'** (**δέ**)? ¿Tiene valor adversativo?
4. Identifique las figuras retóricas presentes en estos dos versos.
5. Analice morfosintácticamente y traduzca.

NOTAS:

αὐλητήρ, ἦρος ὁ = αὐλητής, οὔ ὁ = flautista

ὀχέω: frecuentativo de ἔχω: acá: llevar, tener (también: sostener, tolerar)

ὑπό + gen.: (referido a la música) “al son de...”. κωμάζειν ὑπ’ αὐλοῦ
“celebrar una fiesta al son de la flauta”.

Χεῖρ, χειρός ἡ: mano. Tiene DP χειρσί (con tema χειρ-). Notar el acento en G y D.

| | singular | plural |
|----|----------|-----------|
| N | χεῖρ | χειρες |
| V | χεῖρ | χειρες |
| Ac | χειρα | χειρας |
| G | χειρός | χειρῶν |
| D | χειρί | χειρσί(ν) |

Comentario de la actividad

En el texto (1) aparecen varios de los términos (ἀείδω, λύρα, χαίρω, πίνω) anticipados en la preactividad, sobre los que se les llamó la atención a los alumnos. Luego, se les solicitó que identificaran los verbos principales y los participios, que aparecen en anáfora (χαίρω) y paralelismo sintáctico (verbo principal ... estructura de dos participios // verbo principal ...participio). A continuación, ubicaron el coordinante copulativo y la partícula δέ, presente en ambos versos, y buscaron los términos que estos coordinan. Después se procedió al análisis sintáctico completo y la traducción. Por último, se realizó un comentario sobre la presencia de la primera persona, como característica típica del género.

Tras el análisis y la traducción de este texto, abordamos de modo similar otros del mismo autor y los alumnos completaron la ejercitación gramatical, centrada en la morfología y uso del participio de presente activo y medio-pasivo. En este punto, los alumnos se mostraron aliviados por poder trabajar en un terreno más conocido, ya que el léxico era conocido o era fácil de encontrar en el diccionario.

En resumen, en esta actividad se propició la lectura del texto por medio de:

- La anticipación de temas (dando las características del género y el léxico).
- La identificación de unidades sintácticas (por medio de los coordinantes y partículas, y de las figuras retóricas típicas de este género: anáfora, paralelismo sintáctico y quiasmo).
- La identificación de personas que intervienen en el discurso (en pronombres, vocativos, formas verbales de primera y segunda persona). Después de hacer los ejercicios de sistematización gramatical, se trabajaron en clase otros textos más, similares a los presentados. Por último, los alumnos hicieron una lista de los contenidos abordados, tanto de literatura como de sintaxis y morfología. A lo largo de las clases, los estudiantes mostraron mayor confianza y expresaron su alivio cuando pudieron detectar en textos desconocidos para ellos algunos de los elementos vistos (temas, figuras retóricas, personas del discurso).

El trabajo sobre el léxico, sobre la organización del texto y el uso de figuras retóricas y sobre elementos del discurso como las conjunciones o partículas no es en absoluto novedoso en las clases de latín o griego. En este caso, la diferencia con el abordaje tradicional radica en el uso de estos elementos como guías o facilitadores de la lectura, y en el orden en que aparecen en la clase. Puede decirse que la secuencia tradicional de trabajo, que es

morfología y léxico • sintaxis • traducción • comentario retórico o literario en nuestro caso pasó a:

rasgos formales y temáticos del género y léxico • identificación de constituyentes y de elementos relacionados con el orden sintáctico • análisis sintáctico • traducción.

Unidad didáctica de latín

La actividad está dirigida a un curso cuatrimestral de Latín I y Literatura Latina, del primer año de la carrera. En una asignatura correlativa anterior los alumnos han leído la Eneida de Virgilio en traducción al español y analizado textos didácticos sencillos en latín de temática afín al poema. En esta materia se procura trabajar ya con textos auténticos de diversos autores, que tematizan como hilo conductor el mito de Hércules.

La unidad didáctica que armamos y testeamos en el curso corresponde a la segunda unidad del programa, desarrollada a lo largo del mes de septiembre. Los contenidos son el mito de Hércules en diversos géneros literarios, el presente del modo imperativo, el pretérito perfecto del modo indicativo y el participio perfecto pasivo. La unidad está dividida en cuatro puntos: 1) Bibliografía. 2) Textos latinos. 3) Ejercitación. 4) Registro de contenidos nuevos de la lección. Ofrecemos a continuación una selección del punto 2 de la unidad.

2. Textos latinos: Virgilio, Eneida, 8. 193-210 (selección): vv. 193-194:
Hic spelunca fuit uasto summota recessu
semihominis Caci... [...]

vv. 197-210:

Huic monstro Volcanus erat pater.

Attulit et nobis aliquando aetas

auxilium aduentumque dei. Nam maximus ultor tergemini nece Geryonae
spoliisque superbus Alcides aderat taurosque hac uictor agebat ingentes,
uallemque boues amnemque tenebant.

At furis Caci mens efferat

quattuor a stabulis praestanti corpore tauros auertit, totidem iuuenas.

Atque hos

raptor saxo occultabat opaco. [...]"

Cf. Virgilio, Eneida, 8. 184-211, traducción al español de Eugenio de Ochoa:
"Luego que hubieron saciado el hambre, habloles en estos términos el rey Evandro: 'Estas sacras ceremonias que veis, este solemne festín, ese altar dedicado a una divinidad tan poderosa, no nos los impone una vana superstición, ignorante de las antiguas tradiciones religiosas; libertados de un horrendo peligro, oh huésped troyano, dedicamos esta fiesta a renovar y a honrar la memoria de un gran beneficio recibido. Mira primeramente esa roca suspendida de esos riscos, mira esas moles dispersas en una vasta extensión, esa desierta cueva en el monte y ese gran hacinamiento de derruidos peñascos; allí hubo una espaciosa caverna, inaccesible a los rayos del sol, en que habitaba el horrible monstruo Caco, medio hombre y medio fiera; su suelo estaba siempre empapado de caliente sangre; en sus odiosas puertas pendían clavadas multitud de pálidas y sangrientas cabezas. Vulcano era su padre; por la boca arrojaba las negras llamas de aquel dios y su cuerpo se movía como una inmensa mole. Por fin, el tiempo concedió a nuestras súplicas que acudiese una divinidad en nuestro auxilio, y, en efecto, el gran vengador Alcides, soberbio con la muerte y los despojos del triple Gerión, vino aquí, vencedor, pastoreando sus enormes toros, que ocupaban todo el valle y las márgenes del río. Caco entonces, excitado por las Furias, y para que nada hubiese que no intentase en punto de maldad y dolo, sustrajo de la majada cuatro excelentes toros y otras tantas hermosísimas becerras, y para que sus pisadas no dieran indicios de robo, se los llevaba a la cueva, tirándolos de la cola, con lo que desaparecía todo rastro de hurto, y los escondía bajo una opaca peña. [...]"

1. Marcar en el texto latino los nombres propios y adjetivos gentilicios que hacen referencia a personajes del relato; a continuación, escribir glosas explicativas, indicando de qué personaje se trata, por qué se lo llama así y cómo interviene en el pasaje.

2. Marcar los verbos del texto y completar el cuadro siguiente: ...

3. Ubicar en la traducción al español los pasajes correspondientes a los vv. 102-104, 185-190 y 193-194; a continuación: a) cotejar el texto latino con su traducción, tratando de deducir las correspondencias entre las palabras de ambas lenguas; b) reescribir el texto latino en prosa, adecuando el orden de palabras al de la traducción; c) identificar palabras o estructuras añadidas en la traducción, que no se encuentran en el texto latino.
4. Analizar sintácticamente el texto latino reordenado.
5. Analizar morfológicamente las palabras del texto latino reordenado.

Comentario de las actividades

El punto 1 de la unidad, correspondiente a bibliografía, proponía una serie de lecturas, destinadas a propiciar un acercamiento gradual a la problemática de los textos latinos del punto 2 y a generar hipótesis de lectura. Parte de la bibliografía ya había sido trabajada en la materia correlativa anterior; a esta se sumaban lecturas específicas sobre el mito de Hércules. La bibliografía se comentó y sintetizó oralmente a partir de una guía incluida en la lección.

En el punto 2 se presentaron los textos latinos, junto con una traducción al español de todo el pasaje que los incluye. Tras leer los textos, se fueron resolviendo de manera conjunta las consignas indicadas a continuación: se les pidió a los alumnos que identificaran en el texto latino los nombres propios y adjetivos gentilicios, y que escribieran glosas explicativas, presentando los personajes, explicando sus nombres y cómo intervenían en la trama del relato. Los alumnos cumplieron esta consigna sin ninguna dificultad y al redactar las glosas utilizaron la información que habían encontrado en la bibliografía.

La segunda consigna requería marcar los verbos de los textos latinos y completar un cuadro, para repasar las formas verbales ya conocidas e identificar las formas verbales nuevas, con el despliegue concomitante de los tres temas de los verbos. Los alumnos reconocieron los verbos y pudieron completar los casilleros de los tiempos conocidos sin dificultad; necesitaron algo de ayuda para identificar las formas desconocidas. Durante la realización de la actividad se destacó el silencio y la concentración del grupo, que, aunque pudo cumplir las consignas, se mostró algo desorientado. Luego, cuando la docente explicó en detalle la morfología de las formas verbales nuevas, los alumnos manifestaron cierto alivio, porque pudieron seguir la explicación a partir de la base que ya tenían, y completaron los paradigmas verbales sin inconvenientes.

La consigna siguiente apuntaba a que los alumnos identificaran en la traducción los fragmentos de texto latino seleccionados. Los reconocieron sin ninguna dificultad y, al cotejar los textos latinos con su traducción, realizaron observaciones interesantes acerca del orden y la correspondencia de las palabras y también acerca de las diferencias entre la traducción y

el texto latino. A continuación, se les pidió que analizaran primero sintácticamente y luego morfológicamente el texto latino: en este caso, pudieron cumplir las consignas sin dificultad cuando la estructura sintáctica de la traducción les resultaba transparente; no así, cuando las oraciones de la traducción eran largas o invertían el orden de palabras más habitual en castellano. En estos casos debieron resolver primero la morfología del texto latino y recién después analizar la sintaxis.

El punto 3, correspondiente a Ejercitación, incluyó prácticas de morfología habituales (declinación conjunta, conjugación), pero también ejercicios algo más novedosos en la disciplina, como drills y consignas para escribir frases y oraciones en latín, que al principio fueron recibidos con cierto escepticismo, pero casi de inmediato generaron un clima divertido en el aula. Estos ejercicios se realizaron en dos clases diferentes: en la primera los resultados fueron magros (por cantidad y calidad); en la siguiente, varios alumnos habían traído propuestas ya preparadas, más elaboradas y mejor resueltas. Al pasar a escribirlas en el pizarrón, los compañeros, y en varios casos los propios alumnos, reconocieron y corrigieron los errores. Finalmente, el punto 4 proponía realizar un registro de los contenidos nuevos de la lección, con el objeto de promover la reflexión metacognitiva del grupo. Llamó la atención que, en principio, los alumnos solo consignaron contenidos de gramática; únicamente por sugerencia de la docente incluyeron también contenidos de literatura en la lista.

En síntesis, al igual que en la unidad didáctica de griego, en la de latín se invirtió la secuencia de trabajo habitual del método gramática-traducción, pero, además, la traducción no se propuso como punto de llegada, sino como punto de partida del análisis.

A modo de cierre - Perspectivas

Creemos que este tipo de actividades resultan fructíferas, en términos generales, y que se debería indagar más acerca del impacto que tienen en el desarrollo de la comprensión lectora y del conocimiento del sistema. Por otro lado, queda abierta la discusión acerca de cómo podrían incorporarse este tipo de prácticas en la evaluación, dado que esta es la instancia más resistente a incorporar cambios en la didáctica. En los casos que presentamos, la evaluación parcial y la final se basaron en actividades tradicionales (análisis morfosintáctico y traducción), relacionadas con los contenidos vistos, pero que no implicaban necesariamente actividades como las presentadas hoy. Entendemos que es necesario que la evaluación refleje en alguna medida este cambio de metodología, y que posiblemente eso también influirá en el aprendizaje de nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R. (2004). "La comprensión lectora". En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (directores). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 943-964.
- Bravo, M.J. (2015) *Enseñar a leer, escribir, hablar, escuchar e interactuar en la clase de español*. Buenos Aires, Tinta Fresca. ISBN 978-987-576-744-7.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, Madrid. Disponible en versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- De Arriba García, C. y Cantero Serena, F.J. (2004) "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas". En: *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 16. 9-21. ISSN: 1130-0531.
- Dorronzoro, M.I. (2009) "Lectura en lengua extranjera y escritura en lengua materna: ¿qué relaciones?". En: Klett, E. et al. *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria editora, 83-100.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2004) "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos", En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (directores), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 767-787.
- Matte Bon, F. (1992) *Gramática comunicativa del español*. Barcelona, Edelsa.
- Melero Abadía, P. (2004) "Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa". En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (directores), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 689-714.
- Richards, J.C y Rodgers, T.S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sánchez Pérez, A. (2004) "Metodología: conceptos y fundamentos", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (directores), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 665-688.

CAPÍTULO 2



Investigaciones en ciencias sociales

Cine, historia y educación

CAMARDA MARIA TERESA

«Al principio fue la palabra, así dice el evangelio de Juan.
Hoy se tendría que decir que al principio fue la imagen»
(Giovanni Sartori).

Resumen

El presente trabajo propone dar cuenta de la investigación práctica educativa llevada a cabo con los futuros docentes de Historiadel ISPJVG, luego de identificar y diagnosticar cambios eficaces en el rendimiento de los estudiantes de enseñanza media con la incorporación de realizaciones cinematográficas en el aula. La utilización de este recurso didáctico requiere la capacitación de los futuros docentes en el manejo del lenguaje audiovisual, a fin de desentrañar las múltiples dimensiones que nos transmite el realizador. La riqueza de la lectura que realiza el docente se sostiene asimismo en el manejo de este lenguaje. El objetivo que persigue este tipo de actividad es propiciar en los adolescentes el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

PALABRAS CLAVE

SUPERACIÓN DE LA RACIONALIDAD CARTESIANA, VENTAJAS DEL RECURSO CINEMATográfico EN EL AULA, FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO, APROPIACIÓN DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL.

El cine como escritura de la historia

Nuestra realidad educativa

La presente investigación surgió como respuesta a los inconvenientes que presentaba el abordaje de ciertos contenidos curriculares en los cursos de enseñanza media. Las numerosas dificultades que presentan nuestros estudiantes de nivel medio se fundamenta no tanto en el grado de complejidad que la enseñanza les propone, sino en el aburrimiento que propicia la rutina escolar, por la ausencia de atractivos que los seduzcan. La obligatoriedad del nivel secundario nos interpela en cuanto a la reformulación de nuestras convicciones epistemológicas y nos obliga a ampliar nuestras prácticas pedagógicas. La evidencia que las culturas juveniles privilegian en la actualidad los elementos audiovisuales, promueve nuestra tentativa de profundizar y optimizar el uso de estos. El uso de las imágenes en el campo educativo escolar tiene una larga trayectoria y presenta aciertos y errores que es necesario repensar en épocas de una afluencia inusitada de productos digitales. La matriz cartesiana que predomina hoy en el nivel secundario no permite espacios de acción diversa y ello posee consecuencias concretas que con claridad sistematiza Ángel Pérez Gómez (2012).

“-La contumaz separación de las emociones y la razón, la mente y el cuerpo.
-La consideración de la racionalidad como instancia universal, consciente, lógica, descontaminada, neutral, objetiva, sin contradicciones y alejada de las pasiones humanas y la infravaloración de la experiencia...

(Subraya el autor) La unidad indisociable de las emociones y la racionalidad, la racionalidad de las emociones, la emotividad de la razón. Las actuales investigaciones en neurociencia cognitiva permiten afirmar que la persona verdaderamente inteligente no es un cerebro descarnado funcionando en la neutralidad emocional, sino una persona profundamente comprometida con las situaciones que le interesan, impregnada de pasiones y valores. Las intuiciones y las emociones orientan de manera fundamentalmente tácita, el sentido y la intensidad del aprendizaje, la toma de decisiones y su comportamiento”²

Nuestra propuesta se detiene en el cine, recurso que ha sido utilizado desde algunos años atrás con cierto reparo desde la lógica cartesiana, pero creemos que debe ser abordado en la educación con mayor profundidad, sistematicidad y frecuencia.

Nos propusimos desplegar las relaciones que podían establecerse entre la enseñanza de la historia y el cine. Ambas disciplinas se acercaron en el pasado estableciendo con frecuencia relaciones controversiales, sin embargo la posibilidad de diálogo entre ambas sugiere un enriquecimiento mutuo y una inspiradora riqueza en la formulación didáctica.

El cine sugiere una invitación al trabajo conjunto de estudiantes y docentes relacionado con el disfrute Y el placer es el rasgo singular que vuelve potente al cine como recurso y renueva las posibilidades de pensarlos en el pasado-presente y desarrollar nuestro espíritu crítico y creativo Partimos de la convicción que el docente no es un mero reproductor de fórmulas didactizadas por otros sino, que en el aula, propone caminos personales de apropiación del conocimiento de acuerdo a la particular configuración que se le presenta. El educador también se interpela sobre su propia práctica. Asume, en síntesis la propuesta didáctica y la dimensión de investigador de su disciplina. Así se permite la reflexión sobre contenidos y método.

En este proyecto consideramos valioso el uso didáctico de los films ya que estos movilizan los sentidos, provocan emociones, estimulan juegos de identificación, incentivan la imaginación; impulsan situaciones que acrecientan su motivación, propician debate sy le permiten al estudiante desarrollar competencias.

“Jerome Bruner1997 en su obra “La educación puerta de la cultura” expone dos modos complementarios en el camino del conocimiento: el lógico-científico y el narrativo. El primero está signado por la verdad,

2) *Perez Gomez, Angel: Educarse en la era digital. Morata, Madrid, 2012. Pags 21 y siguientes*

el segundo por la verosimilitud y cada uno provee formas distintivas de ordenar la experiencia y de construir la realidad (Libedinsky, 2008) La narración permite crear significados, realizar operaciones cognitivas tales como analizar, sintetizar, comparar, relacionar, confrontar. Christian Metz en sus trabajos sobre cine y psicoanálisis analiza las condiciones que se desencadenan en la percepción cinematográfica: una fuerte "impresión de realidad", "un proceso a la vez perceptivo y afectivo de participación".³ Metz afirma:

"En general, el estudio sistemático de las connotaciones culturales de la imagen, desarrollados a partir de ejemplos muy concretos y perfectamente accesibles al pensamiento de los jóvenes, es perfectamente capaz de despabilar al niño, de debilitar a su alrededor la influencia de las ideologías y retóricas reinantes (1967:159)

Esta propuesta invita a configurar competencias con el objeto de formar en el joven un pensamiento **crítico y creativo**, en armonía con sus emociones a fin de lograr una reformulación racional de sus habilidades y comportamientos.⁴

Los films no deben ser utilizados como un mero facilitador de contenidos, sino como una fuente y recurso de la historia. La condición de receptor pasivo y constructor activo que posee el espectador de cualquier film permite desacreditar la noción de mero entretenimiento que suprime la actividad cognitiva de los jóvenes. Es real que a ellos los implica emocional y sentimentalmente, pero la experiencia no se agota en esta instancia.

Hacer aflorar el sentido común que prima en nuestras apreciaciones y permite someterlas al análisis crítico al desentrañar las influencias ideológicas y culturales que nos atraviesan Para lograrlo, debemos tener en cuenta el proceso de construcción del film: los elementos que constituyen su lenguaje, el uso de la cámara, los planos y movimientos, la función del montaje, en síntesis entender su gramática y su sintaxis. Las imágenes en movimiento son un recurso sustancial para estudiar configuraciones sociales y culturales engarzadas en una materialidad integral. Su utilización en la institución educativa resulta significativa ya que, tal cual lo enuncia Badiou (2004),el cine es un arte de masas que tiene amplia recepción y diversos planos de significación. Su disfrute es independiente de la calidad y cantidad de información que posea el espectador . Esta condición

3) Citado en Galazzi, L: *Mirando conceptos EL cine en la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2012.

4) Perez Gomez, Angel :*Las competencias constituyen sistemas complejos, personales de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de conocimientos, actitudes habilidades, emociones y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos...*". op cit. página 45.

permite al docente concretar varias operaciones: a) implementar una intervención didáctica con estudiantes motivados que amplíe los significados a través de propuestas analíticas; b) facilitar el acceso a obras de arte que escasamente están en el repertorio de films frecuentados por nuestros jóvenes; c) estimular el trabajo interdisciplinario d) emocionarnos y a partir de la experiencia complejizar la construcción de este arte colectivo que nos habla del contenido del film pero que también incluye la mirada y las preocupaciones de la época en que fue filmada. Concluimos entonces que la enseñanza de la Historia mediante el cine requiere de habilidades críticas y selectivas por parte del docente al organizar la clase y también por parte del espectador para poder aprovechar ese aprendizaje.

El proyecto de investigación

En sintonía con estas aseveraciones, nuestra práctica en la enseñanza secundaria nos mostraba el salto cualitativo evidenciado en el interés y aprovechamiento en los cursos cuando incluíamos films, o fragmentos de ellos en nuestras estrategias didácticas. Se obtenía entonces una mayor motivación, al lograr que el pasado se hiciera presente en el aula y mejoraba sustantivamente la comprensión de conceptos y cuestiones abstractas. Su visión podía generar identificaciones fructíferas que eran recuperadas como procesos de empatía y presentaban “problemas” para ser luego analizados con material histórico complementario. La propuesta denotaba un salto cualitativo en niveles de calidad educativa y enfatizaba una vez más la relación entre los métodos utilizados por los docentes y los rendimientos académicos de los estudiantes. El uso de material fílmico también se ha realizado con cursos que presentaban un alto rendimiento; en este caso trabajamos una propuesta de cruce entre textos literarios clásicos, fuentes primarias y versiones fílmicas. Un ejemplo fue la apropiación del tiempo histórico a través del estudio de Julio César. General victorioso, hábil político que ejerce un poder personalista, Su acción deviene en un estilo de gobierno que reverbera en distintos momentos históricos (el cesarismo). El ejercicio se realizó a través del cruce del texto clásico de Plutarco *Vidas Paralelas “Vida de Julio César”* y se comparó con la obra dramática de Shakespeare *“Julio César”*. Los contextos históricos en que las obras fueron realizadas presentaban rupturas y continuidades. Allí insertamos la obra cinematográfica *“Cesar debe morir”* de los Hermanos Taviani. Tal universo nos permitía observar las múltiples intertextualidades que la obra propone dialogando con el presente. Construimos la noción de Cesarismo, categoría política que acompaña el desarrollo del mito de Julio César y configura un determinado estilo de ejercicio de poder político. Visto los buenos resultados obtenidos en las distintas variables, consideramos que era necesario que los futuros docentes de Historia del J V González lograran en vista a sus prácticas pedagógicas;

- Construir herramientas para el análisis del lenguaje audiovisual.
- Facilitar la "lectura e interpretación" del material fílmico
- Favorecer la reflexión sobre los modos de ver y aprehender el material fílmico que circula en las escuelas.
- Promover discusiones en nuestro curso de Enseñanza de la Historia con relación a temáticas fílmicas presentadas y su implementación didáctica
- Lograr superar la exclusiva dimensión del análisis lingüístico en el producto cinematográfico.

En síntesis, comprender que las imágenes no son meras ilustraciones o anexos de las palabras escritas, sino que constituyen modos particulares de ver y mostrar la realidad. La propuesta pretende entonces brindar un marco para explorar esta potencia tan peculiar del lenguaje visual.

Nuestro **proyecto en desarrollo** se encuadra en la **investigación práctica educativa**, al tratar de introducir innovaciones progresivas que, siendo estudiadas y analizadas en investigación aplicada, permitan alcanzar objetivos cada vez más altos y complejos. El abordaje del análisis del lenguaje cinematográfico lo concretamos en los últimos cuatro años. En este período, incorporamos material de análisis audiovisual que puede consultarse en la web y que hemos subido al aula virtual:

spjvg.caba.infed.edu.ar/aula/archivos/_347/cine_e_historia_1.pdf -spjvg.caba.infed.edu.ar/aula/archivos/_347/Cine_e_historia_la_ventana_indiscreta.pdf
spjvg.caba.infed.edu.ar/aula/archivos/_347/produccion_audiovisual_2.pdf www.youtube.com/watch?v=1PYPbHNIEGg
[/vimeo.com/24037677etc](https://vimeo.com/24037677etc)

Todas estas herramientas nos permitieron identificar, junto a la bibliografía específica, los caminos utilizados en la producción audiovisual. En clase abordamos la introducción teórica con la indicación que el cine es un lenguaje integrado por imagen y sonido, que posee símbolos y normas propias, nos dedicamos luego a desplegar los beneficios de su utilización didáctica. Incorporamos el material con mayor carga técnica específica, el análisis de planos, su sentido narrativo, descriptivo y expresivo; los ángulos y movimientos de cámara. Informamos sobre lo que constituye una secuencia fílmica, qué sentido poseen los fundidos, el travelling, el montaje y otros recursos. Tratamos de acercar un glosario básico al estudiante con el objeto de permitir el visionado con una mayor riqueza de elementos; lograr un bagaje que les permita deconstruir el discurso fílmico, desentrañando la construcción de sentido que subyace en él. **Palabra e imagen no se contraponen, se explican.**

Trabajamos distintos materiales, lo hemos hecho con **films completos**, tales como Bienvenido Mr Marshall, o bien hemos priorizado la **selección** de uno de los **episodios** del film de los Hermanos Taviani *Kaos* sobre el libro de Luigi Pirandello *Cuentos para un año* (se seleccionó el cuento que denominado *El Otro Hijo*). Así también utilizamos **escenas** del film *Cabaret*,

de La Patagonia Rebelde , la primera **secuencia** de Tiempos Modernos, etc. En cada uno de los casos propusimos actividades y cruzamos el material con recursos de carácter histórico. La multiplicidad de fuentes nos permitió contextualizar la producción cinematográfica y observar o completar el grado de pertinencia y verosimilitud del producto cinematográfico. **El cine crea interesantes metáforas visuales a través de imágenes y secuencias que nos ayudan a pensar cómo ha sido el pasado.**

La propuesta proyecta incorporar estas estrategias de manera progresiva y orgánica para contribuir a análisis crítico de la propia actuación del estudiante terciario con el fin de introducir transformaciones en los rendimientos logrados y pasibles de ser perfeccionados progresivamente. Una vez que los practicantes poseen las herramientas de análisis se les solicita producir ejercicios didácticos para estudiantes de nivel medio sobre la base de escenas y/o secuencias. Se solicita material acotado ya que se ha observado que analizan mejor el lenguaje audiovisual en esta situación que cuando trabajamos con un largometraje. El destinatario final de esta experiencia es el estudiante de nivel medio. Nuestros practicantes se diversifican en diferentes escenarios educativos, fundamentalmente en la CABA y el conurbano bonaerense. En el transcurso del bimestre de práctica deberán utilizar el film como recurso didáctico en por lo menos una ocasión y comparar los rendimientos, interés y participación de cada uno de los integrantes del grupo, estableciendo una relación entre esta situación educativa y otras que hubiere utilizado en el período. Se recogerán los informes de cada practicante con el objeto de establecer parámetros de eficacia que corroboren nuestra hipótesis empírica. Se prevé otra etapa donde los estudiantes de enseñanza media “generen” productos audiovisuales.

El trabajo programado en el proceso de enseñanza-aprendizaje está orientado a construir en los adolescentes la competencia comunicativa con sus variables disciplinar, interdisciplinar y tecnológica. Los jóvenes pueden convertirse en “realizadores” a través de las nuevas tecnologías utilizando formatos multimedia (textos, imágenes, presentaciones, audio, videominutos, o alguna de las múltiples variables que ofrece la tecnología actual. Los caminos propuestos plantean registrar sucesos de su realidad que consideren de valor histórico o reorganizar materiales trabajados, el objetivo es provocar el desarrollo de su creatividad y sentido crítico.

A lo largo de esta experiencia se han trabajado obras que presentan un significado especial para el acercamiento y comprensión del proceso histórico. Se ofrece una breve reseña.

Kaos (1984). Dirección y guión de los Hermanos Taviani. Tiene la ventaja en términos didácticos de tener una duración acotada (se trabajó sobre el primer episodio 30´). Es particularmente abierta al tratamiento interdisciplinar Ciudadanía y Derechos humanos e Historia con dos asuntos en paralelo: la actuación de Garibaldi en el sur de Italia durante el proceso de unificación italiana como problema político y el tema emigratorio que configura un dra-

ma económico-social. La obra permite observar algunos elementos técnicos en cuanto a temporalidad del relato se refiere, descubrir la vinculación de la banda sonora con la imagen, los ángulos utilizados en la toma para indicar situaciones de poder o sometimiento. El film nos permite distinguir los tiempos braudelianos, detectar continuidades y rupturas, establecer relaciones pasado-presente. El trabajo con estos elementos se concreta a través de una ficha de análisis del film que los estudiantes deben responder para concretar luego un proyecto de clase con algunos materiales entregados por la cátedra que no tienen carácter excluyente. La riqueza de los trabajos realizados sobre la base de la propuesta demuestran un aprovechamiento sustantivo del material empleado y propuestas creativas, diversificadas y profundas en el manejo del proceso histórico.

En otro año lectivo se utilizó ***Bienvenido Mr Marshall***: la obra deslumbrante de Luis García Berlanga (1952). El autor se permite, en pleno franquismo, burlarse del régimen sin ser pasible de censura pues todo está tratado con una fina ironía. El film se transformó en una sátira de la vida rural española, describiendo los procedimientos del gobierno central, al tiempo que criticaba de forma caricaturesca, la ausencia de la ayuda económica a España por parte de los Estados Unidos bajo la denominación de Plan Marshall. Otros films analizados han sido ***No habrá más penas ni olvidos*** (1983) con dirección Héctor Olivera sobre libro de Osvaldo Soriano y ***Cinema Paradiso*** (1988), con dirección y guion de G. Tornatore

El cine y la historia

Las múltiples dimensiones enunciadas lo transforman en un discurso histórico que nos habla de la complejidad de la sociedad que lo produjo. Hacemos nuestra la frase de Peter Burke: "Dada la importancia que tienen la mano sujeta a la cámara, y el ojo y el cerebro que la dirigen, convendría hablar del realizador cinematográfico como historiador.

La capacidad que tiene una película de hacer que el pasado parezca estar presente y de evocar el espíritu de tiempos pretéritos es bastante evidente. En otras palabras, el testimonio acerca del pasado que ofrecen las imágenes es realmente valioso, complementando y corroborando el de los documentos escritos.

Muestran ciertos aspectos del pasado a los que otros tipos de fuentes no llegan".⁵

El pionero en estudiar las relaciones entre cine e historia fue Ferro (1995) en los años 60-70. Él resalta el carácter de contrahistoria que poseen los films, al dejar ver los lapsus, las omisiones que otros documentos proponen (su trabajo fue inicialmente con noticiarios). Ferro considera que en el análisis del material se pueden percibir las claves socio-históricas que configuran el

film, al analizar las peculiaridades que presenta una obra dentro del contexto político de su época, la producción, el público a quien estaba dirigido, etc. Sus primeros análisis se realizaron sobre material documental (la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa, etc.) Años después opina: “El cine de ficción se convirtió mucho más tarde en una segunda fuente para mí, tan importante como la primera, la documental, que de cierta forma se trata de la historia oficial. El cine es un poco como las novelas en la literatura; es decir, entrega a menudo una verdad social tan grande como los discursos políticos. En los filmes de ficción muchas veces vemos hechos y análisis que no entregan ni los documentos oficiales, ni los discursos, ni las estadísticas... Las películas permiten entender mucho más el presente, de manera oculta. El pasado lo permiten entender de manera explícita... El cine nos informa del presente, incluso si se trata del pasado”. Como pionero al cual le resultó difícil lograr que sus colegas admitieran el material como fuente, comenta: “La imagen ha sido descartada durante mucho tiempo como objeto de derecho, (pero) no existe ningún documento que sea políticamente neutro u objetivo”. Aún hoy estas afirmaciones siguen siendo polémicas entre los historiadores quienes objetan fundamentalmente la operación de montaje Ferro reflexiona: en un discurso también hay un montaje”.⁶

“Los historiadores no están formados para analizar las imágenes. Por lo tanto, sienten miedo y no tienen la misma seguridad que cuando trabajan con textos escritos”.⁷

El norteamericano Robert Rosenstone, considera que aquellos films que resultan verosímiles y recrean con pertinencia su época, no solo reflejan el período, sino que lo explican y se involucran en la disciplina histórica, constituyendo una alternativa discursiva.

Esta posición se conecta con la visión de Hayden White que subraya la dimensión narrativa de la historia y habilita la narración audiovisual.

“La historia es, más bien, un género de escritura, un género con ciertas convenciones y prácticas que han cambiado en los dos últimos milenios y que, a pesar de que hayan permanecido casi constantes durante el último siglo, continuarán mutando”.⁸

Así los films de **reconstrucción histórica** reflejan los problemas de una

6) *La palabra libertad hoy no tiene el mismo sentido que en el siglo xviii, lo mismo que la palabra democracia, de modo que tanto las imágenes como los textos tienen distintos sentidos de acuerdo al montaje. Reportaje a Marc Ferro Diario El Mercurio, de Chile. 2009*

7) *Reportaje a Marc Ferro. Publicado en El Mercurio, Chile. 20 de diciembre de 2009.*

8) *Rosenstone, R (2008). Inventando la verdad histórica en la gran pantalla en Una ventana indiscreta. Universidad Carlos III, Madrid, pag. 11.*

época (neorrealismo italiano, la guerra fría, el franquismo) (Rosellini, Wajda, Berlanga). Son aquellos que, con una voluntad directa de "hacer historia", evocan un período o hecho histórico, reconstituyéndolo con más o menos rigor, dentro de la visión subjetiva que posee cada realizador. Se trata, pues, de un trabajo artístico-creativo que está más próximo a la operación historiográfica moderna que al libro de divulgación. Como todos los historiadores, ellos analizan el pasado desde la perspectiva del presente, dando lugar a variantes historiográficas.

Ciertos films que recrean el pasado sin mayor rigor, pueden ser interesantes desde el punto de vista didáctico por su ambientación, vestuario, escenarios (María Antonieta, de Sofía Coppola, Amadeus, de Milos Forman). Hay films de ficción histórica que permiten acercarse a una época como Lawrence de Arabia o **Gandhi** (ficción histórica).

Los historiadores mantienen una mala relación con el cine porque no cuadra con las categorías que suelen utilizar. Y es un medio que no manejan, Pierre Sorlin, sociólogo francés que se dedica al estudio de la cinematografía, reflexiona: "por este motivo lo ignoran, o intentan hacerlo entrar en el campo que controlan, el del texto escrito. Para domesticarlo disponen de dos medios. El primero consiste en ocuparse exclusivamente de la parte lingüística de las películas, diálogos, subtítulos, comentarios: si se tienen solo en cuenta las palabras, la película se inmoviliza y se sustrae al tiempo... Con el segundo recurso, mucho más frecuente, la película entera es tomada como un testimonio sobre el espíritu o la atmósfera de la época en la cual fue rodada".⁹

De tal modo, el cine nos ofrece material para su enseñanza y también elementos que nos ayudan a la investigación. Uno de los maestros del neorrealismo italiano Roberto Rossellini, expresó en 1963, "La historia, a través de la enseñanza audiovisual, puede moverse en su terreno y no volatilizarse en fechas y nombres. Puede abandonar el cuadro historia-batalla para construirse en sus dominantes socio-económico-políticas. Puede construir no en la vertiente de la fantasía, sino en la de la ciencia histórica: climas, costumbres, ambientes, hombres..., que tuvieron relieve histórico y promovieron los avances sociales que hoy vivimos. Algunos personajes, regenerados psicológicamente, pueden convertirse por sus cualidades humanas en módulos de acción" Caparrós Llera, 1978¹⁰. Sin pertenecer al oficio, su reflexión instaba a superar la historia-relato que proponía el positivismo y se relacionaba con la visión de Annales.

Hay diferentes modos de acercarse al cine en su relación con la historia y

9) Sorlin Pierre en *La ventana indiscreta* Pag 22

10) CAPARRÓS LERA, J. "Enseñar la Historia contemporánea a través del cine de ficción" en *Biblioteca Virtual Cervantes*:

<http://www.descargas.cervantesvirtual.com>

las propuestas didácticas pueden atender a la escritura de un film en imágenes tanto como a la indagación sobre los supuestos y preocupaciones de la sociedad que lo produjo.

Tal como enuncia Caparros Llera (2006): "En definitiva, se trata de sustituir el medio: los cineastas, en lugar de escribir un libro, hacen textos de Historia Contemporánea a través de sus películas. Por eso, la interpretación de los films, para fijar su verdadero sentido, pertenece también al arte de la hermenéutica". Es sustantivo entonces ratificar la importancia de conocer perfectamente los fundamentos técnicos del historiador y el docente que quiera utilizar el cine como fuente histórica.

Referencias bibliográficas

- ALVIRA, P. "El cine como fuente para la investigación histórica . Orígenes, actualidad, perspectivas." *Escuela de Historia. Revista digital de la UNR*
- BADIOU A. (2004) "El cine como experimentación filosófica". Buenos Aires, Manantial.
- BURKE, P. (2001) "Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico". Barcelona, Crítica
- CAMARERO, G.; LAS HERAS B.; DE CRUZ V.(2008) " La ventana indiscreta La historia desde el cine". Barcelona, Universidad Carlos III
- CAPARRÓS LERA, J. "Enseñar la Historia contemporánea a través del cine de ficción" en *Biblioteca Virtual Cervantes*: <http://www.descargas.cervantesvirtual.com>
- FERRO M. (1995) "Historia Contemporánea y Cine". Barcelona, Ariel.
- GALAZZI, L (2012) "Mirando conceptos. EL cine en la enseñanza de la filosofía". Buenos Aires, Del Zorzal.
- LIBEDINSKY M. (2008) "Conflictos reales y escenas de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en las aulas". Bs As, Novedades Educativas.
- PEREZ GOMEZ A.(2012) "Educar en la era digital". Madrid, Morata
- ROSENSTONE, R. (1997) "El pasado en imágenes" Barcelona, Ariel,.
- ROSENSTONE, R (2008) "Inventando la verdad histórica en la gran pantalla." En *La Ventana Indiscreta*. Madrid. Universidad Carlos III
- SORLIN, P (2008) "Cine e historia. Una relación que hay que repensar" En *La Ventana Indiscreta*. Madrid. Universidad Carlos III.
- Hemeroteca
- Reportaje a Marc Ferró publicado en *El Mercurio*, Chile. 20 de diciembre de 2009

Agustinos en el oriente del Perú. El concilio plenario latinoamericano y la política misional implementada durante el período cauchero (1880-1914)

MARÍA VICTORIA FERNÁNDEZ

Resumen

El propósito de los Estados nacionales durante el siglo XIX era continuar conquistando espacios vacíos debido a que prevalecía la idea de modernización. Los mismos pasos siguió la Iglesia utilizando como medio a la Orden Agustina- que trató de reconquistar el lugar perdido en lo que hoy conocemos como Latinoamérica. El Concilio Plenario Latinoamericano llevado a cabo en Roma en 1899, y convocado por el Papa León XIII, fue un acontecimiento importante en lo que respecta a política misional.

PALABRAS CLAVE

ESTADOS NACIONALES, ESPACIOS VACÍOS, IGLESIA, ORDEN AGUSTINA, CONCILIO PLENARIO LATINOAMERICANO.

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del seminario "Los Andes antes de los Inka" que se dicta en el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" desde 1995, y se funda en un acuerdo realizado entre la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana y la citada institución.

El relevamiento documental fue realizado por la autora en el Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía, Iquitos, Perú, cuyo director es el P. Joaquín García Sánchez (OSA). Por lo tanto, el relevamiento de esa institución depende la Biblioteca Amazónica, uno de los reservorios más importantes del Departamento de Loreto.

El Perú se divide en veinticuatro departamentos y a su vez estos en provincias. El Departamento de Loreto, cuya capital es Iquitos está dividido en cinco provincias: Maynas (capital: Iquitos), Coronel Portilla (capital: Pucallpa), Loreto (capital: Nauta), Requena (capital: Requena), Ucayali (capital: Contamana); y limita con Ecuador, Colombia y Brasil. El material que allí recopilamos está perfectamente sistematizado y su universo temático es muy amplio tanto para nuestra investigación como para otras (Fernández 2004).

La tarea de archivo tiene como antecedente la información reunida en trabajos de campo en comunidades campesinas e indígenas de la región amazónica peruana en los meses de febrero de los años 1997, 1998, 1999 y 2000, siendo enriquecida con el trabajo in situ en el CETA en febrero de 2001 y 2002.

La selección y elección de fuentes se efectuó atendiendo a dos aspectos importantes: 1) tiene relación con los actores que protagonizaron los acontecimientos históricos durante la época del caucho 1880-1914: patrones caucheros y los religiosos agustinos; y 2) la vinculación con la política eclesiástica llevada a cabo por el Vaticano bajo la figura de su Santidad el Papa León XIII, y con la política implementada por el gobierno nacional de la República del Perú, teniendo como fundamento una conquista de espacios vacíos que no estaban tan vacíos, territorialmente hablando.

Para analizar esta cuestión, partimos de la siguiente afirmación: los agustinos arribaron a Iquitos con el objetivo de restaurar y revitalizar las misiones, no pudiendo cumplir con ese mandato papal por los intereses económicos que tenían los “Señores del caucho” en la selva, dieron un giro a su actividad misional, conquistando el campo de la enseñanza.

Las fuentes que utilizaremos para examinar este asunto son las encíclicas: “Quarto Abeunte Saeculo”, dictada por el S.S. León XIII el 16 de julio de 1892, y “Lacrimabili Statu” escrita por S.S. Pío X el 7 de junio de 1912, y el Concilio Plenarío Latinoamericano convocado por León XIII en 1898, y llevado a cabo en 1899.

A partir de aquí, haremos una breve síntesis de la situación Iglesia-Estado en el Perú, y luego nos centraremos en los documentos mencionados y en la pastoral realizada por los Agustinos.

Situación Iglesia-Estado en el Perú. Ubicación histórica

Durante el siglo XIX, Perú sufrió dos acontecimientos negativos. El primero, la Guerra de España entre 1862 y 1866, donde este último país en un acto por reconquistar América, tomó las islas de Chincha, ricas en guano, y si bien Perú era débil, las fuerzas españolas eran más, tuvieron que retirarse. El segundo fue la Guerra del Pacífico (1879 - 1883), aquí la fragilidad peruana y boliviana facilitó la presencia de empresas chilenas con respaldo británico. Cuando el conflicto bélico finalizó, la recuperación del Perú fue lenta y, luego de varios desaciertos, el Gobierno Nacional quedó en manos de presidentes civilistas, de los cuales los más eficaces fueron Nicolás de Piérola (1895-1899) y José Pardo (1904-1908). Los partidos Conservador y Liberal desgastados se polarizaron. La sociedad demandaba gobiernos con programas renovadores y no estaba de acuerdo con los militares. Diferentes sectores (los banqueros, los intelectuales, la juventud universitaria), se enfrentaron a un grupo poderoso conformado por el clero, los conservadores y los burócratas. Así, surgió el Partido Civil en Perú (Urteaga y Valega 1941). Como vemos durante sus mandatos el Estado recuperó cierto orden (Herring 1972).

El gobierno del Presidente Piérola erigió una estructura económica adecuada para un país en reconstrucción. El crecimiento agrícola en la costa, minería y ganadería en la sierra le ofrecieron una prosperidad que se dis-

tribuía de la siguiente manera: primero, las clases altas de Lima; segundo, los terratenientes de la sierra y los sectores medios y populares urbanos; tercero los niveles populares rurales que participaban de la expansión en la costa. La población indígena permanecía marginada de este proceso, su participación se limitaba a la inmigración hacia aquella, como mano de obra de la agricultura de regadío. También hubo una reforma impositiva y monetaria, al introducirse en Perú el patrón oro, lo cual significó que la circulación monetaria del país estaba respaldada por sus reservas en oro, beneficiando los intereses económicos de los importadores y exportadores (Halperín Donghi 1991).

La selva peruana entre 1870 y 1915 exportó grandes cantidades de caucho. Este provenía de la recolección efectuada por los indígenas de las zonas de los ríos Amazonas, Ucayali, Marañón y sus respectivos afluentes. Basadre (1963) manifestaba que la demanda del producto provocó una etapa de prosperidad, y muchos de aquellos aventureros que arribaban a este trópico húmedo lograron hacer grandes fortunas.

La explotación del caucho fue la aplicación de un nuevo modelo económico que imponía una organización del trabajo.

El caucho es un producto natural cuya importancia radica en su demanda externa. Cuando se produce la baja en la producción hacia 1910. El ciclo cauchero comenzó en 1880, se fabricaban todo tipo de vestimenta impermeable y los famosos neumáticos para los automóviles, como por ejemplo Goodyer desataron lo que se denominó "la fiebre cauchera". Aquí aparecen en escena los grandes Barones caucheros como Fermín Fizarra y Julio César Arana, quienes hicieron una gran fortuna y obtuvieron también poder político. Luego en el proceso de la decadencia del producto el ciclo pasó a Malasia, luego de la Primera Guerra mundial (Chirif 2004, Fernández 2011, Rocchietti 2015)

En este apartado hicimos una síntesis de la situación histórica del Perú en el período que nos concierne. No nos extenderemos más al respecto, porque como dijimos en la Introducción, nos abocaremos a examinar el contexto referente a la política eclesial y su relación con la política nacional y local.

Análisis de los documentos eclesiales

Durante el pontificado de León XIII, se llevó a cabo una revitalización de la actividad misional. El punto de partida de esta fue la encíclica "Quarto Abeunte Saeculo", 16 de julio de 1892. En ese documento su Santidad loó la obra llevada a cabo por Cristóbal Colón

"[...] Al cumplirse cuatrocientos años desde que un hombre ligur, con el auspicio de Dios, llegó por primera vez a las ignotas costas que se encuentran al otro lado del Océano Atlántico [...] Europa, atónita por el milagro y la novedad de este súbito suceso, ha conocido después poco a poco, cuanto le debe a Colón, cuando debido al establecimiento de colonias

en América, los asiduos viajes, los intercambios comerciales, los negocios marítimos, se abrió increíblemente el acceso al conocimiento de la naturaleza, y al bien común, y creación con ello de modo admirable el prestigio del nombre de Europa. [...] He aquí, pues, adónde miraba y qué hizo Colón al explorar tan grandes extensiones de mar y tierra, inaccesibles e incultas hasta esa fecha, pero cuya humanidad, nombre y riqueza habría luego de crecer rápidamente a tanta amplitud como vemos hoy [...]"

(www.statveritas.com.ar:s/n).

Y también instó a continuar lo actuado:

"Así pues, para que el aniversario de Colón se realice dignamente y de acuerdo a la verdad, ha de añadirse la santidad al decoro de las celebraciones civiles. Y por ello, tal como cuando se recibió la noticia del descubrimiento se dio públicamente gracias a Dios inmortal y providentísimo por indicación del Sumo Pontífice, así también ahora consideramos que se haga lo mismo para renovar la memoria de ese feliz evento.

Decretamos por ello que el día 12 de octubre, o el siguiente día domingo, si así lo juzga apropiado el Ordinario del lugar, se celebre después del Oficio del día el solemne rito de la Misa de la Santísima Trinidad en las iglesias Catedrales y conventuales de España, Italia y de ambas Américas [...]"

(www.statveritas.com.ar:s/n).

De estas citas, se desprende, una "invitación" a seguir la obra evangélica. Luego de esta encíclica se celebró en Lima el Congreso Católico de 1896, el cual acordó organizar la Obra de Propagación de la Fe en el Oriente del Perú. Con respecto al Concilio Plenario Latinoamericano convocado por S.S. León XIII mediante las Letras Apostólicas "Cum Diuturnum", el 25 de diciembre de 1898. Este se inició el 28 de mayo de 1899 y concluyó el 9 de julio del mismo año. El texto definitivo de los documentos emitidos en el concilio fue promulgado y publicado por el mismo prelado el 1 de enero de 1900, por medio de la Carta Apostólica "Iesu Christi Ecclesiam", siendo sus cláusulas trascendentales para la vida cristiana en el continente americano por muchos años. Con respecto a la actividad misionera, quedó subrayada en muchos de los capítulos de los documentos conciliares. Se insistió en la obligación para los misioneros de conocer las lenguas tribales, porque "Si la lengua que habláis no es inteligible, ¿cómo se sabrá lo que decís? No hablaréis sino al aire" (www.aica.org:s/n).

También hubo un extenso capítulo dedicado a las asociaciones de fieles sobre las que se establecen disposiciones precisas

"Se trata de cofradías o hermandades piadosas: cuatro de ellas pueden erigirse en toda parroquia: las del santísimo Sacramento, de la Doctrina Cristiana, del Sagrado Corazón de Jesús y las Hijas de María. Se recomiendan, además, las cofradías de la Inmaculada Concepción y de los Siete Dolores de la santísima Virgen, el Apostolado de la Oración, las Conferencias de San Vicente de Paúl, las Obras de la Propagación de la Fe, de la Santa Infancia y de las Escuelas de Oriente, así como las hermandades a favor de las ánimas del Purgatorio" (www.aica.org:s/n).

Esto lo podemos vincular con el hecho de que el Presidente Piérola en 1899 firmó la fundación de tres extensas Prefecturas en la región amazónica: San León del Amazonas, San Francisco del Ucayali y Santo Domingo del Urubamba y Madre de Dios. Éstas, se erigen canónicamente por la Obra de Propagación de la Fe de Roma el 20 de enero de 1900, siendo ratificada su creación por el Papa León XIII, el 5 de febrero de 1900 (García Jordán, 2000, García Sánchez, 2000, Lovera Vásquez 2000, Fernández 2003, Fernández 2011).

En el siguiente acápite nos referiremos a los antecedentes del actual Vicariato de Iquitos.

Breve síntesis de los antecedentes del vicariato de iquitos

García Sánchez (2000) afirma que en el Perú, el movimiento para abrir las misiones en “la Selva” con el objetivo de restauración y revitalización, se produjo hacia 1896 cuando se creó en Lima la Obra Propagación de la Fe en el Oriente del Perú, a través de los auspicios de la Unión Católica de Señoras que contaba con la presencia de Eva María Piérola, hermana del Presidente del Perú. Al frente de esa institución estaba el P. Francisco de Sales Soto, quien presentó un proyecto de evangelización del Oriente Peruano donde consideraba la creación de tres Prefecturas Apostólicas: San León del Amazonas, San Francisco del Ucayali y Santo Domingo del Urubamba y Madre de Dios. Mons. Pedro Gasparri comunicó el 16 de abril de 1900 en forma oficial la fundación canónica realizada en Roma el 20 de enero de 1900 por la Sagrada Congregación de Propaganda Fide, siendo ratificada por su Santidad León XIII el 5 de febrero del mismo año. El 1º de diciembre de 1899, la Propaganda Fide ya había invitado a la Orden de San Agustín a asumir el compromiso con la Prefectura de San León del Amazonas. El P. General Tomás Rodríguez acepta la propuesta de la Curia General. Entonces, el mismo secretario Mons. Luis Vecchia, le solicitó un religioso competente para ocupar el cargo de Prefecto. El 8 de junio de 1900 el P. General propuso al P. Paulino Díaz, a quien la Santa Sede le otorgó la titulación el 11 de agosto de 1900 e inmediatamente fue nombrado Vicario Provincial (García Jordán, García Sánchez, Lovera Vásquez, 2000).

La misión encomendada por la “Sagrada Congregación de la Propaganda Fide” a los religiosos agustinos fue denominada “Prefectura Apostólica de San León del Amazonas”. Su jurisdicción territorial, hasta 1912, abarcaba la misma franja que las antiguas misiones de Maynas, establecidas durante el Virreinato por los Jesuitas. El Gobierno, con anuencia de la Santa Sede, decidió elevar esa Prefectura Apostólica a la categoría de “Vicariato Apostólico de San León del Amazonas” por Decreto de S.S. Benedicto XV, datado el 22 de febrero de 1921. Al mismo tiempo, para mitigar la tarea excesiva que pesaba sobre los misio-

neros agustinos, se creó la “Prefectura Apostólica de San Gabriel del Marañón”, que fue encomendada a los Padres Pasionistas españoles. Con la entrega de ese sector del Vicariato de San León del Amazonas, la jurisdicción de los padres agustinos quedó reducida, pero su labor esforzada obtuvo frutos firmes y permanentes. Al observar el crecimiento de la tarea misional, S.S. Pío XII, creó el 13 de julio de 1945 la “Prefectura Apostólica de San José del Amazonas”, que fue destinada a los Padres Franciscanos Canadienses, cuyo territorio colindaba con el “Vicariato Apostólico de San Francisco del Ucayali” encomendado a los PP. Franciscanos españoles. Con esta desmembración, el actual “Vicariato de Iquitos”, antes “Vicariato de San León del Amazonas”, quedó muy reducido territorialmente (Misiones Agustinas 1953). A continuación haremos una breve reseña sobre la actividad de los religiosos agustinos en la zona la selva.

Agustinos en “la selva”

Cuando los agustinos arribaron a Iquitos, encontraron una sociedad dividida por intereses económicos y políticos que tenían relación con la industria extractiva del caucho, con la cual muchos se enriquecieron a costa de la mano de obra barata indígena y de las atrocidades que cometieron los patrones caucheros.

Los religiosos agustinos dieron inicio a su acción pastoral a partir del 1.º de marzo de 1901 en la región amazónica peruana. Su arribo se produjo a raíz del denominado “escándalo del Putumayo” que se originó hacia 1896. Un comerciante cauchero, Julio César Arana, constituyó en 1904 la firma Arana, Vega y Cía. y en 1907 se produjo una baja en los precios del caucho, por lo cual Arana exigió un aumento de producción que tuvo como consecuencia una sobreexplotación de mano de obra indígena. Esto fue denunciado por el ingeniero y viajero Walter Hardenburg a la revista *Truth* en 1909. El resultado de esta denuncia hizo que: a) Roger Casement, cónsul británico en Río de Janeiro, fuera enviado por el gobierno británico a indagar la situación denunciada; b) fue nombrada una comisión para investigar el caso, precedida por el Juez Rómulo Paredes a través del gobierno de Augusto B. Leguía; y c) Ángel Scapardini, Delegado del Vaticano en Lima, a pedido de éste amplió la información sobre los sucesos ocurridos. En los *Anales de la Propagación de la Fe en el Oriente Peruano* (1909), el P. Paulino denunció que muchas tribus, aushiris, sáparos, ninanas, entre otras, habían desaparecido, y que los pocos que quedaban habían huido al interior de la selva, a lugares de difícil acceso.

Entonces, la resistencia hacia los agustinos provenía de las denuncias sobre la esclavitud de los indígenas, quienes la dieron a conocer fuera del ámbito amazónico.

Por lo tanto, la iglesia tomó tres resoluciones: el Papa Pío X escribió la encíclica "Lacrimabili Statu" publicada en 1912, donde denunciaba la explotación sufrida por los nativos; este Papa envió al P. franciscano G. Genocchi a visitar en América Latina las misiones y observar cuál era la situación real de los indígenas; y habilitó una nueva misión en La Chorrera que fue el principal puesto cauchero en el Putumayo (García Jordán 2000).

La encíclica mencionada es relevante analizarla, porque en ella encontramos condensada la política eclesíástica que debieron efectuar los misioneros agustinos. Esta se expidió sobre las condiciones a las que eran sometidos lo indios, quienes eran sojuzgados por el afán de riqueza y por el hecho de tener una mano de obra barata, en consecuencia llevaba a los patrones caucheros a humillar a los indios

[...] "Pues ¿qué puede haber de más cruel y de más bárbaro, que el matar a los hombres a azotes, o con láminas de hierro ardientes, por causas levísimas a veces o por el mero placer de ejercitar su crueldad, o impulsados por súbita violencia conducir a la matanza de una vez cientos y miles, o devastar pueblos y aldeas para realizar matanzas de indígenas; de lo cual hemos recibido noticia que en estos pocos años han sido destruidas casi totalmente algunas tribus? Para excitar de tal manera los ánimos influye en alto grado el inmoderado deseo de lucro; pero no menos también el clima y la situación de esos lugares. Así pues, estando aquellas regiones sujetas a un clima ardiente, que penetra hasta lo más íntimo del ser, y destruye la fortaleza de los nervios, estando alejados de la Religión, de la vigilancia de los que gobernantes, casi puede decirse, de la misma sociedad, fácilmente ocurre que, si los que hasta allí han llegado no tenían aun depravadas sus costumbres, en breve tiempo comiencen a tenerlas, y por lo tanto quebradas la barrera del deber y del derecho, se entreguen a todas las depravaciones de los vicios"[...] (Encíclicas Pontificias 1959:872-873).

Por otro lado, S.S. Pío X, incentivó en el mismo documento a los religiosos a practicar la misericordia cristiana y enseñarla en los centros educativos "[...] Vosotros empero, en todos aquellos lugares de educación, como ser en los Seminarios, en los Colegios, en los internados de niñas, principalmente religiosos, haced que no cese en ningún momento ni el consejo ni la predicación de la caridad cristiana, que obliga a todos los hombres, sin distinción de nacionalidad ni de color, como hermanos, hijos de un mismo Padre; la cual debe probarse no sólo con palabras sino con hechos [...]" (Encíclicas Pontificias 1959:873).

Pío X escribió sobre la situación que padecían los indígenas y exhortó a los misioneros a practicar la caridad con ellos. Ahora, justificó a quiénes los oprimían -los patrones caucheros-, afirmando que eran personas inclinadas a ciertas conductas viciosas.

Los religiosos debían enseñar esa virtud teologal -la caridad- en los colegios. Por eso, podemos deducir un "giro" en la acción pastoral de los agustinos. Éstos llegaron a Iquitos con el fin de crear misiones como lo ha-

bían hecho los jesuitas y los franciscanos en el siglo XVII. Éstas habían sido establecidas pero no tuvieron éxito debido a que los barones del caucho enviaban partidas de hombres entrenados para “cazar” a los nativos y utilizarlos como mano de obra en sus plantaciones. Por lo tanto, para lograr esa nueva espiritualidad, llevaron a cabo una labor educativa en la casa donde se instalaron en Iquitos. Allí comenzaron a realizar bautizos, misas, y de esta forma fueron conquistando la voluntad del pueblo cristiano; y como corolario a esa tarea fundaron el 12 de agosto de 1903 el Colegio de San Agustín.

Afirmamos que la pastoral agustina se encuentra entre dos encíclicas debido a que la dictada por el Papa León XIII “Quarto Abaunte Saeculo” invitó a continuar la obra colombina, teniendo como objetivo la evangelización y la cristianización, es decir, una “conquista de almas”. No debemos olvidar que Cristóbal Colón era terciario franciscano, por eso aquella, parece extenderse hasta el siglo XVII con la penetración en la selva de los franciscanos en 1622 y los jesuitas en 1636. Luego se produce un hiato entre 1769 y 1901, y a partir de aquí, se hacen presentes en el Oriente del Perú los agustinos. La encíclica dictada por Pío X “Lacrimabili Statu” instó a los misioneros agustinos a realizar un “viraje” hacia el plano educativo, debido a que no pudieron llevar a cabo la revitalización de los pueblos misionales a semejanza de los del siglo XVI-XVII.

En el caso particular de Iquitos y los religiosos agustinos, la acción que proponía la Iglesia no pudo ser realizada en los pueblos misionales, sino que sufrió un desvío y se fundamentó en una pastoral educativa y cultural que se pudo desarrollar en diferentes instituciones, tales como, el Colegio, de san Agustín fundado en 1903, Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía (CETA), creado en 1972, Instituto de Promoción Social de la Amazonía (IPSA), constituido en 1973, Centro de Capacitación campesina de la Amazonía (CENCAA), conformado en 1983, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), 1961, Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), organizado en 1973, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), instituido en 1981 (Kanatari 2000).

Conclusiones

En general, el Concilio Plenario Latinoamericano es un hecho importante que marcará una línea para toda la Iglesia en América Latina, no solo en el Siglo XIX sino también en el Siglo XX.

En particular, las encíclicas emanadas por los Papas León XIII y Pío X, se orientaron hacia el servicio de los indígenas, pero fracasó la implementación de los poblados misionales. El cambio de rumbo en su pastoral, no cumplió el mandato emanado desde el Vaticano. Los misioneros agustinos no pudieron cristianizar a los indios en una nueva etapa que se denominó de restauración y revitalización, debido al conflicto que mantenían con los patrones caucheros.

Entonces, decidieron realizar una pastoral en el plano educativo, fundamentándose en que no se pudo evangelizar a los indígenas mientras primero no se cristianice a los patronos caucheros. Por lo tanto, optan fortalecer su presencia en Iquitos a través del Colegio de San Agustín.

Referencias bibliográficas

-
- *Anales de Propagación de la Fe en el Oriente Peruano. (1909). "Revista trimestral primera entrega", Tomo IV.*
- *Basadre, J. (1963) El Perú Republicano. En Historia del Perú desde sus orígenes hasta el presente; 69-71. Lima: Sociedad Académica de Estudios Americanos.*
- *Chirif, A. (2004) Introducción. En Valcárcel, C. A. El Proceso del Putumayo y sus secretos inauditos; 15-77. Iquitos: CETA.*
- *Encíclicas Pontificias. (1959) I Tomo 1832-1939. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.*
- *Fernández, M. V. (2003) "Los Agustinos: labor misional en la Amazonía Peruana durante el siglo XX". ANTI 5 (CD). Buenos Aires: Centro de Investigaciones Precolombinas.*
- *Fernández, M. V. (2004) Investigación en el Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía (Iquitos - Perú). En Bechis, M. (Comp.) IV Jornadas de Investigadores en Arqueología y Etnohistoria del Centro-Oeste del país y III Seminario de Arqueología Histórica del Centro-Oeste del país. Universidad Nacional de Río Cuarto.*
- *Fernández, M. V. (2011) Misioneros en la Amazonía Peruana. Los Agustinos en Iquitos durante el siglo XX. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Precolombinas.*
- *García Jordán, P. (2000) "La Iglesia y el ciclo económico del caucho". Kanatari 850:55-58. Iquitos: Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía.*
- *García Sánchez, J. (OSA). (2000) "La prefectura apostólica de San León del Amazonas". Kanatari 850:7-11. Iquitos: Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía.*
- *Halperín Donghi, T. (1991) Historia Contemporánea de América Latina. Alianza: Buenos Aires.*
- *Herring, H. (1972) Evolución histórica de América Latina (Tomo II). Buenos Aires: Eudeba.*
- *Kantari. (2000) 850:34 y 53-54. Iquitos: Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía.*
- *Lovera Vásquez, A. J. (2000) "Llegada de los agustinos a la Prefectura de San León del Amazonas". Kanatari 850:35-38. Iquitos: Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía.*
- *Misiones Agustinas. (1953). "Álbum Recordatorio del Cienquenterario de la llegada de los Padres Agustinos a Loreto 1901-1951". Lima: Editorial Antonio Lulli.*
- *Rocchietti, A. M. et al. (2015) Hombres del Napo. Estudios Amazónicos. Buenos Aires: Aspha*
- *Urteaga, H.; Valega, J. M. (1941)*
- *Historia Republicana del Perú. En Levene, R. (Director General); Historia de América (Tomo X). América Contemporánea; 129-224. Buenos Aires: W. M. Jackson Inc. Editores.*
- *PÁGINAS DE INTERNET www.aica.org www.statveritas.com.ar*

Investigaciones y estudios afroasiáticos desde universidades argentinas

DRA. EUGENIA ARDUINO

El Primer Ateneo de Investigación Educativa de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado, «Dr. Joaquín V. González», organizado como un espacio de intercambio, reflexión y discusión en la construcción colectiva de conocimiento, resulta sumamente relevante para el incentivo y la difusión de la actividad de investigación, área complementaria del desarrollo profesional de los docentes.

En ese marco, se propone la presentación de un estudio de caso: un proyecto institucional de la carrera de Historia, radicado en la Secretaría de Investigaciones de la FFyL | UBA, en el cual se buscó aprehender las continuidades y rupturas que desde el pasado han mediado en la reconfiguración de identidades culturales translocalizadas arribadas a la Argentina, procedentes de los continentes africano y asiático.

En el ámbito académico argentino, la producción sobre los aportes culturales de dichas comunidades publicados a largo de la historia no ha sido numerosa ni diversa en sus enfoques, y aún conserva vacuidad en ciertas áreas temáticas. Por ello fue considerada pertinente y relevante la problemática planteada como objetivo, a los efectos de realizar contribuciones de conocimiento actualizado y multidisciplinar sobre la cuestión.

Operacionalmente, por medio de una investigación interdisciplinaria de egresados y estudiantes, se abordó la exploración de la multiplicidad de relaciones que contiene el complejo fenómeno cultural local en perspectiva histórica, relacionado con la presencia de afroasiática que, arribada como resultado de migraciones tanto voluntarias como forzadas a lo largo de cuatro siglos, conforma parte del acervo cultural argentino.

PALABRAS CLAVE

AFRICANOS – ASIÁTICOS – ARGENTINA – CULTURA – IDENTIDAD

Presentación

Parte del imaginario vigente sobre los continentes africano y asiático constituye el resultado de una construcción ideológica predominantemente eurocéntrica, a la que se unieron tópicos propiciados por los medios masivos de comunicación, que tergiversaron la realidad y otrificaron a dichos contextos. Así, la imagen de aquéllos como áreas conflictivas y / o degradadas predominó hasta el presente en la mayoría de las descripciones (Alonso: 2001).

En el mismo sentido, ya desde la antigüedad habían quedado plasmadas visiones deformadas sobre las denominadas sociedades exóticas. Luego, en el siglo XV, la multiplicación de los contactos intercontinentales no logró generar conocimiento objetivo sobre ellas, y por el contrario, fueron reforzadas las conceptualizaciones subalternizantes que las consideraron como espacios lejanos e inferiores (Segato: 2007).

Desde el siglo XIX, la ideología derivada del darwinismo social y el colonialismo postuló estereotipos que no solo privaron a los africanos y asiáticos de su historicidad sino que consolidaron la vigencia de ideas racistas que perduraron durante décadas en el imaginario colectivo (Bancel: 2007).

Con la finalización de la segunda guerra mundial comenzó a ser cuestionado el conjunto de argumentos que había posicionado durante largo tiempo a tales continentes como complejos, violentos, atrasados, inestables y necesitados de ser guiados por el poder colonial hacia la 'obtención de la civilización' (Comaroff: 2007).

Por su parte, el nuevo orden mundial de mediados del siglo XX y el logro de las independencias, abrió un punto de inflexión a partir del cual los intelectuales afroasiáticos propugnaron por la descolonización de las mentes de sus pueblos para reconstruir las propias identidades (Triulzi: 2000).

Así, si bien muchos medios habían creado una visión tergiversada sobre los países africanos, en las últimas décadas, los protagonistas la contrastaron con un conocimiento rico y diverso sobre sus sociedades, hecho que les permitió tener la voz y la imagen necesarias para la redimensión y el debate (Falola: 2013).

El recorrido expuesto denota la necesidad de revisitar el conocimiento producido sobre los continentes africano y asiático de modo tal que, redimensionado, se logre percibir la realidad local en perspectiva histórica, interdisciplinaria y relacional, para la comprensión de sus valores y para profundizar el diálogo intercultural de la diáspora asiática / africana en el mundo.

Estudios sobre África y Asia

Dado que los continentes africano y asiático han presentado problemáticas específicas en su estudio desde el pasado, y que la contemporánea tarea de científicos sociales de todo el planeta ha contribuido a una fértil ampliación y diversificación temático - conceptual de aquéllos, se procederá a exponer una síntesis de dicho camino intelectual.

En tal sentido, el presente trabajo posee la finalidad de describir las contingencias que transitó el campo disciplinar de los estudios afroasiáticos en general y en la Argentina en particular. A partir ello, busca explicar el modo en el que ha sido transferido al ámbito académico el conjunto de conocimientos disponible sobre las áreas continentales tratadas.

Como complemento del recorrido historiográfico y disciplinar, y a modo de estudio de caso, se expondrán los ítems principales de un proyecto de investigación presentado y evaluado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA con la finalidad de exponer el modo en que fue estructurada una propuesta de investigación científica en Ciencias Sociales sobre el tema.

Como hipótesis, se plantea que aprehender categorías propias de espacios culturales como el asiático y africano redimensionados en la Argentina resulta importante para la aproximación a sujetos históricos diversos y a su manera de percibir la realidad, considerando como parte de la función social del saber, el posibilitar el diálogo intercultural.

Así, los valores propios de cada cultura corresponderán a una visión de lo humano tal que refleje la naturalidad de relaciones igualitarias e inclusivas con los otros, quienes devendrán en un nosotros. Estas premisas son consideradas fundamentales a la hora de construir ciudadanía a partir de una docencia responsable.

Procedimentalmente, fueron realizadas búsquedas bibliográficas generales, particulares y de fuentes, tanto públicas como privadas, hasta el punto de saturación teórica. Asimismo, fueron recolectados un mínimo de datos cuantitativos para enriquecer las instancias teóricas y brindar mayor fiabilidad a los resultados (Denzin, 1970).

Se utilizó el criterio hipotético - deductivo, en tanto que la investigación fue considerada un proceso dinámico cuyos resultados formaron parte de una estructura definida, interconectada y flexible, susceptible de ser reconsiderada y sometida a constante reflexión interdisciplinaria y relacional (Sabino: 2000).

El proyecto diseñado comenzó desde una perspectiva exploratoria y descriptiva, en la que las indagaciones procuraron interpretar los diferentes escenarios de la relación dialéctica que se gesta entre la espacialidad, la temporalidad y las prácticas culturales (Soja: 1996) de modo tal que se acceda al análisis a partir de la revalorización de lo social en su contexto. La realización de entrevistas semiestructuradas, abiertas, flexibles, aleatorias, con repregunta, a unidades informantes bajo la premisa de narrativa conversacional (Grele, 1989) permitió la complementación de la bibliografía y las fuentes, al igual que instancias de observación participante y la modalidad de relato escrito de historia de vida (Portelli: 2007).

Operacionalmente, fue productiva la iniciación en tareas de investigación para estudiantes avanzados y egresados recientes, luego de haber delimitado un tema específico relacionado con el marco general propuesto. Del mismo modo, resultó fructífera la exposición de tales producciones en congresos y eventos de la especialidad, y su transferencia a las clases.

El rango temporal fue ampliado a los efectos de obtener un seguimiento del proceso en perspectiva histórica -aunque se priorizó a las producciones historiográficas afroasiáticas-, mientras que el espacial involucró tanto el escenario de los propios continentes como el de sus diásporas y la Argentina.

En síntesis, la problemática desarrollada fue considerada pertinente por el tratamiento de temas poco tratados vinculados con las áreas continentales descriptas, y relevante por el conocimiento producido sobre tópicos que demandan producción / profundización / reinterpretación / actualización.

Estudiar lo extraeuropeo

El relevamiento de los planes de estudio vigentes en universidades argentinas e institutos de formación docente permite deducir que las áreas afroasiáticas han estado escasamente presentes hasta los años 60 del siglo XX, y que las referencias a ellas consistieron en enunciados secundarios relacionados con el desarrollo de temas europeos (Pineau: 2008).

La cosmovisión predominante narraba que tales regiones habían permanecido aisladas, signadas por la barbarie, la violencia, y carecientes de desarrollo socio - político. Sostenía además que solo cuando los europeos se vincularon con ellas, habrían ingresado en la Historia, aunque como actores secundarios de una narración de aquellos (Dussel: 1992).

A los pueblos extraeuropeos se les negó, de aquel modo, el reconocimiento de poseer Historia y quedó a cargo de la Antropología, y específicamente la Etnología, la tarea de explicar el pasado, dado que sería necesario interpretar fuentes diversas ante la presunción de falta de escritura (Niane: 1961) Las etapas de intercambio comercial, trata esclavista atlántica, colonialismo, delimitación de zonas de influencia y de colonización fueron a bordadas desde la mirada europea, pero luego de las independencias, rápidamente se sumaron aportes de marcos teóricos comprometidos con explicaciones más cercanas a la realidad.

Así, la teoría de la dependencia y la escuela francesa de Annales, entre otras, buscaron equilibrar con sus investigaciones la presencia en el devenir histórico mundial de las regiones extraeuropeas e incorporar a aquellos omitidos que conforman la totalidad a los efectos de promover el respeto a la diversidad de los pueblos en la historia universal (Amin: 1974).

Desde los años '80, la deconstrucción del paradigma eurocéntrico propuso, de la mano de nuevos trabajos de investigación, una mirada renovada al campo disciplinar afroasiático (Said: 1978; Guha: 2003). Además de aportar una mirada ampliada sobre las poblaciones del planeta, dichos estudios permitieron extenderlos a sus diásporas y migraciones.

En esa época, universidades nacionales como la de Buenos Aires, La Plata, Córdoba y Rosario incluyeron cátedras de Historia de Asia y África, al igual que lo hicieron la de Comahue, La Pampa y Luján un poco después. Los profesorados / institutos de formación docente, por su parte, debieron esperar hasta el siglo XXI para incorporar tales temáticas.

Las ideas de inferioridad, atraso, falta de desarrollo, conflicto constante, rituales atávicos, desórdenes políticos, sociedades primitivas, luchas interétnicas, economías de subsistencia, aislamiento, exotismo, salvajismo, entre otras, atribuidas a África y a Asia debieron ser contrastadas con conocimientos explicativos acerca del real acervo afroasiático.

A su vez, procesos como la trata esclavista atlántica y el colonialismo, también demandaron nuevos abordajes, dado que la misión civilizadora propuesta por los europeos constituyó más bien un conjunto de estrategias de expolio y subalternización de territorios a los cuales privaron durante décadas de su soberanía y territorialidad (Bayart: 1999).

Otro de los temas relacionados que requiere actualización y diversificación temática es el de la diáspora afroasiática hacia el mundo y particularmente hacia la Argentina. Tanto la migración forzada que condujo a través del pasaje medio atlántico a millones de africanos que fueron esclavizados, como la voluntaria, aportaron a los sitios de destino la cultura de origen.

En tal sentido, la diversidad cultural local recibió e incorporó múltiples elementos que acompañaron a la población que, asentada, protagonizó instancias de resignificación y fusión en su cosmovisión social, religiosa e identitaria. Sin embargo, la historiografía omitió casi hasta los años noventa la alusión a tales aportes, que más bien fueron invisibilizados (Goldberg: 1993)

Desde entonces, la heterogeneidad de los estudios sobre los aportes culturales africanos y asiáticos a la cultura de Argentina comenzó a ser estudiada a través del acervo de las diferentes comunidades que la integran y que, redimensionados en el ámbito local, otorgan una impronta valiosa en múltiples aspectos.

Investigar sobre Asia y África

Ante un llamado para la presentación de proyectos de investigación de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, fue propuesto el proyecto Espacios religiosos translocales. Intercambios y resignificación de ideas y prácticas en la contemporaneidad.

Como propuesta principal buscaba contribuir con la generación de conocimiento sobre un tema escasamente tratado y que, en esa exigua producción, poseía limitaciones en su modalidad de abordaje. Así, las manifestaciones religiosas contemporáneas glocalizadas, con destacada presencia en la Argentina fueron el tópico a investigar.

Como objetivos generales se propuso:

- explicar las causas por las cuales se producen diferenciados y multifacéticos procesos en relación con fenómenos religioso / espirituales translocalizados en la contemporaneidad; -explorar las ideas y prácticas de las religiones / filosofías seleccionadas como estudios de caso, tanto en su lugar de origen como en la Argentina;

- exponer los intercambios / adaptaciones / resignificaciones producidos por tales expresiones, y las consecuencias internas / externas de cada uno de ellos.

Los objetivos particulares, por su parte, buscaron:

- describir la presencia de manifestaciones religiosas de origen afroeuroasiático (Confucianismo, Hinduismo, Cristianismo Protestante, Budismo y fe Musulmana) en la Argentina y sus particularidades teológico - identitarias en perspectiva histórica y territorial.

- interpretar las modalidades a través de las cuales dichas religiones/ filosofías se integraron al contexto local y las particulares expresiones que adoptaron.

- comprender los aportes, tanto en ideas como en prácticas que aquéllas realizaron al medio local, tanto en la esfera pública como en la privada.

En cuanto a la hipótesis de investigación, se enunció que:

- los espacios religiosos translocalizados habrían potenciado la emergencia de procesos de revitalización y pluralización religioso / espiritual local, originando la adaptación, el intercambio y la resignificación de

creencias; que dichos procesos estarían caracterizados por la fluidez y la multiplicidad tanto de experiencias espirituales como de actores y de ideas derivados de la interrelación dialéctica de tiempo, espacio y sociedad posmoderna, y que en la Argentina, específicamente, la presencia de manifestaciones religioso / espirituales translocalizadas habría estimulado a parte de la población a una transformación simbólica en dos sentidos principales: el cuestionamiento de las creencias tradicionales, y la transición / apertura a otras alternativas que brindarían mayor contención y seguridad a los individuos.

En el mismo sentido, la globalización contemporánea habría permitido que las creencias circularan utilizando los nuevos medios de comunicación de la aldea global, y dichas ideas, selectivamente resignificadas según contextos, culturas y situaciones específicas, se habrían acercado a todos los grupos sociales, diferenciándose según una apropiación espiritual particular como respuesta a situaciones individuales.

En lo local, los actores, lugares e ideas aparecerían como marcas que con gran dinamismo evolucionarían conquistando espacios. En lo translocal, una clara redimensión vivencial las convertiría en sujetos geopolíticos en un presente en el que la división del planeta en grandes áreas religiosas tendría cada vez menos sentido debido a que, entre otras causas, la urbanización y las migraciones habrían fusionado poblaciones y resignificado sociedades y creencias en un todo glocalizado.

El proyecto diseñado fue iniciado desde una propuesta exploratoria y descriptiva, en la que las indagaciones procuraron interpretar en diferentes escenarios la relación dialéctica que se gestó entre la espacialidad, la temporalidad y la religiosidad como práctica cultural, de modo tal que se accediera al conocimiento científico a partir de una mirada revalorizadora de lo social en su contexto, en cada uno de los escenarios estudiados y en un determinado momento. Como actividades a desarrollar por el equipo de investigación, constituido por investigadores formados, en formación y asistentes, fueron planificadas las siguientes:

Primeros 12 meses:

- A. Selección de temas, de fuentes y de bibliografía.
- B. Delimitación de objetivos específicos, enunciado de hipótesis y confección de preguntas conductoras de la investigación.
- C. Enunciado del estado del arte.
- D. Sistematización de material a utilizar, confección de entrevistas y redefinición del plan de actividades.
- E. Redacción de informes de avance. Segundos 12 meses:
- F. Redefinición de objetivos e hipótesis de trabajo.
- G. Nuevo relevamiento bibliográfico.

- H. Realización de tarea de campo: observación participante y entrevistas.
- I. Transferencia a eventos académicos de avances de investigación.
- J. Impresión de material de estudio y de escritos para la Asignatura / el Seminario relacionados con el PDA.

La conclusión logró el desarrollo de todos los objetivos y la confirmación de la hipótesis propuesta, sobre la base de la cual se reafirmó que la heterogeneidad de los aportes culturales africanos y asiáticos a la cultura de Argentina puede ser detectada a través del acervo de las diferentes comunidades que la integran y que, redimensionados en el ámbito local, otorgan una impronta valiosa en múltiples aspectos.

En cuanto al impacto que se obtuvo con los resultados del proyecto se relacionó con la eficiente realización de las actividades y estrategias puestas en marcha ante la heterogeneidad de posibilidades con que el grupo de investigación planificó las actividades para el lapso de desarrollo de aquél y la divulgación de los resultados obtenidos.

En tal sentido, se concretó:

- Apertura del grupo de discusión / debate bibliográfico actualmente en curso a posibles nuevos integrantes que busquen consolidar su perfil en el área temática tratada.
- Elaboración y presentación de ponencias sobre los diferentes ejes trabajados en eventos académicos.
- Divulgación de dichos trabajos en revistas científicas impresas y / o virtuales.
- Publicación de un texto conteniendo el desarrollo de todas las variables investigadas y las conclusiones obtenidas.
- Confección de un archivo de testimonios autorizados obtenido a partir de las entrevistas individuales / grupales realizadas, en formato de archivo de audio o de video, para la presentación de estudios de caso.
- Coordinación de ciclos de cine - debate a partir de los cuales se dio cuenta de algunas de los conocimientos / conclusiones obtenidos.
- Contacto con instituciones gubernamentales / no gubernamentales interesadas en los temas tratados que deseen la exposición de un marco teórico sobre algunos de los temas investigados.
- Dictado de un seminario temático con los tópicos estudiados e incorporación del conocimiento producido a las cátedras en que los integrantes docentes dicten clases.

- Participación en medios de comunicación especializados para la exposición tanto de cuestiones metodológicas del proceso de investigación como de las conclusiones alcanzadas.
- Organización / asistencia a conferencias dirigidas a académicos, estudiantes y público en general.
- Realización de presentaciones gráficas, como posters y diseños PPTx para la visualización de imágenes relacionadas con los temas investigados.
- Planificación de reuniones de intercambio con otros grupos de investigación en temas afines.

Consideraciones finales

La identidad, condición colectiva e individual a la vez, naturaliza en su constitución atributos que lentamente consolida como posesión y legado. Luego, sucesivas transformaciones conducen a procesos de asimilación, diferenciación, intercambio y resignificación, derivaciones todas del complejo entramado de circunstancias vivenciales y de su pragmática flexibilidad. Así, ante la dinámica contextual del devenir histórico, aquélla modifica, incorpora y reemplaza elementos intrínsecos con fines de acción política, integración social y expresión cultural, entre otros, que la redimensionan en el tiempo y en el espacio, escenarios en los cuales los sujetos sociales ejercen un conjunto de acciones que los definen.

Si bien los saberes sobre África y Asia han sido generalizadores e ideológicamente comprometidos con el paradigma eurocéntrico, y la información sobre ellos estuvo signada por estereotipos, recortes y / o parcialización temática, en el presente deben ser revalorizados como parte del planeta global.

Por su parte, la intencional escasez de conocimiento producido en relación con el tema pudo ser solucionada con investigaciones que diesen cuenta de la relevancia de tales regiones, dado que un campo teórico enriquecido tanto en lo conceptual como por la participación de especialistas internacionales, sobre todo africanos y asiáticos, es posible y requerida.

África y Asia son hoy continentes que representan el desafío de concentrar un pasado en permanente proceso de revisión; un presente enmarcado en complejidades socioeconómicas múltiples; y un futuro en el que la diversidad y los recursos constituyen las claves de interesantes expectativas plausibles de ser estudiadas.

Por lo antedicho, conocer el pasado de tales continentes para estudiantes del Profesorado de Historia constituye la posibilidad de comprender las complejas interconexiones que signaron el devenir histórico de la humanidad, el presente articulado por las realidades intracontinentales y el futuro trazado por lógicas geopolíticas integradas y relacionales.

En el caso de las adscripciones identitarias translocalizadas desde África y Asia, conforman un tema que aporta nociones que permiten aprehender categorías propias de espacios culturales valiosos para el logro de la aproximación y comprensión de otros sujetos históricos, y a su manera de percibir la realidad, con el fin de posibilitar la existencia intercultural.

Referencias bibliográficas

- Adepoju, A. - Naerssen, A. van - Zoomers, E. (Eds.). (2005) *International migration and national development in Sub-Saharan Africa: viewpoints and policy initiatives in the countries of origin*. Netherlands: Brill.
- Alonso, L. (2000). *Pensando en África. Una excursión a los tópicos del continente*. Barcelona: Icaria.
- Amin, S.(2006). *Por un mundo multipolar*. Madrid: Mataro.
- Appadurai, A.(2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce.
- Appiah, Kwame A. (2009). *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires: Katz.
- Arduino, E. (2014). *Identidades afroasiáticas translocalizadas. Intercambios y resignificación sociocultural*. Buenos Aires: Mnemosyne.
- Bancel, N. et al. (2000). *Ces zoos humains de la République coloniale*. París: Le Monde Diplomatic.
- Bauman, Z. (2005). *La sociedad sitiada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bayart, J. F. (1999). *El Estado en África. La política del vientre*. Barcelona: Bellaterra.
- Benesch, K. - Favre, G. (Eds.). (2001). *African diasporas in the New and Old Worlds: consciousness and imagination*. New York: Rodopi.
- Bhabha, Homi K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Borja, J., Castells, M. (1998). *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Cantor, G. (2002). "La Triangulación Metodológica en Ciencias Sociales. Cinta de 66 Moebio". *En Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales, Chile*, N.º. 13.
- Clifford, J. (1999). "Las diásporas". *En Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa.
- Comaroff, J., Comaroff, J. (2009). *Violencia y ley en la poscolonía: una reflexión sobre las complicidades Norte - Sur. Obsesiones criminales después de Foucault: poscolonialismo, vigilancia y la metafísica del desorden*. Buenos Aires: Katz.

- Dussel, E. (1993). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Falola, T. (2013). *África y la esclavitud en el contexto transnacional*. Buenos Aires: Edunref.
- Goldberg, M., Mallo, S. (1993). "La población africana en Buenos Aires y su campaña. Formas de vida y de subsistencia (1750-1850)". En *Temas de África y Asia*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, N° 2°.
- Guha, R. (2002). *History at the Limit of World-History*. Columbia: Columbia University Press.
- Harvey, D. (1990). *The Condition of Post-Modernity: An Enquiry into the Origins of Social Change*. Oxford and New York: Basil Blackwell.
- Dussel, E. (1992). 1492: *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- Niane, D.T. (1961). *History of Western Africa*. Great Britain: Encyclopedia Britannica.
- Said, E. (1983). *Orientalismo*. Madrid: Libertarias.
- Samaja, J. (1992). *La combinación de métodos: pasos para una comprensión dialéctica del trabajo interdisciplinario*. Buenos Aires: *Educación Médico-Social*, 26:4-34.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.

Identidades, representaciones y procesos culturales en el espacio mediterráneo del mundo griego (siglos V a.C. Atenas)

*PROF. MGTER FIORETTI SUSANA (TITULAR), PROF. CIFUENTES MARTÍN (ASOCIADO), PROF. ABRAMOVICH LORENA (AUXILIAR) Y PROF. CUBILLA SERGIO (AUXILIAR)*¹¹

Marco teórico

El encuadre formal del proyecto corresponde al área de las **Ciencias Sociales**, y su línea de investigación es **disciplinaria y pedagógico-didáctica**; es una propuesta para la formación docente de las/los alumnos/as del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, principal instituto de formación docente de carácter público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este objetivo busca encuadrarse en el Proyecto de Fortalecimiento Institucional del ISP (1999), particularmente en la orientación de sus programas que explicitan la necesidad de la producción disciplinaria y pedagógico-didáctica, promoviendo focalizar cuestiones demandadas hoy para un desarrollo más adecuado en las prácticas docentes, atendiendo especialmente aspectos poco abordados.

Por ello, creemos fundamental reflexionar sobre algunos aspectos de la Grecia Antigua que aparece como la cuna de muchos de los valores y elementos identitarios occidentales que heredamos y que pocas veces cuestionamos; poder complejizar sobre su formación socio-histórica es el primer paso para situarla como un producto social y comenzar a pensarlos desde una lógica histórica, procesual y crítica.

Trabajar desde esta postura con el estudiantado favorece el análisis reflexivo permitiendo entender la identidad, ya no como algo estático e inmutable en el tiempo, sino como un proceso, en donde conviven y se interrelacionan elementos de inclusión y exclusión que persisten en el tiempo; el conocimiento de estos orígenes es útil en tanto ayudan a comprender y problematizar el presente; la realidad no es si no hay un pasado que permita interpretarla.

Nos parece central poder trabajar la cuestión identitaria desde el abordaje del teatro griego, siendo este el lugar de mayor acceso de la ciudadanía en la ciudad de Atenas del siglo V a.C.; este abordaje implica poder trabajar desde una perspectiva que contemple y aborde la teoría de género, centrada en las propuestas de Narotzky (NAROTZKY 1995) y Scott (SCOTT 1986).

Esta perspectiva se encuentra complementada con la crítica del discurso orientalistade Edward Said (2002) y la revisión situada para la relación Oriente-Grecia de Pierre Briant (2002) y de Edith Hall para el caso de teatro griego (1989).

Este abordaje teórico nos permite trabajar con un enfoque renovador las propuestas teóricas más utilizadas para el trabajo de investigación en torno a la dimensión política del teatro griego. En nuestra investigación inicial nos concentramos en la línea que plantea el teatro desde su dimensión performativa basada en los trabajos de Goldstein, Sommerstein y Zeitlin entre otros y de Pierre Vernant y Vidal Naquet desde el campo de la antropología histórica.

Fundamentación

Entendemos la formación docente como un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. La docencia es una profesión y un trabajo caracterizado por la transmisión y producción de conocimiento en torno a la enseñanza y orienta a una formación crítica de los sujetos con los que interactúa; constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, según los contextos en los que se sitúa; por ello requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad del proceso.

Para propender a procesos de transformación, pensamos que la vinculación teoría-práctica es fundamental, integración/ articulación entendida como reflexión sistemática, crítica y situada. La práctica debería estar asociada a la propia disciplina de modo que la formación de profesores de Historia transite por pericias reflexivas y críticas en base a contenidos y problemas históricos de sentido áulico. Tales contenidos y problemas históricos serían la base de conocimiento significativo requerido para hacer posible la práctica y llevar adelante la currícula requerida.

La formación así entendida implica la generación de condiciones para que los alumnos y demás actores involucrados puedan desarrollar un proceso que los lleve a comprometerse con experiencias que trascienden el aula. Sabemos que la formación docente es un proceso permanente y continuo, en esa trayectoria, la etapa de formación inicial, o sea, los primeros años de la carrera tienen especial relevancia porque se propone proveer aportes para la configuración de un perfil docente. Este proceso supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando núcleos sustantivos de pensamientos, conocimientos y prácticas. Es absolutamente importante enfatizar la centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia, en sus fundamentos éticos, políticos y sociales, en el fortalecimiento de un compromiso responsable.

Estamos frente a una cuestión de trascendental importancia debido a que nuestra investigación se encuentra en el fuego cruzado de esta problemática, ya que los/las estudiantes que arriban a la educación superior, muchos sin estudios terciarios/universitarios previos, han sido testigos y hasta han interiorizado inconscientemente muchos de esos estereotipos culturales a través de los medios de comunicación o de una experiencia escolar que no logró romper los moldes mencionados (por el contrario muchas veces los refuerza). Así es que en la mayoría de las experiencias los estudiantes traen como conocimiento a priori, una imagen idealizada de la historia y la cultura griegas que reproduce la concepción tradicional del "milagro griego", la oposición entre Occidente/Oriente y refuerza una visión de la historia lineal, evolutiva y eurocéntrica.

En este sentido, resulta fundamental proponer un aprendizaje crítico que sea capaz de establecer matices a dicha concepción a partir de las herramientas propias del historiador, tales como el análisis crítico de las fuentes y de la bibliografía que compone el marco teórico a debatir. Trabajar con las obras de los poetas trágicos, Esquilo, Sófocles y Eurípides, puede ayudar a comprender la funcionalidad del teatro al interior de la sociedad ateniense y su importancia en la construcción de la identidad griega frente al imperio persa aqueménida, en una de las primeras representaciones de lo oriental.

Proponemos nuevas perspectivas de análisis y convertir los estudios sobre el mediterráneo griego, en un espacio de creación de conocimiento, de reflexión y de tematización de problemas claves en la Ciencias Sociales, convencidos que la renovación conceptual debe contemplar no solo la incorporación de temas nuevos sino la modificación del tratamiento de temáticas clásicas. El objetivo, por tanto, es alejarnos de la metodología tradicional y entender las fuentes antiguas como testimonios de prácticas sociales, y sus transformaciones como manifestación de otras transformaciones que abarcan aspectos estructurales de la sociedad. La posibilidad de intervenir tanto sobre categorías de análisis tradicionales, como sobre las periodizaciones estandarizadas nos abre un escenario no solo de debate, sino de apertura a nuevos enfoques disciplinares, didácticos, y pedagógicos, que comprendemos como tarea fundamental en un instituto de formación docente.

Finalmente nos definimos a trabajar con Persas y Agamenón de Esquilo y Antígona de Sófocles; dicha selección tuvo como finalidad detenernos a trabajar tres obras que se encuentran situadas en el contexto de la primera mitad del siglo V a.C., en donde el trabajo en torno a los conceptos de mujer/género y orientalismo tienen un significado más claro para trabajar con los estudiantes. Las tragedias en torno al trabajo de Eurípides y Sófocles en su etapa de producción final así como el teatro cómico de Aristófanes, necesitan de un conjunto de herramientas más complejas para debatir la desestructuración de las identidades construidas por los atenienses en la primera mitad del siglo V a.C.

Hemos fundamentado cómo el teatro trágico ha servido de escenario para resignificar toda la tradición mítica épica griega bajo la mirada de Atenas; tradición que pone en tensión las discusiones políticas del momento. El teatro trágico se apropia de este sustrato mítico épico del mundo griego, dando nacimiento a un nuevo mito, el mito trágico, que se inscribe en el dispositivo del teatro del Siglo V en Atenas y tiene características específicas; entre ellas la propia legitimidad de la democracia ateniense.

Método

El primer paso implicó poder desarrollar dentro del equipo de trabajo una labor investigativa que nos permitiera profundizar el trabajo en torno al conjunto de la producción teatral trágica en la Atenas del siglo V a.C.; dicho trabajo nos permitió reconstruir la conformación de la identidad ateniense en el dispositivo teatral integrando un conjunto de identidades menores interconectadas. De esta forma el andamiaje construido en torno al concepto de autoctonía y el rol que jugaba para contraponerse a la interioridad política de hombre/mujer, ciudadano/extranjero y proyectarla al imaginario de griego/bárbaro. Construir este marco fue central para poder dotarnos de herramientas conceptuales que nos permitieran la implementación de una propuesta de trabajo para trabajar en el aula.

De este trabajo realizado nos pareció pertinente trabajar con los estudiantes con *Persas* y *Agamenón* de Esquilo y *Antígona* de Sófocles, ya que estando enmarcadas las tres obras en la primera mitad del siglo V a.C. la cuestión de la identidad ateniense podía ser trabajada mejor; es decir, sin las complejidades que implicaba adentrarnos en las obras de Eurípides, el propio Sófocles o el cómico Aristófanes en la complejidad del contexto de la guerra del Peloponeso. Luego de este trabajo de investigación inicial para escoger las obras que entendíamos más pertinentes para abordar con los estudiantes, nos dedicamos a la tarea de organizar un método de trabajo para ellos.

El principal objetivo del trabajo que propusimos durante el año lectivo fue integrar diversas estrategias de aprendizaje –como la lectocomprensión a partir de preguntas guía– con determinados procedimientos específicos –la lectura e interpretación de fuentes, la apropiación crítica de los textos, o la comparación entre diversas interpretaciones– y habilidades metacognitivas

–como la planificación–, en el marco de la realización de una tarea específica. Planteamos una metodología específica para el logro de estos objetivos, entendiendo el método como “el camino escogido para llegar a la meta propuesta. Esta meta puede ser el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos. De hecho, los métodos pautan una

determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos" (Quinquer 2004:7). Planificamos un trabajo anual que constó de tres partes: la lectura individual de una de las obras trágicas; una segunda lectura de la obra acompañada de bibliografía especializada sobre la ella, y la elaboración de un Plan de Clases con su correspondiente secuencia didáctica.

La primera instancia nos permitió el relevamiento de las concepciones previas para conocer el punto de partida de los estudiantes, las preconcepciones, el manejo que, en anteriores instancias educativas o personales, realizaron en torno a las temáticas elaboradas. La propuesta de dos lecturas diacrónicas de la misma obra durante el año lectivo permite al docente poder evaluar a cada estudiante por medio de parámetros individualizados, es decir, puede observarse el crecimiento personal, en tanto puede compararse el trabajo de cada individuo con el suyo propio y no con el resto del grupo; de este modo se logra romper con los criterios de evaluación estandarizados.

El tipo de trabajo que propusimos permite elaborar una serie de conocimientos desde lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, en tanto que se logra que el alumnado recorra un proceso lógico de lectura y elaboración que transcurre en tres niveles: **nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-intertextual**¹².

En la primera lectura de la fuente el objetivo responde a lograr un acercamiento literal y comprensivo, que refiere a un conocimiento general y superficial de la estructura de la obra. En esta primera aproximación no contaron con bibliografía específica ni con conocimientos profundos del momento histórico al que responde la fuente; así pretendíamos evaluar la comprensión de texto básica, pero también las preconcepciones y los conocimientos previos. Hay también un acercamiento al nivel inferencial, inducido por la serie de preguntas que se proponen, que compelen al lector a presuponer, deducir o inferir lo que no está explícito, la intencionalidad del autor o las relaciones que pueden establecerse con el contexto de producción.

El proceso de inferencia supone la atribución de significaciones personales al texto, lo que requiere un proceso cognitivo que conecta la nueva información con los conocimientos anteriores, por ello es importante el

12) Esta clasificación, muy utilizada en el análisis de los procesos lectocognitivos hace se elabora en Strang, R. (1965), *Procesos del aprendizaje infantil*, Buenos Aires, Paidós; Jenkinson, M. D. (1976), "Modos de enseñar", en Staiger, R. C. (comp.), *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Huemul y Smith, C. B. (1989), *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje Visor

proceso escalonado en que los estudiantes se relacionan progresivamente con nuevos saberes que pueden interconectar con la fuente base, de modo que tienen múltiples oportunidades de discutir con el texto y de abordarlo en diferentes estadios de su formación, siendo sujetos conscientes de los cambios que se producen en su propio abordaje

Es en el segundo trabajo que al estudiante se lo provee con nuevas herramientas (bibliográficas, hermenéuticas) para que le sea posible arribar a un nivel crítico intertextual de lectura; en este momento se pretende que el alumno esté preparado para interrelacionar los distintos procesos históricos analizados, la bibliografía crítica, las distintas visiones historiográficas con la obra trágica indicada; y así tomar posición frente a las cuestiones tratadas y conformar una postura crítica propia ante la fuente histórica. En este momento el estudiante debe estar capacitado para elaborar sus propias tesis y argumentaciones pertinentes para sustentarla; se pretende, así, desarrollar habilidades inherentes a la investigación histórica; trabajando no solo la bibliografía propuesta sino incentivando a los alumnos a buscar otra bibliografía pertinente que amplíe el panorama historiográfico.

Las preguntas guía están orientadas a la elaboración de interpretaciones personales y al cruce de la bibliografía de cátedra con la tragedia, de modo que exigen la elaboración de una serie de argumentaciones para defender una hipótesis interpretativa que también deben elaborar.

En el tercer trabajo proponemos la elaboración de clases tomando algún recorte temático a elección de los temas elaborados en los trabajos anteriores; el objetivo es observar la síntesis intelectual de todo este proceso anterior de construcción de conocimiento. Para realizar una selección pertinente de contenidos es necesario un claro ordenamiento mental para separar lo necesario de lo contingente, y jerarquizar los contenidos de modo que sean comprensibles y aprehensibles; el alumno debe ser capaz de transmitir de forma organizada, relevante y equilibrada la compleja red de información apropiada y realizar una síntesis reflexiva de las diversas visiones o problemáticas que existen sobre una cuestión determinada.

En síntesis, la propuesta pedagógica consiste en realizar un trabajo a largo plazo, concentrado en una fuente histórica particular, en orden de desarrollar una serie de habilidades de **lectocomprensión, elaboración, crítica, síntesis y trasposición didáctica**, de modo que esta construcción de conocimiento, elaborada de modo personal y grupal, logre traducirse en un conjunto ordenado, elaborado, coherente y transmisible.

Resultados y discusión

En los trabajos presentados observamos graves problemas en la selección y jerarquización de contenidos; los alumnos no pudieron realizar recortes pertinentes de las temáticas; quisieron abarcar en una clase múltiples temas, amplios y dispares, lo que no solo restaba profundidad a la proble-

matización, sino que hacía imposible pensar en el dictado de una clase. Ejemplo: Contenidos: Guerra del Peloponeso, imperio persa, ciudades griegas, Esparta y Atenas. Batallas de Maratón, Termópilas, Salamina, Plataea. Construcción de la identidad social. Construcción del otro. Relaciones de Poder.

Como se puede observar se abarca diversas temáticas en una sola clase; por otro lado no se jerarquiza el contenido que aparece como una sucesión continua de momentos históricos entremezclados con consideraciones conceptuales sin establecer relaciones entre las partes; en definitiva no se logra profundizar temas puntuales. También se confundieron períodos históricos que responden a construcciones conceptuales diferentes, por lo que se evidencia un no entendimiento del devenir histórico y de las especificidades de cada período.

Habiéndoles solicitado que tuvieran en cuenta la relación pasado/presente, muchos hicieron comparaciones con períodos históricos de nuestra historia nacional, como el peronismo, el voto de la mujer, etc, que son problemáticas con las que los/las alumnos del secundario no tuvieron contacto aún, por lo tanto la clase resultaba en una explicación de dos momentos históricos igualmente desconocidos para el alumnado, careciendo de relevancia tanto para el estudio específico de la Grecia Antigua como para la conexión con la realidad presente de los estudiantes. Los objetivos no están conectados con los contenidos y los recursos; aparecen como declaraciones de principios, y no como orientadores de la clase. Para la elaboración de recursos solicitamos que piensen en actividades novedosas para compartir con sus compañeros de la cátedra, nuevas ideas didácticas para implementar en su futura práctica áulica. Muchos optaron por recursos lúdicos que estuvieron bien preparados y articulados con la clase, pero observamos que en la mayoría de los trabajos la tendencia fue presentar una selección de fuentes, o una imagen y hacer una serie de preguntas que evidenció pobreza y falta de creatividad.

Ninguno utilizó TICS, no hicieron uso de las computadoras ni de recursos informáticos; asimismo el uso de los recursos gráficos nunca es explicitado, muchas veces no podemos comprender cuál es la funcionalidad didáctica de la imagen que seleccionaron, se plantea su utilización de un modo muy general, por ejemplo, una viñeta de historietas se presenta como "disparador" o simplemente se adjunta sin hacer alusión al modo en que pensaron trabajarla en clase.

Por la secuencia didáctica notamos que la visión de docente que prima, pese al discurso pedagógico vigente, es el de la clase expositiva seguida de un trabajo mecánico de lectura y comprensión de texto. Se plantea la participación de los alumnos en clase de modo oral, respondiendo preguntas orientativas del docente; el problema es cómo se formula la pregunta, generalmente están orientadas a solicitar opiniones de los alumnos, lo que ellos entienden por determinados conceptos, y nunca se explicita de qué modo aporta esto a la construcción de conocimiento. Es posible trabajar

desde las preconcepciones para problematizarlas y desde allí comenzar a construir conceptualizaciones teóricas, pero este paso nunca se realiza. Para finalizar nuestro análisis de la secuencia didáctica, observamos que el desorden y la falta de jerarquización de los contenidos dificulta el ordenamiento conceptual al pensar el dictado de una clase; se trabaja temas sin contextualizarlos en períodos y espacios específicos, esto se revela en cuadros conceptuales que realizaron de muy difícil interpretación.

Conclusión

A través de esta estructura de trabajo, evidenciamos que el cambio de la bibliografía dada para el segundo trabajo, apuntando a reforzar y revisar el marco teórico, no tuvo el impacto que se esperaba entre los estudiantes; también presenta dificultades la selección y estructuración de los contenidos que hicieron para construir la transposición didáctica.

Por último, pese a que nos concentramos en los casos menos notables, cabe destacar que dentro de la fracción de grupo que logró culminar las tareas de modo satisfactorio los objetivos propuestos se cumplieron puntualmente. Un trabajo anual con las características planteadas permitió a los alumnos organizar e interrelacionar los contenidos en torno a uno o dos ejes específicos (identidad, género), y a poder construir conocimiento, no desde la repetición de la bibliografía o desde una lectura lineal de las fuentes, sino incorporando progresivamente herramientas, habilidades y nociones que les permitieron abordar una obra particular desde múltiples puntos de vista y en diferentes estadios de su aprendizaje.

Cabe preguntarnos acerca de los factores que imposibilitaron a una buena porción del curso a alcanzar los resultados esperados, que aún quedan en el terreno de la hipótesis. Sin embargo, esta experiencia resultó positiva, puesto que pudimos demostrar que los objetivos propuestos son alcanzables. Habiendo detectado las problemáticas, nos quedamos con el desafío de poder ampliar la cantidad de estudiantes que recorran este proceso exitosamente, elaborando nuevas estrategias y realizando un seguimiento más cercano de los estudiantes durante este recorrido.

Referencias bibliográficas

- ABRIC; J. C. (2001); *Prácticas sociales y representaciones*; México D. F.; Ediciones Covoacán.
- BENÉITEZ PRUDENCIO, J. (2012); *Alteridad, pensamiento filosófico e ideología en la Grecia Antigua*; México D.F.; UNAM y Centro de Estudios Cervantinos.
- BERNAL, M., *Atenea negra (1987) Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*, Barcelona, Crítica.
- BOURDIEU P.(2000); *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona. CA-PRIGLIONE, J. (1996) "La sexualidad en Platón y Aristóteles", en Andreoti,

- Gonzalo Cruz y Jiménez, Aurelio P., (eds.) *Hijas de Afrodita: la sexualidad femenina en los pueblos mediterráneos*, Madrid, Ediciones Clásicas.
- DA SILVA CONDILO, C. (2007); "O papel dos tiranicidas na constituição da identidade democrática em Atenas"; en *Classica (Brasil)*; 20.1; pp. 78-92.
 - DAUGE, Y. A. (1981) *Le Barbare. Recherches sur la conception romaine de la barbarie et de la civilisation*, Bruxelles.
 - FEMENIAS, M.L. (1996); *Inferioridad y exclusión. Un modelo para desarmar*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
 - FOUCAULT, M.; (1986) *El uso de los placeres*, en *Historia de la Sexualidad*, Tomo I a III. Siglo XXI Editores. España
 - HARTOG, F. (1980), *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la répresentation de l'autre*, Paris.
 - HARTOG, F. (1999) *Memoria de Ulises. Relatos sobre la frontera en la Grecia antigua*, México, FCE,
 - HERNANDO, A. (2002); *Arqueología de la identidad*, Madrid.
 - INSOLL, T. (ed.) (2007); *The Archaeology of Identities. A Reader*, London & New York
 - JONES, S. (1997), *The archaeology of ethnicity: constructing identities in the past and present*, London.
 - KALLET, L; "Démos tyrannos: Wealth, power and economic patronage"; en MORGAN, K. (editora); *Popular tyranny : Sovereignty and its discontents in ancient Greece*; University of Texas Press; Austin; 2003
 - KIRK, G. S.(1992), *La naturaleza de los mitos griegos*, Barcelona, Labor.
 - n *Intellectual Heritage Project. Held in Tvärminne, Helsinki, October 8-11, 1998.*
 - LAQUEUR, T.; (1990); *La construcción del Sexo. Cuerpo y Género desde los griegos hasta Freud*; Ediciones Cátedra - Universidad de Valencia - Madrid
 - LERNER, GERDA;(1986) *La creación del Patriarcado*; Nueva York. Oxford University Press
 - MCGLEW, J.(1996); *Tyranny and political culture in Ancient Greece*; Cornell University Press.
 - LORAUX, N. (2007); *Nacido de la tierra*, Buenos Aires; *El cuenco de plata*. LOW, P.(2005); "Looking for the Language of Athenian Imperialism" en *The Journal of Hellenic Studies*; Vol. 125, pp. 93-111 Publicado por: The Society for the Promotion of Hellenic Studies. Consultado el 2 de marzo de 2014. URL:<http://www.jstor.org/stable/30033347>
 - PIRENNE-DELFORGE, V., y SUÁREZ DE LA TORRE, E. (2002) (eds.), *Héros et héroïnes dans les mythes et les cultes grecs. Actes du Colloque organisé à l'Université de Valladolid du 26 au 29 mai 1999*, Kernos, Suplement 10, Lieja.
 - RODRIGUEZ ADRADOS, F.;(1995) *Sociedad, Amor y Poesía en la Grecia Clásica*, Madrid, Edición Alianza.
 - RAAFLAUB, KURT (2003); "Stick and glue: the function o tyranny in fifth-century Athenian democracy"; en MORGAN, K. (editora); *Popular tyranny : Sovereignty and its discontents in Ancient Greece*; University of texas Press; Austin.

- ROSIVACH, V.(1988); "The Tyrant in Athenian Democracy" en *Quaderni Urbinati di Cultura Classica; New Series*, Vol. 30, No. 3 (1988), pp. 43-57; Consultado el 2 de julio de 2014. Article Stable URL:<http://www.jstor.org/stable/20546964>
- SAID, E. W. (1994) *Culture and Imperialism*, London (trad. esp. 1996). SAID, E. (2004) *Orientalismo*, Barcelona, Debolsillo.
- SANCHO ROCHER; L. (1994); "Tucídides y el tema de la polistyrranos". En *Quaderni di storia* 40; Julio/diciembre 1994; pp. 59-83.
- VERÓN, E. (1987); "La palabra adversativa", en Verón, E. *Y otros; El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Hachette Groupe Livre, Bs. As.; VESTERGAARD, T.(2004); "Bárbaros Y Otros Extranjeros En La Atenas Clásica: El Testimonio De Los Epitafios", 51 *Nova Tellus*, 22 U1.

Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar¹³

GRACIELA COLOMBO COLABORACIÓN ALBA KAUFFMANN

Abstract

El objetivo de esta comunicación consiste en presentar una síntesis de los Resultados más relevantes del estudio, reflexiones sobre la práctica de la investigación, como así también un conjunto de ejes de discusión que surgen a partir de interrogarnos acerca de los diversos atravesamientos, tensiones, resistencias, dilemas que influyen en la comprensión de la violencia y convivencia escolar. Se entiende la violencia escolar, la Convivencia escolar y la cuestión de género desde una transversalidad, en el sentido que atraviesan la práctica pedagógica y la interrogan.

PALABRAS CLAVE

GÉN ERO, VIOLENCIA ESCOLAR, CONVIVENCIA ESCOLAR, APRENDIZAJE SITUADO, PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD, VIDA COTIDIANA, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS.

Introducción

El objetivo de esta comunicación consiste en presentar una síntesis de los resultados más relevantes del estudio, reflexiones sobre la práctica de la investigación, como así también un conjunto de ejes de discusión que surgen a partir de interrogarnos en la investigación actual¹⁴ acerca de los diversos atravesamientos, tensiones, resistencias, dilemas que influyen en la comprensión de la violencia y convivencia escolar. Se entiende a la violencia escolar, la convivencia escolar y la cuestión de género desde una transversalidad, en el sentido que atraviesan la práctica pedagógica y la interrogan.

El estudio tuvo como objetivos generales indagar acerca de las características institucionales prevalecientes en las escuelas primarias selecciona-

13) Proyecto aprobado en el marco de concurso de proyectos de investigación de la UIDI (Unidad Interdepartamental de Investigaciones), Instituto Superior del Profesorado Dr J. V. González. Directora Graciela Colombo, Integrantes del equipo de investigación: Angélica Aballay, Gloria Barbeitos, Marina Belinco, Olga Garrido, Alba Kauffmann, Susana Novello, Susana Sarubbi, María de los Ángeles Vergara.

14) Proyecto La Convivencia Escolar y la Educación en Valores: Hacia la apertura de miradas de equidad de género y lazos sociales en la cotidianidad escolar. Unidad Interdepartamental de Investigación (UIDI), Instituto Superior del Profesorado Dr. J.V. González, Directora Graciela Colombo. Integrantes del equipo: Alba Kauffmann, Héctor Bustamante, Ethel Rodríguez y Fernando Galván.

das a partir de los lineamientos básicos contemplados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) e investigar acerca de las concepciones sobre violencia y convivencia escolar que tienen los docentes y el personal de conducción, como así también acerca de las estrategias que implementan para el buen clima escolar.

El trabajo de campo se realizó en el año 2007 se trabajó en dos escuelas primarias ubicadas en distintos barrios, pertenecientes a la Ciudad de Buenos Aires.

Método

La investigación se inscribió en la metodología cualitativa y en un estudio exploratorio.

Se trabajó con docentes de primer grado, cuarto grado y séptimo grado y docentes a cargo de materias especiales (música, educación física, tecnología, bibliotecario, etc.) y también se entrevistó al personal de conducción de las dos escuelas. Técnicas de recolección de la información: Se aplicaron las siguientes técnicas de recolección de información: - Observación documental del (PEI) Proyecto Educativo Institucional de las dos escuelas seleccionadas. Se realizó un análisis de contenido del documento;

-Entrevista semiestructurada a docentes y directivos, se confeccionó una guía de entrevista con tópicos a indagar de manera flexible; Observación no participante: se aplicó esta técnica para observar distintos momentos de la vida cotidiana escolar:- Observación áulica. Se realizaron observaciones de aula de los distintos grados a los que pertenecen los docentes (primer grado, cuarto grado y séptimo grado). También se observaron clases especiales (educación física, música, tecnología, plástica). - Observación de los recreos: se observaron distintos momentos de los recreos: al inicio, durante y al finalizar.

Resultados

Entre los resultados del estudio¹⁵ se destaca la elaboración de una tipología, la misma permitió conocer la diversidad de perspectivas, posicionamientos teóricos y de prácticas que desarrollan los docentes en la cotidianeidad escolar. Se entiende a la misma no de forma rígida, sino con el componente heurístico que encierra, permite conocer que no existe un

15) Graciela Colombo, Colaboradores Aballay, Angélica; Barbeitos, Gloria; Belinco, Marina; Garrido, Olga; Kauffmann, Alba; Novello, Beatriz Susana; Sarubbi,- Susana; Vergara, María de los Ángeles. (2010-2011) *Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar*. Revista Argentina de Sociología, Publicación Internacional de Ciencias Sociales, Consejo de Profesionales en Sociología, 8 (15),9 (16), pp. 81-104.

bloque homogéneo de docentes sino que se observaron una diversidad de posturas y de formas de intervención. Los tipos de docentes permiten reflexionar sobre estrategias de intervención institucional, así también contribuyen a generar un espacio de revisión de la propia práctica pedagógica y la diversidad de atravesamientos, propiciando un camino para el desarrollo de prácticas reflexivas, para el diálogo entre la teoría y la práctica, para la revisión de las significaciones de género tradicionales y para la promoción de estrategias de equidad.

Ejes de discusión y de reflexión que surgen de la construcción de la tipología

A continuación se destacan los resultados más relevantes que arrojó la construcción tipológica:

Tipo de docente legal/normativo/autoritario: cuando el docente tiene un estilo de conducción de su clase que se caracteriza por el establecimiento de la normativa escolar, del disciplinamiento, como estrategia para generar situaciones de convivencia, se observan en el contexto áulico situaciones de conflictividad escolar.

Desde esta perspectiva, los perfiles y contextos escolares se caracterizan por la prevalencia de un sistema burocrático legal, (dominación racional en la terminología de Weber) donde todos los comportamientos de los sujetos quedan condicionados al cumplimiento de la normativa, sin espacio para la participación dialogada y el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Perspectiva caracterizada por la vigilancia y disciplinamiento escolar.

El tipo de docente integrador entiende a la violencia escolar como producto de una problemática macro societal; en términos generales se postulan concepciones de género innovadoras en las que se hace referencia a la situación de subordinación de género en la sociedad. Se destaca la estrategia de la conversación, la participación, el diálogo docente alumno, la transmisión de valores como recurso fundamental para la prevención de la conflictividad escolar.

La categoría género constituye una herramienta poderosa para la revisión de los estereotipos de género, para la construcción de estrategias de equidad en la labor docente en los pequeños intersticios de la cotidianidad escolar. Se entiende la cuestión de género desde una transversalidad, ya que atraviesa la práctica pedagógica y la interroga.

Tipo de docente intermedio: en la definición de la violencia escolar y factores que intervienen se carece de una mirada multicausal. Se pone énfasis en la familia como generadora de hechos de violencia. Los niños que son testigos de violencia en sus hogares reproducen la violencia en la escuela. En términos generales se carece de una mirada de género que profundice en la situación de subordinación de la mujer en la sociedad. Se observaron

prácticas activas y pasivas; en estas últimas no se incluye el saber cotidiano del docente y se pone la mirada en el afuera.

El tipo de docente vincular pone énfasis en los aspectos vinculares entre los docentes y los alumnos en la caracterización de la violencia y convivencia escolar. Perspectiva que contempla una ética del cuidado y de los derechos humanos. Planteo ético valorativo que pone énfasis en los valores sociales y en la construcción de lazos solidarios. Se destaca la estrategia de la conversación y vínculos de confianza y respeto entre el docente y alumno para la generación de la convivencia en el contexto áulico.

Estos resultados abonan las siguientes hipótesis que dan lugar a futuros estudios de investigación:

Cuando el docente tiene un estilo de conducción de su clase donde se propicia la participación y el diálogo docente alumno y el desarrollo de la reflexividad y pensamiento crítico se generan en el aula situaciones de buen clima escolar.

Cuando el docente tiene un estilo de conducción autoritario, donde se apea al orden y a la disciplina aparecen situaciones de conflictividad escolar. Estos resultados constituyen fuentes de inspiración y orientan enfoques que generan una ruptura con el disciplinamiento y vigilancia escolar, para avanzar en perspectivas epistemológicas que contemplan la reflexividad, la vida cotidiana y la cuestión de género.

En general, se identifican estrategias en las que los docentes asumen un papel protagónico en la resolución de casos de violencia y en su prevención. La conversación con el alumno y la aplicación de juegos tranquilos ocupan un lugar fundamental. El recurso de la “conversación” constituye una técnica artesanal de la que se apropia el docente para prevenir hechos de violencia y crear un clima de bienestar.

En las concepciones que tienen los docentes sobre la convivencia escolar se priorizan los aspectos vinculares, la construcción de lazos sociales en un contexto de armonía y paz.

Consideramos que una estrategia de prevención debe partir desde la mirada del sujeto, en el caso que nos ocupa, los docentes como principales creadores de un modelo de prevención desde la realidad cotidiana escolar. Son ellos los que están en contacto con el alumno, con sus familias, los que tienen información sobre el contexto socioeconómico del alumnado. La mayoría de los docentes tienen concepciones de género innovadoras/progresistas. Postulan la equidad de género y la igualdad de oportunidades. Manifiestan que la cuestión social (la salida de las mujeres al mundo público, la participación de las mujeres en el trabajo) generó un cambio en las significaciones de género tradicionales y la apertura de concepciones innovadoras.

Reflexiones sobre la práctica de la investigación

También se destaca entre las producciones de la investigación:

Reflexión desde la vivencia de una de las investigadoras integrantes del equipo " el ejercicio intelectual que implica participar en el diseño de una investigación es muy interesante ya que se ponen en práctica los conocimientos aprendidos a lo largo de la carrera de investigación educativa y lleva a plantear con claridad y coherencia el problema, los objetivos, las hipótesis y decidir con qué instrumentos trabajar" "La participación en un trabajo de investigación fue muy enriquecedor porque me permitió reflexionar sobre la práctica y la formación docente y además porque en una de las escuelas en las que relevamos la información había sido alumna y luego tuve la oportunidad de ser docente" "Cuando en el 2007 realizamos la investigación ya hacía tres años que no formaba parte de la escuela (..) la experiencia de ingresar de nuevo desde otro lugar fue movilizante, volver a mirar a algunos compañeros, observarlos en su tarea, despojarme de los preconceptos o del aprecio hacia ellos para poder preguntar u observar. Los espacios escolares volvieron a tomar otro significado, el clima escolar, los alumnos, el equipo de conducción " "al aplicar la observación áulica, los docentes me incluían en sus clase mostrándome los trabajos que realizaban con sus alumnos, sin tener en cuenta que se trataba de una observación no participante" "Constituyó un ejercicio muy valioso para la reflexión sobre la tarea docente, las prácticas en contexto, la formación profesional y por consiguiente la transmisión de conocimientos y estrategias de trabajo" "llegar a una institución, a mi querida escuela y volver a mirarla genera una gran autocrítica, tal vez una nostalgia por los años de trabajo, de querer subsanar algunos errores que reconocemos al revisar críticamente las prácticas" "Este transcurrir en el tiempo, entre lo que somos, la formación, la trayectoria, el conocimiento, el análisis y la posibilidad de gestionar es lo que da forma a la experiencia de ser docente hoy y se constituye nuevamente en objeto de estudio».

La formación de docentes investigadoras atravesó las distintas instancias de la investigación. Se destaca la importancia que tuvo la práctica de la investigación como espacio de actualización profesional y de intercambio entre profesionales de distintas disciplinas. La investigación como práctica social.

La investigación como una instancia de reflexividad y mejora de la práctica pedagógica. La investigación educativa y su aporte para la mejora de la práctica docente y la innovación pedagógica. Reflexión del docente investigador como profesional reflexivo, creativo y como investigador de sus propias prácticas.

Dilemas, reflexiones, tensiones que genera el realizar investigaciones en los contextos escolares donde se ha ejercido la docencia. ¿Cómo poder tomar un distanciamiento crítico positivo con el objeto/sujeto de estudio? ¿Cómo nos posicionamos como docentes investigadores en el campo? La

reflexividad como ingrediente fundamental que atraviesa la práctica de la investigación educativa. ¿Cuáles estrategias podemos implementar en el campo para garantizar la validez?

Ejes de discusión para el abordaje de la problemática de la violencia y convivencia escolar

Es nuestro propósito interrogarnos acerca de los diversos atravesamientos, tensiones, resistencias, dilemas que influyen en la comprensión de la violencia y convivencia escolar, dejar abiertos interrogantes que contribuyan a generar una discusión sobre la problemática.

Investigaciones aplicadas: la vinculación entre el campo de la investigación social y el campo de la intervención social. Investigaciones con implicancias prácticas.

La magnitud que adquieren los episodios de violencia escolar en la actualidad convierten a este tema en una cuestión social y la importancia que tiene la realización de estudios de investigación que contribuyan a generar conocimiento y al diseño de una política social que considere a los docentes como sujetos clave, ya que han desarrollado un conjunto de saberes, de experiencias, un saber hacer desde la vida cotidiana en la escuela, que debiera sistematizarse y capitalizarse. Los docentes con el conjunto de actores de la comunidad educativa, se necesita de un trabajo en conjunto. Perspectiva de abordaje que parte de la categoría Vida Cotidiana¹⁶ como línea de indagación teórica y de transformación micro social. Entendiendo la cotidianidad no solamente como la rutina del diario hacer, sino como un espacio posible de transformación en la medida en que los sujetos generen un proceso de revisión crítica tanto de sus concepciones como de sus prácticas (Di Marco, Colombo, Gigliotti, Zelicman, 1988, p.21-22).

El propósito de la investigación fue no solamente brindar respuestas teóricas que contribuyan al estado del arte sobre el tema que abordamos, sino también respuestas de aplicabilidad; que los resultados contribuyan al debate público, que puedan formar parte de la Agenda del Estado como cuestión social para el desarrollo de estrategias de intervención.

16) Graciela Colombo viene trabajando la línea teórica vida cotidiana y su importancia para el diseño de políticas sociales desde la cotidianidad. Se entiende que los cambios no solamente suceden a nivel de las estructuras sociales sino también en los pequeños espacios de la cotidianidad en la medida en que los sujetos reflexionan críticamente sobre su accionar. Desde esta mirada, la vida cotidiana no solamente constituye el espacio de la rutina del diario hacer sino también un espacio posible de transformación micro social.

La violencia escolar y la convivencia escolar: Una mirada desde los propios sujetos.

Si bien se parte de un marco teórico, lo importante (y la perspectiva en la cual nos inscribimos) es captar las significaciones, perspectivas desde los propios sujetos investigados. ¿Cómo definen y entienden las situaciones de violencia y convivencia escolar desde su propia subjetividad? Perspectiva que implica no partir de una definición a priori de la violencia, manteniendo este concepto como una categoría emergente, que surge a partir de las significaciones y representaciones de los actores.

Esto representa un aprendizaje y desafío por parte nuestro como investigadores de campo, una práctica que implica cómo dejar en suspenso, las categorías a priori de las que partimos en el desarrollo teórico y la captación de estas nuevas categorías que surgen desde el lado del sujeto y que se van construyendo a partir de un proceso interactivo, de un diálogo entre nosotros como investigadores y los actores.

Se entiende el trabajo de campo como espacio de reflexividad y construcción de conocimientos y experiencias desde el lado del sujeto, los docentes. Se parte del reconocimiento de la Epistemología del Sujeto Conocido, es decir, una perspectiva que entiende la producción de conocimiento como un proceso de interacción, de diálogo, de reflexividad entre el investigador (sujeto cognoscente) y el sujeto conocido (el sujeto investigado) (Vasilachis de Gialdino, 2007, 2008, pp.50-51, pp.201-202).

Este fue el posicionamiento epistemológico del que partimos para el abordaje del problema de investigación y el que adoptamos como equipo, instalando la noción de la reflexividad durante todo el camino investigativo. Por lo expuesto, la línea teórica Vida Cotidiana desde un Enfoque Etnográfico, se considera un enfoque pertinente para el abordaje de esta problemática donde se considera fundamental comprender las significaciones que los actores asignan a sus prácticas en el diario vivir, como así también las definiciones y modos de entender la realidad desde la propia subjetividad.

El arte¹⁷ de la experiencia, el saber hacer: el habitus reflexivo de los docentes en la cotidianeidad. El sujeto de estudio en construcción

Los docentes tienen desarrollado un habitus¹⁸, basado en su propia trayectoria y formación de años de experiencia en el campo de la educación, este saber hacer basado en el capital de su experiencia, permite la construcción de una teoría de la práctica, un objeto/sujeto de estudio que se va construyendo y recreando en esta conversación entre la teoría y la práctica en continuo proceso de articulación.

A partir de la práctica reflexiva van surgiendo nuevos interrogantes que permiten ilustrar la teoría y los posicionamientos epistemológicos/ontológicos/ valorativos de los que partimos al acercarnos al sujeto de estudio. Los docentes desarrollan un sentido del juego en el sentido que pueden anticiparse y desarrollar estrategias para la resolución de la conflictividad escolar:

“El ‘sentido práctico’ (...) expresa esa sensibilidad social que nos guía antes de que postulemos objetos como tales. Vuelve significativo al mundo anticipando espontáneamente sus tendencias inmanentes, a la manera del jugador de pelota dotado de una gran ‘visión de campo’ que, sorprendido en el calor de la acción, intuye instantáneamente los movimientos de sus oponentes y compañeros de equipo, actúa y reacciona de manera ‘inspirada’ sin el beneficio de la retrospectión y de la razón especulativa”. (Bourdieu y Wacquant , 2014,pp.46-47).

Este poder dar respuesta a situaciones emergentes, imprevistas que surgen en el realismo cotidiano del aula, obedece a este capital cultural y capital social que tienen los docentes.

17) La terminología el Arte como Experiencia es desarrollado por Dewey (citado en Bourdieu y Wacquant , 2014, p. 163).

18) Bourdieu (2015) define el habitus como un sistema de disposiciones adquiridas, permanentes que funcionan como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (p. 86).

Este concepto contempla la incorporación del estilo propio, que permite a los agentes imponer su propia singularidad en el oficio de la práctica dentro del campo disciplinar (Bourdieu y Wacquant , 2014,p.146).

La educación en valores y la convivencia escolar: la formación docente y las prácticas pedagógicas

En la formación y el desarrollo profesional del docente el tema de educación en valores y la convivencia escolar desde la perspectiva de género se considera desde una transversalidad en el sentido que atraviesa la labor docente en el contexto cotidiano escolar. Mirada que parte del reconocimiento de la palabra de los docentes, considerando a los mismos como sujetos constructores de conocimiento y de prácticas pedagógicas innovadoras. Las situaciones de violencia irrumpen en el aula, atraviesan la práctica pedagógica y la interfieren. Los docentes tienen que estar atentos y contar con formación/ capacitación para la resolución de forma urgente de situaciones conflictivas que están obstaculizando el proceso de enseñanza.

Perrenoud (1996) señala como característico de la práctica pedagógica "actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre", frase que ilustra el oficio contemplado en el proceso de enseñanza y las capacidades que tienen los docentes para dar respuesta a situaciones de conflictividad que acontecen en la cotidianeidad del aula. (p.4).

Siendo la característica de la profesionalidad del docente la comprensión del contexto del aula para poder intervenir sobre este, la formación docente tiene que estar orientada hacia la práctica pedagógica.

La vinculación teoría práctica en la formación docente conduce a la noción de aprendizajes situados; es decir que contemplen los contextos. La labor

docente además de incluir los conocimientos disciplinares y pedagógico también implica un "saber hacer"; lo que significa tener capacidades para la resolución de situaciones problemáticas de forma autónoma y flexible en contextos singulares, "ser capaz de resolver los problemas propios del contexto en el que se trabaja" (Gómez, 2005 en Calvo, 2009, p.150).

Convivencia escolar y formación en valores desde la perspectiva de género: el concepto de género desde una transversalidad

Se entiende el abordaje de la convivencia escolar y la formación en valores desde una perspectiva de Género, ya que esta categoría atraviesa la construcción y comprensión de la realidad social.

El análisis de género implica el estudio del contexto y de las relaciones sociales que se dan entre hombres y mujeres como así también la diversidad de posicionamientos que ellos/ellas ocuparán en en los distintos campos de la sociedad (Flores Bernal, 2005, p. 70).

Es una categoría de contenido simbólico y contempla el conjunto de normas, prescripciones, comportamientos y papeles que establecen lo que es femenino y lo que es masculino. Esta mirada de género contribuye a

comprender y aceptar que los rasgos de comportamiento asignados a los sexos masculino y femenino y erróneamente entendidos como propios y naturales del sexo, corresponden al campo de lo aprendido (Báez Arroyo, 2010, pp. 16-17) forman parte de los procesos de socialización de género. La expresión construcción de género implica la creación cultural, social e histórica de las representaciones sociales que desde cada sociedad se van construyendo acerca de los papeles o roles sociales que son los esperados que cumplan los varones y las mujeres. En cada sociedad en particular, habría que interrogarse acerca de los significados que se asignan a lo femenino y lo masculino, en determinado contexto cultural histórico (Báez Arroyo, 2010, p.18).

Se entiende el concepto de género en proceso de construcción permanente, en cada sociedad y en cada momento histórico se van definiendo modelos de femineidad y masculinidad; los avances legislativos, la participación de las mujeres en el campo laboral y en los espacios de poder generaron una revisión de la cuestión de género en la cultura.

Entendemos la construcción de la mirada de género como un continuo donde los modelos de masculinidad y femineidad no se entienden como constructos acabados, cerrados sino que son revistados críticamente y recreados a lo largo de la vida.

Perspectiva crítica a la concepción binaria/dicotómica/dual de entender lo masculino/ femenino como categorías excluyentes, dicotómicas; abriendo interrogantes acerca de la diversidad de atravesamientos, posicionamientos, tensiones, ambivalencias, contradicciones que contempla su abordaje. El proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de género no puede comprenderse en sentido lineal, sino como procesos contradictorios, de reformulación constante. Luchas, resistencias, ambivalencias, conformación de identidades en sentido dinámico, identidades transicionales, en un continuo.

La perspectiva relacional contribuye a superar la construcción binaria de lo femenino y lo masculino dando lugar a nuevos enfoques epistemológicos que contribuyen a reflexionar acerca del modo en que se producen y conceptualizan otras identidades sexuales y genéricas(gays, lesbianas, transexuales, travestis, transgénero, bisexuales e intersex) (Elizalde et al, 2009) (citado en Vasquez y Lajud, 2016, p. 74) que no pueden encuadrarse en modalidades dicotómicas /duales dando lugar a una diversidad de posicionamientos y subjetividades que se alejan del paradigma hegemónico. La institución escolar representa un espacio de luchas, de tensión, resistencias y creación de normativas, valores y prácticas “legítimas”, “normales” y “transgresoras”. Más que un lugar cristalizado, la escuela puede comprenderse como un ámbito en el que en forma permanente se construyen y reconstruyen significados socioculturales y nuevos sentidos. De esta manera, , la mirada de género se convierte en una poderosa herramienta y estrategia de análisis crítico y reflexivo que contribuye a problematizar sobre las complejas realidades institucionales que (en la

cotidianeidad) sostienen el sistema de relaciones de poder asimétrico entre mujeres y varones y la desvalorización de modelos que cuestionan el mandato dominante heterosexual, hegemónico y sexista. (Vasquez y Lajud, 2016, p. 74).

Desde esta mirada, una pedagogía crítica que cuestione abiertamente el sistema de género instala un debate que propicia una reflexión en relación a los comportamientos relacionales para pensar de modo diferente y críticamente las construcciones de género en el contexto áulico y en la sociedad en su conjunto. (Ibídem, p.p. - 77).

Importancia de reflexionar acerca de la cuestión de género como un objeto de estudio en construcción y recreación, cambios observados a partir de los avances legislativos. Estas cuestiones conducen a nuevos interrogantes, que dan lugar a otros estudios de investigación. ¿Cómo la aceptación, legitimación de la diversidad sexual y la identidad de género se manifiestan en la cultura cotidiana escolar y las situaciones de discriminación que todavía pueden existir? Legitimación, luchas y resistencias. Se acepta en la realidad cotidiana escolar estas nuevas identidades de género, o todavía existen en forma solapada, encubierta o bien manifiesta situaciones de discriminación y exclusión? ¿Las nuevas normativas acerca de estas cuestiones están siendo legitimadas en la práctica escolar o bien todavía aparecen resistencias?

La naturalización de los modelos de género en la cultura: modelos de género tradicionales/ hegemónicos/ convencionales

Constituye una serie de asignaciones, funciones y atribuciones que se asignan a varones y mujeres, es decir, modos de ser y de actuar diferenciados para ambos, dando lugar a relaciones de inequidad social.

De este modo, se asignan funciones, atribuciones, cualidades en función de su sexo (componente biológico) no pudiendo comprender la diversidad de papeles que ambos pueden cumplir en las distintas esferas de la sociedad.

Desde esta perspectiva, se implementan procesos de socialización diferencial muy rígidos entre varones y mujeres, con estilos de organización y funcionamiento familiar esquemáticos, dando lugar a los estereotipos de género y a la presencia de distintos tipos de violencia invisible (simbólica) en la familia. La violencia simbólica/ invisible, se la denomina de esta manera, porque constituyen violencias sutiles, no fácilmente tangibles o percibidas como tales y cuando se las percibe en algunos casos está legitimada, naturalizada.

Los roles asignados culturalmente a las mujeres en virtud de concepciones "naturalistas" y "esencialistas" que ocultan la construcción social de género, refuerzan el hecho que se atribuyan a la mujer características y

funciones por la sola razón de su sexo, comprometiendo sus opciones individuales y su autonomía personal e implicando lo que se ha dado en llamar “violencia invisible”. Esta clase de violencia de naturaleza represiva y simbólica se manifiesta en la desigualdad en la distribución del dinero, del poder, en las obligaciones domésticas, y en las opciones de realización personal (Dorola, 1989, pp. 191-200).

Se considera de relevancia identificar estos tipos de violencia invisible, ya que constituyen la base sobre la que se construyen otros tipos de violencia más visibles (emocional, física, sexual, económica).

¿La escuela como un ámbito de producción de concepciones tradicionales de género o como un espacio de construcción de equidad de género?

El sistema educativo constituye un espacio propicio para generar modificaciones en las conductas sexistas; así también juega un papel relevante en la construcción de la identidad de género (Báez Arroyo, 2010, p.19). En el contexto aúlico y en los distintos espacios del contexto escolar, los docentes pueden reproducir el patrón de género hegemónico, estableciendo un proceso de socialización diferencial entre varones y mujeres o bien pueden generar espacios para la revisión de las concepciones tradicionales de género.

El lugar del docente se considera clave. De ahí la importancia de su labor, y de que se comiencen a revisar mecanismos sutiles o invisibles, que en la vida cotidiana escolar contribuyen a reforzar la desigualdad de oportunidades para las mujeres, a fin de que se puedan sacar a la luz y se puedan modificar.

Desde esta mirada, se considera necesario revisar las concepciones y prácticas de los docentes si se ajustan a una ideología tradicional o bien se generan aperturas en las significaciones de género sobre bases más equitativas para varones y mujeres.

La naturalización de los modelos de género por parte de los docentes dan lugar a distintas manifestaciones de violencia simbólica/invisible, que limita las posibilidades de desarrollo personal y autónomo de los/as alumnos/as. Situación que trae aparejada la subordinación de género y la inequidad.

El contexto escolar constituye uno de los ámbitos que más fuertemente incide en la construcción de la identidad de género. En cada espacio social, se va construyendo un conjunto de rasgos de pensamiento, de valoraciones, de afectos, de actitudes y de comportamientos, que se definen como característicos y como referentes del deber ser y de pertenencia, según sea varón o mujer. (...) En el campo de las interacciones entre los distintos actores en la vida cotidiana escolar, conviven en tensión representaciones de género diversas, como un espacio de lucha, de tensión, de

resistencia, de surgimiento de prácticas legítimas y transgresoras (Flores Bernal, 2005, pp.73-74).

La mirada de género contribuye a identificar y visibilizar situaciones de violencia simbólica, sutiles que acontecen en la cotidianeidad escolar. Desde la ideología hegemónica, la femineidad y masculinidad se postulan como verdades universales vinculadas a características biológicas, no permitiendo comprender y conocer la diversidad de prácticas y de posicionamientos subjetivos que varones y mujeres pueden ocupar tanto en la esfera privada como en la pública. La naturalización y esencialización al invisibilizar la construcción socio cultural de las identidades de género y los sistemas jerárquicos de poder que se establecen entre ellos, ocultan las situaciones de discriminación y la violencia que se genera en estos procesos. Las instituciones educativas cumplen un rol protagónico en la gestión de discursos, representaciones y prácticas de socialización y subjetivación que clasifican a los actores sociales, como así también reproducen y producen en la vida cotidiana escolar significados y valores de género (Fainsod, 2006, pp.43-44).

La violencia escolar y la convivencia escolar: hacia la construcción de paradigmas desde un enfoque contextual

La problemática de la violencia escolar puede ser abordada desde el paradigma de la complejidad, en la que intervienen una multiplicidad de factores de distinta naturaleza que hay desentrañar. Implementar un sistema de vigilancia epistemológica, teórica y metodológica sobre su abordaje, revisión de paradigmas. Constituye un verdadero desafío.

Se necesita la apertura de espacios de debate y de reflexión epistemológica, de nuevos paradigmas a los fines de dar respuesta a los desafíos de la realidad actual.

Se considera pertinente generar una ruptura con el paradigma vincular individual, donde el sujeto niño/ adolescente aparece como el responsable principal de los hechos de violencia.

La aplicación del término bullying para el abordaje de la violencia escolar centrado en la dimensión individual y vincular (acoso y maltrato entre pares) se considera un modo simplista para la comprensión de esta problemática tan compleja, descontextualizando los procesos históricos, sociales y culturales que influyen en la emergencia de comportamientos violentos. Se analiza la problemática desde el caso individual y un modo de resolución de los conflictos a través de las sanciones y disciplinamiento escolar.

Estas perspectivas contemplan una mirada de desconfianza y estigmatizante hacia los adolescentes y jóvenes, argumentando acerca de su peligrosidad y de los cuales habría que resguardarse o protegerse (KAPLAN, 2011,p. 97).

El obstáculo epistemológico de estos procesos de transmutación de situaciones de naturaleza social en individuales, consiste en la reproducción de miradas sustancialistas sobre la violencia, donde el individuo es su causa y fin. Una perspectiva crítica es el inicio para modificar la noción de déficit por el análisis de las condiciones sociales de la desigualdad (Brener y Kaplan, 2006 ,p.18).

En el abordaje de esta problemática tan compleja influyen una diversidad de violencias que se encuentran vinculadas: violencia cultural, violencia estructural, violencia institucional.

La violencia cultural

Contempla los mitos, creencias, hábitos arraigados en la cultura, en los procesos de socialización de género. En una sociedad patriarcal, donde prevalece la superioridad masculina, los hechos de violencia están legitimados. La violencia de género se refleja en la asimetría existente en las relaciones de poder entre varones y mujeres, y que perpetúa la subordinación y desvalorización de lo femenino frente a lo masculino. Este término hace alusión a la prevalencia de modelos dominantes de organización familiar, donde las mujeres ocupan una posición de subordinación y el varón de superioridad. En este tipo de familias existe una diferenciación acentuada entre los modelos y roles esperados para varones y mujeres en la estructura social, quedando el accionar de las mujeres limitado al ámbito de lo privado-doméstico y el accionar del varón al mundo de lo público. En la ocurrencia de hechos de violencia en la escuela, hay que explorar acerca de las concepciones de género en la familia, en los prejuicios y estereotipos de género, en la cultura hegemónica que se traduce en las pautas de socialización de género en la familia.

En las familias donde prevalece la cultura patriarcal hegemónica como estilo de vinculación entre sus integrantes, esta ideología tradicional forma parte de los procesos de crianza de los niños y adolescentes. Se instala la naturalización de la violencia y los estilos de poder asimétricos entre varones y mujeres.

Los niños, adolescentes y jóvenes testigos o víctimas de violencia en sus hogares pueden reproducir comportamientos violentos en el contexto escolar. Pautas de socialización de género hegemónicas, donde se instalan patrones de asimetría entre varones y mujeres, la instalación de estereotipos, por ejemplo a través del juego, manifestación de la fuerza y destreza física en el caso de los varones.

Este tipo de violencia tiene múltiples causas, entre las cuales podemos mencionar los factores socioculturales que las generan; por un lado, la división sexual del trabajo y, por otra, aspectos referidos a los componentes ideológicos-culturales, que se van adquiriendo durante el proceso de socialización diferencial y en el aprendizaje cotidiano de los roles y atributos psíquicos estereotipados que se atribuyen a varones y mujeres y que, una

vez internalizados en los procesos de construcción de las identidades dan lugar a condiciones que contribuyen a generar situaciones de violencia. (Rico, 1996, p.19).

Durante el proceso de socialización se van internalizando modelos acerca de lo femenino y lo masculino, acerca de lo que deben ser y hacer los varones y las mujeres en la estructura social. La diferenciación entre los roles y funciones esperados y valorados socialmente para cada sexo, reproducen al interior de los hogares concepciones de género convencionales. Esta perspectiva parte de una dicotomía entre las funciones afectivas expresivas que cumplen las mujeres en lo doméstico y el rol instrumental de sostén del hogar que desarrollan los varones en lo público. Existe una dificultad de poder comprender la complementariedad y la integralidad entre los aspectos afectivos y los instrumentales. Esta división tan marcada entre los comportamientos y expectativas para los varones y las mujeres está sustentado en una ideología, en una concepción del poder desde lo cotidiano, donde la fuerza está depositada en el varón.

Violencia estructural

Es la generada por la exclusión social, la inequidad social, la falta de acceso a servicios básicos para una adecuada calidad de vida. El abordaje de la violencia estructural amerita reflexionar acerca de la inequidad escolar, acerca de las prácticas de exclusión, fragmentación social y segmentación educativa. Revisión de las concepciones estereotipadas y clasificaciones que realizan los docentes en relación a los jóvenes y sus familias. Profecías autocumplidas para el adolescente que proviene de hogares con problemáticas sociales se lo predestina al fracaso escolar, generándose una ruptura en sus trayectorias escolares.

El crecimiento de la marginalidad de vastos sectores de la sociedad, la disminución de la calidad de vida de los sectores pobres, el empobrecimiento de los sectores medios, el aumento del empleo informal y de los niveles de desocupación y de la violencia, se encuentran entre las principales problemáticas del nuevo escenario (Kaplan, 2006) caracterizado por un proceso de fragmentación social a partir de la implementación de las políticas neoliberales.

Las condiciones de vida de la exclusión social tienen un relevante impacto en el proceso de construcción de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes; para aquellos que pertenecen especialmente a los sectores más empobrecidos se ha generado una ruptura entre el presente y las condiciones futuras (Tenti Fanfani, 1999) (citado en Bracchi y Gabbai, 2009,p.57).

Violencia institucional

Es la generada por el contexto escolar. Aparece el espacio escolar como productor de situaciones de violencia en la escuela. El abordaje de este

tipo de violencia conduce a reflexionar sobre la micro política institucional, en las redes de poder presentes en los distintos espacios de la cotidianidad escolar. En su abordaje, se considera pertinente interrogarse acerca de un conjunto de cuestiones que pueden estar incidiendo en los hechos de violencia institucional: ¿Los perfiles institucionales propician el diálogo y la participación o existen estilos autoritarios de conducción donde prevalece la normativa y la sanción, el disciplinamiento escolar, no habiendo lugar para la circulación de la palabra, la escucha y la resolución de los conflictos, como así también para la construcción de la normativa desde los propios alumnos/as? ¿ Los estilos docentes de conducción de la clase propician espacios para la participación, la reflexión crítica, la creatividad, la construcción de lazos y valores sociales o bien reproducen la normatividad y la sanción escolar? ¿ Se recuperan los saberes previos de los alumnos, lo que ellos ya traen generándose un proceso de reflexión crítica y recuperación del conocimiento cotidiano y de temas de interés y que tienen en cuenta la realidad actual en la que se encuentran insertos los niños y adolescentes? ¿ Desde la escuela se incluyen estrategias didácticas que contribuyan al acercamiento de la realidad contextual cotidiana del alumno/a, como así también a un reconocimiento de su idiosincrasia e identidad cultural?

El énfasis no debe estar puesto solamente en el alumno que manifiesta hechos de violencia escolar sino también es importante que los docentes generen un proceso de revisión de sus concepciones de género hegemónicas, estigmatizantes, que pueden conducir a una clasificación de los alumnos y sus familias en buenos y malos. Habría que reflexionar acerca de las representaciones de los docentes que entran en juego al realizar tal clasificación. Explorar acerca de representaciones docentes que se inscriben en una ideología tradicional y que desde este posicionamiento ideológico pueden obstaculizar la construcción de estrategias de equidad de género, reproduciendo situaciones de desigualdad y violencia simbólica. En este punto, se considera de relevancia incorporar el concepto de Juicio Profesional que utiliza Bourdieu en relación a las clasificaciones que realizan los docentes.

Bourdieu(2014)señala:

“Supongamos que quiero estudiar cómo funciona el juicio profesoral. Supongo que los juicios que los profesores hacen sobre sus alumnos y sobre los trabajos que ellos producen son el producto de la puesta en práctica de estructuras mentales que son el producto de la incorporación de estructuras sociales, tales como, por ejemplo la división en disciplinas (...) Tengo por objeto las estructuras mentales de un personaje que ejerce una de las magistraturas sociales más poderosas de nuestra sociedad, que tiene el poder de condenar (...) o de consagrar (usted es inteligente) simbólicamente” (p. 51).

Estos etiquetamientos dan lugar a distintas situaciones de inequidad de género y manifestaciones de violencias simbólicas, sutiles, que constitu-

yen la base sobre la que se sustentan otros tipos de violencias más manifiestas.

Desnaturalizar las distintas manifestaciones de violencia simbólica que atraviesan la práctica pedagógica, entendiendo que estas forman parte de procesos de socialización rígidos, estereotipados, donde se esperan determinadas valoraciones, comportamientos y actitudes para varones y mujeres en función de concepciones autoritarias.

Entendiendo que tales procesos pueden ser modificados, no constituyen cuestiones biológicas/genéticas sino que forman parte de la cultura y así como se adquieren se pueden modificar.

Se considera pertinente la generación desde el contexto escolar de distintas estrategias de convivencia a través de la educación en valores desde la mirada de los propios sujetos adolescentes. La construcción de proyectos institucionales que partan del protagonismo de los alumnos en la definición de los valores y la vida cotidiana escolar, se considera fundamental en la construcción de estrategias de inclusión con equidad de género.

La convivencia y el bienestar escolar no se logra mediante la aplicación de sanciones y el disciplinamiento escolar, sino propiciando en los distintos intersticios de la vida cotidiana escolar espacios para la reflexión y la conversación. La escuela se constituye en un espacio para el encuentro con los otros, para la consolidación del grupo de pares, socialización, desarrollo de habilidades y capacidades. Los docentes ocupan un lugar fundamental en la construcción de la identidad y subjetividad de los niños y adolescentes, y es importante, que en los procesos de socialización de los alumnos y en sus trayectorias escolares varones y mujeres tengan igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la equidad de género atraviese la formación educativa.

Del paradigma del disciplinamiento escolar a la construcción de diálogos y la circulación de la palabra en el micro espacio cotidiano escolar: reflexionando acerca de nuevos enfoques epistemológicos desde el paradigma de la reflexividad y la subjetividad adolescente

La situación planteada amerita la reflexión acerca de nuevos paradigmas que se alejan del "normativo/legal/basado en la aplicación de la sanción como estrategia de prevención de la conflictividad escolar.

El concepto de micropenalidad que utiliza Foucault (2008) puede orientar esta perspectiva epistemológica:

Este término se refiere a la aplicación del castigo sobre pequeñas acciones que constituyen una desviación de la norma, situación que conduce a una homogenización y etiquetamiento de los sujetos donde no hay espacio para la creatividad y la reflexividad crítica. Se apela a la sanción para encauzar pequeñas acciones que se desvían de la norma en los pequeños espacios de la cotidianidad. Se tiende a una funcionalidad correctiva, encauzadora

que conduce a una homogeneización, clasificación y etiquetamiento de los sujetos en base a un sistema de recompensas y castigos (pp. 208-212).

Siguiendo con el pensamiento de Foucault, se pone énfasis en una observación minuciosa del detalle para el control de los sujetos a través de la aplicación de los reglamentos, las inspecciones, sobre las menores partículas de la vida y del cuerpo (p.p. 163- 164).

(...) “Los aparatos disciplinarios jerarquizan, unos con relación a los otros, a las “buenas” y a las “malas” personas. A través de esta microeconomía de una penalidad perpetua se opera una diferenciación que no es de los actos, sino de los individuos mismos, de su índole, de sus virtualidades, de su nivel o de su valor” (p.211)

Se parte de un enfoque que genera una ruptura con el paradigma de la vigilancia y disciplinamiento escolar, a los fines de abrir nuevas perspectivas epistemológicas desde el Paradigma de la Reflexividad, Vida Cotidiana y Subjetividad Adolescente.

Implica un distanciamiento crítico con el paradigma hegemónico de la adolescencia basado en el tutelaje, considerándolo al estudiante en una situación de pasividad, para centrarnos en un posicionamiento que los ubica en su posición de sujeto de derecho, con sus propias singularidades en un contexto histórico, social, político.

El contexto institucional: aperturas y resistencias

Se destaca la importancia de reflexionar acerca de los perfiles institucionales a la hora de la selección de la institución para la realización de la investigación.

Las condiciones contextuales de realización se refieren a las características y perfiles institucionales y organizacionales (las que puedan generar espacios de apertura o por el contrario presentar resistencias) como así también a la predisposición para conformar redes y participar en espacios interinstitucionales. (Ynoub et al., 2001, p.61).

Estudios de investigación mostraron la relevancia que adquieren los perfiles institucionales a la hora de la selección de la institución para la realización del trabajo de campo; cuando los responsables institucionales muestran resistencias y una actitud de falta de compromiso hacia los resultados del estudio, constituyen una amenaza para la concreción de la investigación y validez de los datos. Mientras que cuando los contextos generan aperturas y los directivos tienen interés y compromiso constituyen un componente fundamental para garantizar la continuidad y concreción del estudio (Luxardo, Colombo & Iglesias, 2011, pp.988-989).¹⁹

19) Colombo, G et al (2006-2008). *Prevalencia de violencia familiar en la etapa de embarazo, parto y puerperio en mujeres adolescentes: Descubriendo estrategias en la adversidad. Proyecto aprobado por el Programa de Reconocimiento de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.*

Desde la institución escolar, existió una apertura institucional por parte de la conducción, aspecto que contribuyó a la accesibilidad para la realización del trabajo de campo. La problemática de la convivencia y violencia escolar es considerada como una cuestión social de relevancia y es contemplada en los proyectos institucionales, forma parte de la agenda cotidiana institucional. Así también se valora la utilidad de la práctica de la investigación para la instancia de formación y capacitación docente.

Referencias bibliográficas

- Baez arroyo, M. (2010). *Sin perspectiva de género no existe equidad en la educación*, Revista APEC, 28, pp.15-23. Recuperado de <http://www.apecpr.org>
- Bourdieu, P y Wacquant, L (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*. (1a. ed.espec.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P (2014). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. (1a. ed. espec). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (2015). *El sentido práctico*. (1a. ed. espec). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bracchi, C y Gabbai, M.I. (2009). *Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia*. En
- C.V. KAPLAN (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (1a. ed.,pp.55-80). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRENER,G y KAPLAN,C (2006). *Violencia, escuela y medios de comunicación*, En Kaplan,C (Dir) *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Federación de Educadores Bonaerenses, Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado de <http://docplayer.es/20952957-Federación-de-educadores-bonaerenses-d-f-sarmiento>.
- CALVO, G. (2009). *Innovación e Investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional*. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (Coords) Vélaz de Medrano, C & Vaillant,D, Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2
- COLOMBO, G et al (2007). *Prevalencia de violencia familiar en la etapa de embarazo, parto y puerperio en mujeres adolescentes: Descubriendo estrategias en la adversidad. Proyecto aprobado por el Programa de Reconocimiento de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales*,
- UBA. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales* (69), Buenos Aires: VCR Impresores S.A.
- DI MARCO, G, COLOMBO, G, GIGLIOTTI,B, ZELICMAN, A. (1988) *Investigación participativa: reflexiones teóricas y metodológicas*. *Boletín de Investigaciones CONCONAD, CONICET, FUNDACION CONVIVIR*, 3 (4), 19-25.
- DOROLA, E (1989) *La naturalización de los roles y la violencia invisible*. En Giberti, E y Fernández, A.M (Coords), *La mujer y la violencia invisible* (1.a., pp. 191-200).
- Buenos Aires: Sudamericana.

- FAINSOD, P (2006) *Violencias de género en las escuelas. En Kaplan, C (Dir) Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la escuela, Federación de Educadores Bonaerenses, Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado de <http://docplayer.es/20952957-Federación-de-educadores-bonaerenses-d-f-sarmiento>.*
- FLORES BERNAL, R. (2005) *Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida, Revista Iberoamericana de Educación (38), p.p. 67-86. Recuperado de [http://www.rie38a04\(1\).pdf](http://www.rie38a04(1).pdf)*
- FOUCAULT, M (2008). *Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.*
- KAPLAN, C (Dir) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado de <http://docplayer.es/20952957-Federación-de-educadores-bonaerenses-d-f-sarmiento>.*
- KAPLAN, C (2011) *Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. Propuesta educativa 35,1 (35), p.p. 95-103. Buenos Aires: Educación FLACSO Argentina.*
- LUXARDO, N, COLOMBO, G & IGLESIAS, G. (2011). *Methodological and Ethical Dilemmas Encountered During Field Research of Family Violence Experienced by Adolescent Women in Buenos Aires, The Qualitative Report, 16 (4), pp.984-1000.*
- Recuperado en <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss4/5>
- PERRENOUD, P (1996). *Enseñar: actuar con urgencia y decidir en la incertidumbre. Los conocimientos y habilidades en un negocio complejo (2 ed.1999). Paris, FSE: [s.n]. Recuperado de http://www.php_urgence.html*
- RICO, N (1996). *Violencia de Género: Un problema de Derechos Humanos, Santiago de Chile: Serie Mujer y Desarrollo, Naciones Unidas.*
- VASILACHIS DE GIALDINO, I (2007). *La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I (Coord), Estrategias de investigación cualitativa (1ª.reimp., pp. 23-64). Buenos Aires: Gedisa Biblioteca de Educación.*
- VASILACHIS DE GIALDINO, I (2008). *Los fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa. En Cohen, N y Piovani, J.I. (Comp), La metodología de la investigación en debate (1ª ed., pp.197-213). Buenos Aires. : Edit. Eudeba.*
- VASQUEZ, E, LAJUD, C (2016). *Identidades y diversidades de género en la escuela. Desafíos en pos de la igualdad. En C.V. KAPLAN (Edit.) Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas (1a.edic., 67-82). Buenos Aires: Miño y Dávila.*
- YNOUB, R, COLOMBO, G, IGLESIAS, G, VENERANDA, L, VIGLIZZO, M, ASKENA-
- ZI, M (2001). *Una experiencia de trabajo con servicios de atención para el diseño y aplicación de un instrumento de registro de casos: Evaluación epidemiológica de la violencia familiar desde la práctica institucional. Investigación en Salud. Publicación científica de la Secretaría de Salud Pública Municipal, 4 (1 y 2), pp.53-64.*

CAPITULO 3



Investigación en la formación docente inicial, continua y permanente.

Articulaciones entre las políticas de formación continua y las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Análisis preliminar de la muestra

MARIANO ALEJANDRO ALU - FLACSO - MARIANOALU@GMAIL.COM

PALABRAS CLAVE:

FORMACIÓN DOCENTE - TRAYECTORIAS PROFESIONALES - POLÍTICAS

Resumen

Este trabajo describe los avances de un proyecto de investigación acerca de las trayectorias profesionales de los docentes que se desempeñan en los institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. Interesa conocer la forma en la que estos formadores se ubican a sí mismos como profesionales de la educación en el contexto de las políticas que en los últimos diez años se vienen implementando, enmarcadas en la Ley Nacional de Educación N° 26206 y la creación del INFD (2006), y especialmente su vinculación con las políticas de formación continua dirigidas al Nivel Superior. Distintas investigaciones han profundizado tanto el concepto de trayectorias como las representaciones de los formadores acerca de su tarea, convirtiéndose, junto con los distintos relevamientos estadísticos disponibles, en la base a partir de la cual se indaga en la relación e intersección entre trayectorias profesionales y políticas públicas específicas. En este artículo se presentan resultados parciales, obtenidos en entrevistas en profundidad, que aportan algunos detalles sobre los encuentros y desencuentros entre las políticas y sus destinatarios.

Introducción

En la Ciudad de Buenos Aires, 92 institutos ofrecen carreras docentes (DINIECE: 2009), de los cuales 30 son de gestión estatal y 62 de gestión privada, aunque esta preponderancia del sector privado se licúa al considerar el tamaño de los institutos: el 53% de las horas cátedra dictadas pertenecen al sector estatal. En cuanto a los docentes, de los 3285 cargos registrados en la jurisdicción entre directivos y docentes, el 44,8%, es decir, 1474 profesionales de la educación revistan en el sector de gestión estatal. Estos números nos acercan a las características del sistema de formación docente tanto en cantidad de actores como en el carácter de la gestión de las instituciones que los albergan. Este trabajo, parte de una tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales con sede en FLACSO, se plantea indagar en las ideas que sostienen los formadores de docentes a la hora de dotar de sentido a sus trayectorias laborales, especialmente en relación con la profesionalización, la capacitación continua y las políticas dirigidas al sector en los últimos años. Un paso previo implica recorrer los trabajos recientes sobre este sector de los educadores para establecer si es posible hablar de una identidad con-

creta, compartida y claramente definida de formador de docentes. Las distintas respuestas a esta pregunta no invalidan las indagaciones posteriores, sino que pueden ayudar a explicar el abanico de representaciones portadas por los docentes objeto de este estudio. Ellos toman decisiones cotidianamente acerca de su carrera profesional: dónde buscar trabajo, a qué concursos aplicar, a qué instituciones renunciar o pedir licencia; pero también eligen alternativas para seguir formándose de entre una oferta que va desde actividades cortas y/o virtuales, hasta posgrados con años de duración. Otros eligen no seguir formándose, pero todos, a partir de la capacidad reflexiva que portan en tanto actores sociales, deciden su curso de acción partiendo de ideas que construyen sobre las alternativas y los objetivos.

Compartimos como punto de partida el de Dolores Calvo cuando plantea que "toda investigación en el campo de las ciencias sociales supone una determinada teoría de la acción social y, por lo tanto, una determinada manera de encarar la explicación de la acción" (2006: 27). En este trabajo nos interesa construir un objeto de estudio a partir del punto de vista relacional en el que se intersectan las decisiones de los actores con el entramado de relaciones sociales en las que están insertos. Esto permite superar tanto las concepciones objetivistas, que desdibujan al agente y lo describen como un mero epifenómeno del contexto, como al subjetivismo que magnifica la acción consciente y la desliga de cualquier materialidad. La posición equidistante supone concebir a la estructura como una dualidad, cuyas propiedades estructurales son medios para las prácticas sociales a la vez que su resultado. El concepto de agencia se pone en el centro de este esquema, donde el actor produce y reproduce a la sociedad con sus decisiones. Esas decisiones no son meras reacciones cuasi instintivas, sino fruto del registro reflexivo de los actores (Giddens, 1993:40).

La posición de los actores a la hora de poner en marcha esa capacidad reflexiva se nos revela crucial. Pero es preciso no pensarla como un puro aquí y ahora sino como el resultado de un recorrido a través de distintas redes y circuitos sociales, diversas experiencias; el concepto se vuelve así disposición, dando sentido a lo que Pierre Bourdieu denominó *habitus*. En sus propias palabras, lo define como

"sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio de las operaciones necesarias para alcanzarlos (...) y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (1990:92).

Habrà, por lo tanto, ciertas disposiciones que la mirada atenta podrà descubrir al analizar los recorridos de los formadores, fruto de una serie de significados compartidos que derivan en una lectura similar del espacio

y de sus propias posibilidades y herramientas. En palabras del propio Bourdieu “los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división” (1997:20). Hablar de una arena específica en la que ponen en acto esas disposiciones, es hablar de un campo determinado. Es una senda que muchas investigaciones han seguido en distintas disciplinas, dando cuenta de su utilidad, la que combina el concepto de habitus con el de campo, que el mismo Bourdieu define como “un espacio estructurado de posiciones cuyas propiedades pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes” (1990:112) y también como “un sistema de relaciones objetivas socialmente estructurado dentro del cual los agentes luchan en función de la posición específica que ocupan en ese espacio social” (1990:113). Con estas herramientas teóricas buscamos avanzar en la caracterización de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y conocer con la mayor profundidad posible las ideas que portan sobre las políticas de formación continua y desarrollo profesional.

Acerca de los formadores de docentes y su labor

Una serie de estudios recientes han indagado en el sector de los formadores de docentes, aportando a su caracterización tanto desde una óptica cuantitativa (número de docentes, cantidad de horas y cargos, franjas etarias, títulos y credenciales, etc.) como cualitativa (definiciones sobre el trabajo en el Nivel Superior, sobre los institutos, sobre los estudiantes, sobre la propia práctica, etc.). Entre estos podemos mencionar los de Emilio Tenti Fanfani (2006, 2010), Flavia Terigi (2010) y Lea Vezub (2008, 2009, 2010). Sobre el ejercicio de la docencia propiamente dicho en estos espacios, lo primero que salta a la luz es la similitud con el nivel para el cual se forman los futuros maestros y profesores: el currículum está compuesto por una serie de instancias curriculares o materias (que pueden tomar el formato de una asignatura tradicional o bien de taller o seminario de investigación o de práctica) cada una a cargo de un docente. En algunos pocos casos existe la figura del ayudante de cátedra o de prácticos, aunque por lo general es un solo docente el que está a cargo de la comisión en un horario determinado. Las responsabilidades de este docente van desde el diseño del programa y definición del material y de las planificaciones, hasta la acreditación, a través de un examen final o de la promoción vía exámenes parciales. No existen casi instancias de intercambio con pares o superiores previstas en el esquema de trabajo cotidiano de este docente que, tal como los profesores del nivel medio, son contratados por hora cátedra dictada. Esta situación, ya mencionada y cuestionada hasta el hartazgo en todo tipo de análisis y diagnósticos, ha movilizó distintas experiencias. En ese sentido, actualmente existe el programa “Profesor por Cargo” para algunas escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, ya en el Nivel Superior, en la pcia. de Buenos Aires a través de la

instancia llamada “Taller de Integración Interdepartamental” o TAIN. En ambos casos, la novedad consiste en que los docentes son remunerados con una o más horas extra por semana, para ser dedicadas tanto al trabajo integrado con otros docentes como al asesoramiento, evaluación y apoyo de los alumnos (Perazza, 2014:113). Sin embargo, una transformación de este esquema de trabajo para todo el sistema implicaría una reorganización de tal magnitud, así como un aumento del presupuesto destinado no solo a los sueldos sino también a la infraestructura necesaria para tal fin, a la que ninguna autoridad jurisdiccional ni nacional se ha asomado en los últimos años, más allá de alguna experiencia exploratoria de alcance limitado como la que hemos mencionado anteriormente. Para graficar esta situación, basta mencionar que la mayoría de los formadores de la ciudad, un 62% según el estudio de Tenti Fanfani (2010: 56), no tiene en los Institutos otra tarea más allá del dictado de su cátedra.

Los formadores, más allá de la utilización de un vocablo de género masculino, forman un grupo con 71 % de mujeres y 29 % de varones, que más allá de la obvia mayoría femenina, muestra sin embargo una mayor presencia de varones que los otros niveles del sistema. Un cruce con el nivel socioeconómico muestra que de los porcentajes de 31 % de nivel alto, 45,2 % medio y 23,8 % bajo, hay una mayor concentración de varones en el nivel medio mientras que la relación mujeres/hombres aumenta en los extremos.

En lo que respecta a la titulación de los formadores, la mayoría posee un título de profesorado no universitario (65%) frente a quienes tienen profesorado de origen universitarios (33%). Un porcentaje elevado ostenta títulos universitarios (39%) que en su mayoría se complementan con alguna de las dos opciones anteriores. Un dato de importancia es que 35% de los formadores son actualmente alumnos del sistema universitario, conjunto que engloba tanto a quienes cursan estudios de grado como de posgrado.

En un contexto en el que la formación docente ha estado separada del ámbito universitario y encarnada en una abigarrada red de institutos (que supera el número de 1200 a lo largo del país) no es sorprendente el origen de la formación de los docentes de este grupo, aunque la brecha se viene reduciendo en virtud del desarrollo de las áreas y tramos de formación docente de las distintas carreras de grado universitario. No es menor el papel que ocupa la docencia como fuente de actividad y de ingresos alternativa o complementaria para profesionales universitarios, que aunque no es el tema principal de este estudio, se hace presente cuando se analiza la inserción de los formadores en otras áreas de trabajo.

En relación con la identidad de los formadores, las investigaciones verifican rasgos que tanto pueden apoyar la delimitación clara de un carácter de docente formador, como poner en duda su propia existencia. Entre las primeras, podemos citar a Vezub (2008: 11) y su definición de “trayectorias típicas” que engloba a alrededor de las tres cuartas partes de los formadores y que está formada por los docentes que llegan a desempeñar este rol en

los institutos luego de varios años de trabajo en los niveles Primario y Medio. Las características particulares del trabajo en el Nivel Superior, así como su tamaño reducido en relación con los otros niveles, permiten comprender que la experiencia acumulada no solo brinda algunas de las herramientas necesarias para formar a los futuros docentes, sino también permite poner en juego un valor adicional en la competencia por el acceso a las cátedras de los institutos.

En ese estudio también se hacía mención a la alta valoración que los docentes formadores tienen acerca del nivel. Concretamente, en las entrevistas en profundidad la totalidad de los docentes definieron el trabajo en el Nivel Superior como un ascenso en su carrera profesional, al vincular la actividad de la formación con un tratamiento más profundo de los temas y una necesidad estar más capacitado para cumplir con las exigencias de la tarea.

Sin embargo, no es menor la evidencia que cuestiona la posibilidad de hablar de una identidad específica de los formadores. En primer lugar porque solo un 10% de estos se desempeña únicamente en el Nivel Superior (Tenti, 2010: 79). Casi la mitad de los encargados de formar a los futuros docentes, un 47% es a la vez docente del nivel medio; un 17% por ciento, prácticamente uno de cada 5, pertenece también al nivel primario y un 21% tiene una actividad remunerada fuera del sistema educativo. Si bien la presencia en los distintos niveles de enseñanza permite a los formadores ajustar mejor su actividad en los institutos, también es cierto que la propia identidad profesional se construirá a partir de un mosaico de realidades, vivencias y necesidades que no siempre obedecen a la situación particular del Nivel Superior. Un dato que potencia esta situación es que en promedio los formadores trabajan 13 horas semanales en el Nivel Superior, mientras que su carga de trabajo en otros niveles casi duplica esta cantidad. En virtud de esta evidencia, es difícil pensar que más allá de la alta valoración que los docentes asignan al desempeño en el nivel, esa adscripción es la que define su identidad y sus decisiones profesionales. En relación con el contexto en que laboran los formadores, y antes de profundizar en componentes más subjetivos de la identidad de este grupo, es importante describir el panorama de ofertas de formación continua que se abre ante ellos. Existe un documento del CIPPEC (Coria y Mezzadra: 2013) que analizó las políticas de formación docente continua de 17 provincias, incluyendo a la Ciudad Autónoma y a la provincia de Buenos Aires: un denominador común apareció en la preocupación por desmantelar el mercado de capacitación en el que múltiples actores (el propio Estado en sus distintos niveles, organizaciones sindicales, institutos privados, etc.) competían por captar la demanda docente y que se convirtió en el tipo de oferta predominante de la década de los '90. En este sentido, también el formato de curso corto orientado hacia el docente individual, más allá de su adscripción a una institución o colectivo profesional determinado, empieza a ser revisado aunque con menos fuerza. Iniciativas estatales de este tipo pasan a ser subsumidas dentro de trayectos más amplios como por ejemplo el Postítulo Especialización Docente en Educación y TIC que

alcanzó 40000 inscriptos en su cuarta cohorte en 2014. Otro trabajo que identifica tanto rupturas como continuidades respecto del tipo de formación docente impuesto hace dos décadas es el de Myriam Feldfeber (2010). Para la autora "más allá de una retórica que en general se asienta en el respeto por la diversidad, las políticas implementadas en los últimos años para el sector docente evidencian un tratamiento homogeneizante, a partir de los temas que circulan en una agenda globalmente estructurada para la educación, e individualizante, en tanto las regulaciones de la formación y el trabajo docente interpelan básicamente al docente en forma individual antes que como parte de un colectivo" (Feldfeber, 2010:28). A esta descripción de las continuidades, basada en temas de agenda temática y de sujeto al que interpela, se oponen en el texto las novedades que trae la construcción de espacios como las Mesas Federales o los encuentros en los que los docentes tienen la palabra para exponer las realidades e iniciativas de sus instituciones. De esta forma se rompe la lógica descendente que bajaba saberes de los expertos hacia las instituciones y docentes, reemplazándola por espacios de participación en los que las demandas de los protagonistas (situadas en contexto, heterogéneas, fuertemente vinculadas con las realidades sociales en las que se inscriben) son las que definen las estrategias y contenidos de la formación. En el momento de escribir ese artículo, el amplio grado de incertidumbre acerca de la forma en la que se efectivizarían esas políticas llevaba a la autora a preguntarse si no sería una mera estrategia discursiva. Sin embargo, una investigación posterior como la citada de Mezzadra y Coria da cuenta del incipiente despegue de las iniciativas de nueva generación. Esta línea, que los autores mencionados veían dibujarse a partir de proyectos y políticas, se ubica en el sendero que enmarca la normativa definida en ese tiempo. Concretamente una serie de iniciativas como la Ley de Financiamiento Educativo (2005), la Ley Nacional de Educación y la Ley de creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2006) recuperan el protagonismo del Estado, especialmente en su nivel nacional, a la hora de promover la mejora del campo educativo. En lo que respecta a la formación docente, ya sea inicial o continua, la existencia de una institución de nivel nacional orientada a la promoción y articulación de políticas de fortalecimiento alteró radicalmente el lugar que tenía el "ministerio sin escuelas" como habitualmente se describía a la cartera nacional de educación.

En el marco de estas políticas y como corolario a esta recuperación de la centralidad del Estado se aprobó por resolución del Consejo Federal de Educación 167/12 el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (MEN 2012). Esta iniciativa propone intervenir en seis líneas de trabajo que van desde el planeamiento federal del Sistema Nacional de Formación Docente, promoviendo la articulación de la fragmentada y numerosa oferta a nivel nacional, hasta el fortalecimiento y evaluación de las distintas etapas de la carrera docente.

En un trabajo anterior (Alu, 2014) analizamos las seis líneas del plan y los avances que se verificaron luego de un bienio y especialmente la mayor o menor adhesión que los formadores entrevistados tenían con respecto a cada una.

De entre estas líneas nos interesa sobre todo destacar la que se propone el “fortalecimiento de la formación continua y la investigación” por presentarse en tanto “política que supera la oferta de cursos dictados por expertos (...) para darle protagonismo al propio docente, a sus necesidades, su saber y su experiencia” (MEN, 2012: 5). El espacio identificado para sustentar este fortalecimiento es el propio Instituto, lo que muestra que se abre paso una forma de interpelar al docente destinatario de las políticas como parte de un colectivo institucional y no únicamente como un profesional independiente del contexto en el que se desempeña.

El Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, originado en la Resolución N°201 del CFE (Agosto 2013) retoma esos lineamientos y aporta la novedad de incluir como actores clave a los Institutos, las universidades y los sindicatos.

Uno de los componentes específicos del Plan es la convocatoria anual a proyectos de investigación de Institutos Superiores de Formación Docente, así como al sector universitario y sindical. Es posible leer esta iniciativa en el contexto del nuevo protagonismo otorgado no solo a los docentes sino también a las instituciones que los albergan, reconociéndolos como actores clave del sistema con la capacidad de generar conocimiento acerca de la realidad del Nivel Superior y también de los demás niveles con los cuales se articula.

Todos estos elementos conforman la estructura del campo y las condiciones objetivas en que los sujetos se movilizan y desarrollan su trayectoria. Es dentro de estos marcos que los actores perciben referencias que limitan y otras que posibilitan y habilitan ciertas disposiciones y recorridos. Es evidente que algunos recorridos, que durante los años 90 no eran reconocidos o no recibían atención por parte del Estado, son en la actualidad promovidos por las nuevas leyes e instituciones que intervienen sobre el campo educativo. La pregunta que sigue es en qué medida los docentes formadores se sienten interpelados por estos cambios en las políticas de formación. ¿Conocen los formadores las políticas vigentes de formación continua? ¿Participan de los trayectos propuestos por las nuevas normativas? ¿Se ubican en una posición de implementadores, de investigadores o de receptores de dichas iniciativas?

Las miradas sobre la tarea y la trayectoria

El trabajo de campo de esta investigación se basa en entrevistas en profundidad realizadas a docentes de distintos institutos, correspondientes a una muestra aleatoria que se corresponde con las proporciones y características del Nivel Superior no universitario, en términos de porcentaje de

varones/ mujeres, formación para el nivel inicial, primario o secundario, tipo de carrera e instituto. El único corte arbitrario se refiere a no incluir en la muestra a docentes que se encuentren a cinco o menos años de la edad de jubilación, por entender que las decisiones sobre su trayectoria profesional puedan estar muy signadas por la proximidad del pasaje a la situación de retiro.

En los comienzos del trabajo de campo, la indagación se centró en la afinidad de los formadores con las seis líneas de trabajo propuestas por el Plan Nacional de Formación Docente. Los hallazgos describían a los formadores muy de acuerdo e involucrados con las líneas correspondientes a la revisión y fortalecimiento de los desarrollos curriculares, de la formación continua y de la investigación. Los procesos de revisión de los diseños tuvieron una alta participación de los Institutos, que también recibieron por parte de los docentes un importante caudal de proyectos de investigación financiados por una línea del Instituto Nacional de Formación Docente.

Por otro lado, las líneas referidas al fortalecimiento de las trayectorias de los estudiantes y a la consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales mostraban un grado de involucramiento mucho menor por parte de los formadores. Ante la indagación sobre estas actitudes, se daban respuestas que tienen que ver con el escaso tiempo de los docentes en el instituto (a lo que se suma el tipo de contratación por hora cátedra dictada en la gran mayoría de los casos) para atender las necesidades específicas y particulares de los alumnos, así como la poca familiaridad que tienen con el recurso informático como herramienta de clase más allá de la proyección de videos o presentaciones de slides.

Finalmente, las líneas que parecen estar más rezagadas son las dos primeras, que se refieren a la planificación y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente y a su evaluación integral .

Ambas iniciativas tienen mucho menos de técnicas que de políticas: planificar la oferta y articular un sistema nacional, con más de 1200 institutos y 24 jurisdicciones que vienen de una historia de décadas de descentralización no es tarea sencilla. En algunas partes del país, donde los institutos componen casi la única oferta de educación superior, las dos alternativas son promover la sobreabundancia de docentes formados que no pueden ser incluidos por el sistema o bien clausurar la posibilidad de seguir estudiando localmente para los habitantes. Otros distritos más densamente poblados, hacen que cualquier modificación relacionada con la oferta de carreras implique la reorganización de muchos puestos de trabajo en el ámbito de la formación, con el consiguiente nivel de conflictividad que pueda implicar. Por eso a las cuestiones técnicas de la planificación, se suman dilemas de desarrollo social, de normativa laboral y de ética ciudadana.

La cultura de la evaluación, por su parte, aparece como el punto que mayores rispideces genera: definir quién y cómo evaluará, y sobre todo para qué se evaluará, requiere la conciliación entre actores estatales de nivel

nacional, jurisdiccional, las instituciones, los sindicatos y los formadores. Particularmente difícil parece ser acercar posiciones en un momento político en el que la polarización entre las fuerzas mayoritarias dificulta la construcción de acuerdos que puedan ir más allá de la duración de uno o dos períodos presidenciales.

Estos resultados de las entrevistas pueden leerse como concordantes con los hallazgos de estudios que indagaron en las representaciones de los formadores. Tenti (2010: 57) relevó, a partir de una escala de 1 a 10, el grado de satisfacción de los docentes en 9 puntos, lo que se corresponde con una escasa propensión a evaluar una tarea sobre la cual se tiene tal grado de aceptación.

Por otro lado, y en relación con las líneas que más aceptación cosechan entre los formadores entrevistados, el mencionado estudio recogió un 81% de aceptación con la idea de que los formadores deben producir investigaciones, correspondiéndose de esta manera la percepción sobre la importancia de la actividad académica con el efectivo involucramiento de los docentes en las políticas de formación.

Desde la presentación de esos resultados en 2014 hemos avanzado en el trabajo de campo, reafirmando estas tendencias en torno a los intereses y resistencias de los formadores con las políticas planteadas. Pero también el crecimiento del volumen de datos permite generar algunas nuevas ideas que precisen la mirada.

En principio hemos encontrado que un porcentaje pequeño de los formadores no está interiorizado de las oportunidades de formación continua y desarrollo profesional que, englobadas en el PNFP se dictan en Institutos, Universidades o directamente por parte de la red virtual del INFD. Llamativamente, esta situación de lejanía con respecto a la oferta no siempre se corresponde con formadores que tengan poca inserción en el Nivel Superior. Antes bien, se da solo en los casos extremos: quienes tienen muy poca cantidad de horas o (en un pequeño porcentaje) los que cuentan con una amplia carga horaria en el nivel. Una posible explicación de este último grupo, cuya falta de interés en la actualización en una primera mirada puede parecer un desvío, es precisamente la situación de estar fuertemente anclados en el nivel, a lo que se suma la inexistencia de supervisiones o de instancias de revalidación de los cargos docentes. Si a esto suma el alto nivel de conformidad con la propia tarea que se observa para los formadores en general, podemos ubicar a este grupo como poco interesado en cualquier instancia de actualización y desarrollo profesional. En contraste con el poco conocimiento de las políticas de formación continua en el marco de la normativa e instituciones educativas, estos docentes conocen y en su mayoría han transitado, algún trayecto corto de los ofrecidos por universidades públicas (especialmente la Universidad Nacional de La Plata) o privadas (FLACSO, Universidad Torcuato Di Tella o Universidad de San Andrés).

La gran mayoría de los formadores entrevistados conoce con bastante detalle alguna instancia o tramo de las propuestas bajo el paraguas del Programa Nacional de Formación Permanente, aunque no está claro para todos el hilo conductor que los relaciona con el INFD, el CFE y la política nacional. De todos modos, este grupo también tenía reservada una sorpresa para nuestro análisis y es que si bien el grado de conocimiento y familiaridad con las propuestas oscila entre los niveles entre medio y alto, el carácter en el que se sienten interpelados es muy específico. Ninguno de los entrevistados se definió a sí mismo como un posible receptor o destinatario de esas propuestas de formación continua o desarrollo profesional. Antes bien, se ubicaron en un abanico de roles pero siempre en el lado de la oferta: como implementadores, capacitadores, coordinadores de ambos o incluso como diseñadores y evaluadores de la oferta. Sin embargo, y a pesar de existir una línea específica llamada “Trayectos formativos para docentes del Nivel Superior” con siete propuestas de carácter virtual, ninguno de los entrevistados la mencionó ni mucho menos marcó algún tipo de interés en recorrerlos.

Creemos que en estas últimas características de nuestra muestra se puede esconder la clave que permita evaluar con mayor precisión las políticas de formación continua y desarrollo profesional, al menos en la parte de ellas que apunta al fortalecimiento de los formadores de los futuros maestros y profesores. Explicar por qué una propuesta de carácter nacional, con un grado de alcance nunca antes visto (el PNFP se propone en el período 2014-2016 alcanzar a todas las instituciones y sus directivos con el Componente I, de carácter presencial, y a todos los docentes de los distintos niveles con el Componente II, de carácter virtual, individual y con puntaje) no ha calado hondo en los formadores, o al menos no lo ha hecho de la forma en la que Plan se lo proponía, permitirá no solo conocer mejor y más profundamente a los encargados de la formación en los Institutos, sino también potenciar los resultados de las políticas que desde el Nivel Superior se derramen hacia los otros niveles.

Algunas líneas para pensar el futuro inmediato

Retomando algunas de las características principales de la identidad de los formadores, que tienen que ver con a) cierta trayectoria profesional (antigüedad en el sistema), b) altas posibilidades (39% o más) de haber transitado estudios de grado, especialización o posgrado en el sistema universitario, c) estar adscrito a otras tareas más allá de la presencia en el Instituto, y d) una alta posibilidad (35%) de encontrarse actualmente cursando en el sistema universitario, es posible que este cúmulo de características ubique a las miradas de los formadores en el horizonte de la propia universidad como espacio de formación continua, mientras que el sistema educativo no universitario sería más bien el espacio en el que ellos puedan involucrarse desde el rol de oferentes o facilitadores antes que

sujetos de la formación. Hay otras evidencias que abonan esta hipótesis sobre lo aspiracional que la formación universitaria representa para los formadores: dos de cada tres (65%) se mostró interesado en transformar la formación de los profesorado en licenciaturas y un porcentaje superior se aprueba la idea de promover la concentración institucional, transformar a la investigación en una tarea clave de los institutos y convertir a los estudios de posgrado en el estándar para los profesores formadores.

Una interesante y extensa serie de posibilidades se abren en el horizonte para perseguir a la esquivada categoría de la "identidad del formador de docentes". Como mencionaba Pierre Bourdieu (2003: 27) en su célebre estudio sobre los estudiantes universitarios franceses de la década del '60, a veces es necesario escapar de un principio de definición que permita salvaguardar la idea de que la condición (en este caso, de "formador") es una, unificada y unificadora.

La dificultad para aprehender y definir la identidad de los formadores puede y debe transformarse así en un incentivo para nuestras búsquedas, preguntas y, en el mejor de los casos, nuestros hallazgos.

Referencias bibliográficas

- *Aguerrondo, Inés; Clucellas, Mariana y Vezub, Lea (2008) Proliferación y heterogeneidad de las instituciones terciarias de formación de profesores. Análisis descriptivo sobre datos del Relevamiento Anual 2004, Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Fundación Lúminis.*
- *Alu, M. (2014) Aproximaciones a los perfiles de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las trayectorias típicas frente a las políticas de formación. En Actas IV Jornadas nacionales II Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en formación-IICE-UBA. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas>*
- *Bourdieu, P. (1990) Sociología y cultura. México, Grijalbo.*
- *Bourdieu, Pierre (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.*
- *Bourdieu, Pierre (2003) Los herederos. Buenos Aires: Siglo XXI.*
- *Calvo, D. (2006) Exclusión y política. Estudio sociológico sobre la experiencia de la Federación de trabajadores por la Tierra, la Vivienda y el Hábitat (1998-2002). Buenos Aires, Miño y Dávila.*
- *Coria, J. y Mezzadra, F. (2013). La formación docente continua. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales. Documento de Trabajo N°104, Buenos Aires: CIPPEC.*
- *DiNIECE, Anuario estadístico 2009.*
- *Feldfeber, Myriam (2010) Las políticas de formación docente en Revista Voces en el Fénix N°3, pp. 27-29.*
- *Giddens, Anthony (1993) Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.*
- *Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación (2012)*

Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Resolución CFE N° 167/12 y Anexo I.

- *Perazza, R (2014) Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente en el Mercosur. Buenos Aires: Teseo.*
- *Tenti Fanfani, E.(2006) La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.*
- *Tenti Fanfani, E. coord. (2010) Estudiantes y profesores de la formación docente. Serie Estudios Nacionales, N°03, INFD.*
- *Terigi, Flavia(2010) Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento N.º 50 del GTD-PREAL. Buenos Aires: IIPE UNESCO.*
- *Vezub, L. (2008) Trayectoria profesional y experiencia laboral de los profesores de terciaria en VII Seminario de la Red ESTRADO Nuevas regulaciones en América Latina.*
- *Vezub, L. (2009) Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, N°42, México.*
- *Vezub, L. (2010) ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? en Alliaud, A. y D. Suárez (comp.) El saber de la experiencia. Buenos Aires: CLACSO*

Pensando la formación de los profesores de ciencias de la educación en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín v. González” como un problema. Una mirada didáctica sobre el currículum

MARISA BOLAÑA

Resumen

Pensar la formación como un problema y no como una aplicación (Martinand, 1994) implica concebir a la formación docente como parte del proceso educativo, como un proceso social, que permite a todos incorporarse a las tradiciones, historias y mundos culturales que favorezcan la construcción de los proyectos de vida, y no reducirla a una cuestión técnica de desenvolvimiento de competencias técnicas. ¿Cómo se forma un profesional de la práctica? ¿Qué saberes son necesarios para formar un hábitus de práctico reflexivo? El análisis del documento curricular para la formación de Profesores de Ciencias de la Educación del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” nos permitió comprender la concepción de formación desde perspectivas aplicacionistas y tecnocráticas, una epistemología de la práctica que refiere a posicionamientos propios de la racionalidad instrumental.

El mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza supone formar docentes dotados de las competencias exigidas para el siglo XXI. No se trata de impulsar una mera modernización, sino de integrar el avance de los nuevos paradigmas y conocimientos a la resolución de los problemas constantes del ejercicio de la tarea de enseñar. Interpretando a la enseñanza como praxis, no como algoritmo. Formar docentes productores de conocimientos y realizadores de proyectos pedagógicos en contextos reales, que desplieguen un espíritu colaborativo que les permita socializar sus experiencias. Docentes conscientes y conocedores de las tradiciones histórico culturales en las cuales se hallan inscriptos y con una fuerte convicción de que educar significa introducir a los otros en universos culturales ampliados para que puedan generar sus proyectos de vida. (Meirieu; 2003)

PALABRAS CLAVE

FORMACIÓN DOCENTE – DISEÑO CURRICULAR – EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA – PROCESOS DE DETERMINACIÓN CURRICULAR – FORMACIÓN DEL HABITUS DE PRÁCTICO REFLEXIVO –

Introducción

El presente informe es el resultado de un trabajo de investigación realizado en conjunto con un grupo de estudiantes del Profesorado de Ciencias de la Educación del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” de la Ciudad de Buenos Aires. Está pensado como análisis de caso, es por eso que se centra en un profesorado en particular.

El punto de partida lo encontramos en los interrogantes que se generaron dentro de la materia Problemas Didácticos, que las alumnas cursaron en el año 2013. Ese año estuvo marcado a nivel institucional por un nuevo proceso de reforma curricular, por lo que al abordar la bibliografía y conceptualizaciones surgió un necesario cruce con las situaciones de debate que se generaban cotidianamente en la institución. Estos interrogantes dieron lugar a la necesidad de generar conocimiento sistemático acerca de diseño curricular del Profesorado de Ciencias de la Educación. De este modo se tomó la decisión de elaborar un proyecto de investigación en el que las alumnas participarían como ayudantes que fue presentado a finales del 2013 ante la Unidad Interdepartamental de Investigación del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, resultando aprobado. La investigación se llevó a cabo por un grupo conformado por tres estudiantes avanzados del Profesorado de Ciencias de la Educación de la institución.²⁰

El trabajo se enmarca en la metodología cualitativa, dentro de ella, se considera como análisis de caso que permite la descripción e interpretación de la documentación recabada en una institución singular para comprender la particularidad y la complejidad del proceso educativo. De este modo se puede comprender el proceso vivido en las instituciones en tiempos de transformaciones políticas. Articulando la mirada sobre lo micro y lo macro social, como mutuamente implicados.

Se recolectaron, sistematizaron y analizaron diferentes fuentes documentales jurisdiccionales e institucionales, así como también se realizaron entrevistas en profundidad a informantes claves que nos permitieron contextualizar la propuesta objeto de estudio. Los documentos tanto nacionales como jurisdiccionales permitieron analizar el encuadre legal de la propuesta curricular institucional, aportaron información acerca de la puesta en marcha de los lineamientos de la política educativa en el contexto institucional.

Cabe destacar que se han tomado como objeto de análisis los Diseños Curriculares en vigencia al año 2013/2014. Estos fueron modificados en el año 2014 y que comenzaron a implementarse en el año 2015, pero que a la fecha de la elaboración del informe final de investigación no habían sido

20) *El equipo estuvo integrado por Rebeca Casanova, Daniela Bergel y Vanina Casanova, sin ellas no hubiese sido posible la realización del trabajo. A ellas el reconocimiento y agradecimiento.*

aprobados aún por el Ministerio de Educación de la Nación, careciendo de validez formal.

Una mirada didáctica, muchos interrogantes

Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto mismo de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente... ¿Cómo puede ser formador de formadores si no tiene autonomía, si su relación con el poder es ambigua; si sabe solamente lo sabido; si su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo, si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento?

Veamos si desde este intento empezamos a modificar la marcha a contra pelo de la historia y de la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza. Lo que debe ser, en este sentido, ya está dicho; qué se puede hacer, constituye ahora el punto de partida. María Saleme - 1997 - "Decires"

Consideramos que el estudio de la formación docente es específico del campo de la Didáctica General (Davini, 1997), es por eso que se decidió realizar un análisis desde esta perspectiva, buscamos interpretar las concepciones que atraviesan la totalidad del diseño, y las concepciones en torno a las prácticas docentes en particular.

Partimos de considerar a la didáctica como la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (Litwin; 1997: Pág 94). Teoría que no puede hacerse al margen de una teoría social, debe producir una teoría sobre la praxis, para generar nuevas prácticas de enseñanza. Reconocemos a la didáctica como un corpus teórico complejo, científico, elaborado sobre una base empírica amplia. Distinguimos teoría de la enseñanza de saberes de la experiencia, o saberes prácticos construidos por los docentes en su labor cotidiana. Los saberes de los docentes, construidos al ras de la experiencia, pueden ser recuperados etnográficamente por la didáctica para ser interpretados. De este modo se puede elaborar, conjuntamente con los docentes, nuevos marcos conceptuales que le permitan comprender mejor el complejo fenómeno educativo, tomar mejores decisiones, para realizar mejores intervenciones en la enseñanza.

El saber de la experiencia puede estar cargado de prejuicios, prenociones (Bourdieu; 2004), mitos. Puede ser considerado como lo que Bourdieu

denomina "Sociología espontánea", o saber del sentido común. También puede asimilarse a lo que Camilloni identifica como Didáctica Ordinaria o de sentido común. Pero este saber de la experiencia puede ser la fuente del desarrollo de la teoría científica de la enseñanza o Didáctica Erudita (Camilloni; 2007).

Afirmamos que es en la praxis cotidiana interpersonal en que el contexto es producido y reproducido, es de donde surge de modo "paralelo, concomitante y simultáneo" lo micro social (las subjetividades sociales individuales) y lo macro social (estructuras de relaciones sociales objetivas). Se trata de abordar las intersección de lo micro y macro social producido en la cotidianeidad (Bolaña; 2006).

El contexto social, al igual que el contexto educativo no es algo definitivo, inmodificable, preexistente, en el que la acción social y educativa se inserta, sino que es creado por la propia praxis a través de la concreción de patrones de conductas colectivas (Bolaña, 2006; Sotolongo; 2006). Por esto mismo, si la realidad social no es algo acabado, algo ya dado, que marcha en un único sentido y fijada de antemano, entonces la construcción de realidades diferentes es posible.

Diferenciamos las prácticas docentes, entendidas como todo el trabajo que realiza cotidianamente el docente en las instituciones escolares, que adquieren significación para sí y para la sociedad; de las prácticas de enseñanza, que constituyen el trabajo específico en torno al conocimiento, el conjunto de intervenciones deliberadas para generar los aprendizajes de los contenidos curriculares (Achilli, 1984). Entendidas ambas como prácticas sociales, como prácticas colectivas que le otorgan sentido y direccionalidad. Las prácticas docentes son producto de las concepciones ideológicas y de sentidos sociales de las que somos portadores todos los seres humanos por participar en el mundo social, así como también del interjuego entre las condiciones sociales objetivas y los agentes. Estas prácticas y sus sentidos se nos presentan como "naturales", invisibles. Las prácticas de enseñanza se desarrollan en marcos indeterminados, inciertos, que requieren actuar en la inmediatez, y que ponen en tensión saberes disciplinares, pero fundamentalmente conflictos de valores (Edelstein, 2011). Es en la inmediatez del aula en donde el docente toma decisiones que muchas veces escapan a sus planificaciones y opciones racionales. Es por esto que no puede pensarse que para enseñar solo alcanza con conocer ciertos elementos de los diferentes campos del conocimiento y las técnicas necesarias para su transmisión. Enseñar no es aplicar técnicas neutrales (vale aclarar que las técnicas tampoco son neutrales), tampoco es seguir métodos o caminos preestablecidos. No es asimilable a un algoritmo, aunque las posiciones tecnocráticas así lo hayan desarrollados. Las prácticas de enseñanza son prácticas sociales y políticas de distribución del conocimiento, (Martini, 2012; Bolaña, 2010) atravesadas por las luchas de intereses de los diferentes sectores sociales involucrados.

Los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza, no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias. No podemos dejar de mencionar las decisiones de carácter ético que toma diariamente el docente en el aula. La formación docente es, entonces, un proceso complejo que no puede abordarse exclusivamente desde una mirada disciplinar y contenidista (Barco, Edelstein, Perrenoud, Schon).

En cuanto a la selección de contenidos para su formación surgen algunos interrogantes, que ponen de manifiesto la tensión entre preparar para las realidades existentes, presentando referencias a mundos laborales existentes, una formación específica o formar para que puedan realizar transformaciones, mundos aún no existentes, creando horizontes de posibilidad. Perrenoud establece que se presenta una tensión entre una transposición conservadora y una transposición idealista.

Resulta necesario preguntarse acerca de cuáles son los conocimientos necesarios para el desarrollo de la actividad docente y cómo se articulan.

Como ya anticipáramos las prácticas docentes son prácticas sociales y complejas. Podemos afirmar que las resoluciones de los problemas de la práctica se asientan en conocimientos que no necesariamente se corresponden con contenidos específicos, sin que esto implique que se actúa sin formación o sin conocimientos. Es decir, no es suficiente en la formación docente apelar a esquemas racionalistas de los saberes docentes, sino que es necesario comprender que no hay correlación directa entre saberes conceptuales y resoluciones de las prácticas áulicas (Edelstein; 2011). Estas teorías y conceptualizaciones son necesarias (Terigi, 2012) para construir esquemas complejos de comprensión del problema educativo, pero no puede pensarse que es posible anticipar todas las dificultades de la práctica y encerrarlas en materias que se agreguen al currículum, no es posible abarcar en la formación docente inicial la totalidad de los saberes necesarios. Los saberes prácticos rebasan la división disciplinar, son múltiples y no están sistematizados ni legitimados. Es por esto que, si la formación docente no acompaña la formación de conocimientos específicos en y para la práctica, se incorporarán a modo de recetas y/o técnicas. La tradición academicista originaria de la formación de profesores para la escuela secundaria permanece y sigue constituyendo las representaciones desde las cuales se percibe y se actúa.

Los planes de estudio en general, y los de la formación docente en particular, se han organizado desde la lógica de las disciplinas. Esta forma organizativa, también llamadas materias o asignaturas, generó una estructura fragmentada. A su vez, esta división en materias orienta la selección de contenidos, que se presentan también de un modo atomizado. Esto supone que, en algún momento y de algún modo, el estudiante logrará

"armar un todo", encontrar las relaciones entre los diferentes espacios curriculares.

En cuanto a las disciplinas consideradas sustanciales, la tensión estuvo dada entre los contenidos básicos a ser enseñados y la formación pedagógico-didáctica. Siguiendo a Goodson (1995) podemos afirmar que la tradición de la formación centrada en "asignaturas" establece una jerarquía de prestigio. Se identifica al profesor/a con la asignatura: la relación que se establece con los estudiantes, con los otros docentes y con la institución es a través de la especialización de su asignatura. Si consideramos que la formación docente ha estado atravesada por la tensión entre la formación teórica y la formación práctica, y a su vez la formación teórica dicotomizada entre asignaturas básicas (referidas a los contenidos a enseñar) y la formación pedagógico-didáctica; podemos concluir que en los profesorados, y en la tradición de la formación docente, también se ha establecido una jerarquía de prestigio en torno a estas cuestiones. Así, la formación práctica se vio desvalorizada, o sufrió los arrebatos de la tradición academicista, bajo la cual formar a un docente es dotarlo de conocimientos teóricos sólidos de las materias básicas y la herramienta fundamental es la exposición del docente (Davini, 1995; Edelstein, 1995).

Chervel (1991) plantea que prácticamente todas las disciplinas escolares, es decir las materias, se presentan como cuerpos de conocimientos, con una lógica interna, articulados en torno de algunos temas específicos. Podemos decir que constituyen una cultura específica, y por lo tanto una identidad cultural, que permite a los profesores identificarse con ella, reconocerse entre sí para diferenciarse de otros y a los alumnos les permite identificar a los profesores y sus grupos académicos de pertenencia. Dicha cultura se manifiesta a través del lenguaje, en el discurso se da cuenta de la "tribu" a que se pertenece, siendo referencia obligatoria ciertos términos o autores. En líneas generales, los docentes de la misma disciplina y el mismo nivel construyen programas similares, utilizan la misma bibliografía, emplean la misma terminología, giros y modismos; secuencian los contenidos de modo similar.

La formación docente, desde su origen, fue organizada bajo la lógica de la racionalidad técnica. La organización de los planes de formación docente inicial, tanto en la tradición normalizadora, como en la academicista y en la tecnocrática (Davini), tuvo una lógica aplicacionista y modélica. Es decir, primero las materias teóricas y luego la instancia de "práctica", entendida esta última como el momento de poner en acto los conocimientos teóricos adquiridos con anterioridad. Esta instancia de aplicación, "prácticas", adquiere diferentes denominaciones de acuerdo a los distintos planes y las diferentes épocas: Observación y Prácticas, Metodología Especial y Prácticas, Prácticas y Residencia, entre otras. Dentro de los estos espacios, a su vez, se diferencian distintos momentos: primero las llamadas Prácticas de ensayo o Prácticas aisladas y por último la Residen-

cia, momento en el cual el alumno-docente se hace cargo de un grupo de alumnos por un breve espacio de tiempo, en una institución diferente al profesorado, una institución que le es ajena. Podemos ver con claridad esta lógica que orienta la práctica, entendida como esa instancia a la que se arriba luego de haber estudiado toda la teoría.

Las reformas curriculares argentinas realizadas a partir de la década del 90, parecieran romper con éstas lógicas al plantear que la formación docente se estructura en tres campos. Estos son: el campo de la formación general, compuesto por los contenidos o asignaturas comunes a todos los docentes, el campo de la formación específica, centrado en la especialidad definida por el contenido a enseñar y por el nivel, y por último, el campo de la formación práctica. Este planteo dio lugar a estructuraciones curriculares muy diversas, pero que tanto en lo formal como en los aspectos procesales prácticos significó mantener la lógica de que al final de la carrera aparece la instancia de aplicación: la residencia. En el año 2006 un nuevo proceso de reforma educativa comienza en la Argentina, con lo cual se propondrá la modificación de la formación docente. Los Lineamientos Curriculares Nacionales aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2007, mantienen la misma lógica de los campos, pero hacen hincapié en la organización de los contenidos en torno a disciplinas.

Al analizar el Diseño Curricular del Profesorado de Ciencias de la Educación desde la estructuración formal, nos encontramos, entre otros elementos, que la formación para la práctica docente aparece relegada al llamado “Eje de Aproximación a la realidad y de la Práctica docente”, aunque se enuncia que la práctica es el eje articulador de la formación. Consideramos que los elementos centrales de un plan no lo constituyen las materias; sino que, por debajo de ellas, casi como trama de sostén, subyace el EJE. Éste está constituido por los conocimientos, saberes y prácticas centrales de la carrera, que en este caso se trata de la actividad profesional. Los ejes son pensados en función de los campos disciplinares que la carrera abarca, tanto como en las prácticas profesionales a desarrollar por el egresado y las características del estudiante que cursará la carrera (Barco, 2005; 2006). De este modo el eje se constituye en una matriz generativa al interior del plan, constituido por conceptos clave que vertebran los elementos nodales de cada campo disciplinar, junto con las prácticas que les son propias. Constituyéndose en un elemento generativo.

En el caso que nos ocupa, la nominación del espacio como “Aproximación a la realidad y práctica docente” nos lleva a pensar en esta lógica positivista de una realidad social (institucional, áulica) por fuera de los sujetos, a la que hay que ir a estudiar. A las prácticas se va a encontrar u observar lo que se estudió, es la instancia de corroboración de hipótesis. Este eje está organizado por los Trabajos de campo, unidades curriculares que se cursan en la institución a modo de talleres. Comienza en el segundo

cua- trimestre de primer año, el eje central es la realización de entrevistas a un docente y un estudiante del secundario, que luego analizan en un trabajo final. El campo de la formación en la práctica docente está atravesado por una mirada investigativa que nada tiene que ver con la formación de un profesional de las prácticas de enseñanza. Aparece la referencia explícita a la aplicación de técnicas de recolección de datos, a la aproximación progresiva a la realidad. Esto implica una epistemología de la práctica (Schön, 1987) que concibe a la práctica como una instancia de aplicación de técnicas para la resolución de problemas (Carr, 2002; Davini, 1997). Se trata, por tanto de una racionalidad técnica. Produciéndose un corte abrupto al llegar a Trabajo de Campo III, es en esta unidad curricular en la que se destina un tiempo y espacio a la enseñanza. Se explicita claramente que para llegar a la residencia se tendrá que tener completado un 75% de la carrera. Cabe suponer que allí, sin marcos de referencia claros, analizados y pensados, los alumnos-docentes (que transitan por un espacio formativo atravesado por la aprobación, más que por el aprendizaje) recurren a modelos internalizados en su biografía escolar, o son presionados a aplicar los modelos de los profesores a cargo de las diferentes unidades curriculares. A su vez se encuentra tensionado entre las solicitudes y requerimientos del docente de la escuela asociada (no más escuela de destino, o espacio de aplicación) y el docente de trabajo de campo.

Otro elemento a destacar es el concerniente a los lugares a los que se concurre para hacer las observaciones, prácticas y residencias. No hay referencia, en ninguno de los documentos analizados, a un trabajo articulado entre instituciones y profesores. No se concibe la instancia de prácticas y residencias como instancias formativas in situ. Pareciera que la formación de los profesores para el nivel secundario y superior solo puede acontecer a partir del formato clásico de la clase, en el aula del instituto, centrado en la transmisión de los elementos de los campos disciplinares teóricos, saberes declarativos que no toman en cuenta los saberes prácticos. Las aulas de la escuela secundaria, así como la vida institucional, son el objeto a estudiar que está por fuera del instituto, al que hay que acercarse progresivamente. Los saberes y experiencias portados por los estudiantes acumulados en su tránsito por el sistema educativo, no son objeto de estudio, análisis y profundización. No es reconocido como un conocimiento posible de ser analizado y desde allí transformado. Tampoco se articula con las instituciones de nivel secundario, ni se menciona cómo será el trabajo con las escuelas asociadas. En el diseño se formulan propuestas de trabajo articulado al interior del instituto y con los graduados. No se especifica allí qué será objeto de análisis las prácticas de enseñanza, pero sería interesante continuar la indagación desde los aspectos procesales prácticos de dicha propuesta, para conocer el devenir cotidiano de este diseño.

Para realizar un análisis más profundo recurramos a los conceptos desarrollados por el sociólogo de la educación Basil Bernstein. La fuerte especialización del currículum está relacionada con la forma del trabajo; marcándose divisiones en los horarios, tipos de tareas, recreos, materias, etc. Esto da lugar a una educación transmitida como especialización. En su trabajo sobre el discurso pedagógico aborda la producción, distribución y reproducción del conocimiento oficial y cómo éste está vinculado con las relaciones de poder determinadas estructuralmente. Así, el poder actúa marcando límites, creando categorías y relaciones entre ellas. Los conceptos de clasificación y enmarcamiento son clave en la teoría del discurso y la práctica pedagógica de Bernstein.

Clasificación, por un lado, remite al grado de mantenimiento de fronteras entre los contenidos y tiene que ver con el aislamiento o integración entre las categorías; se refiere a las relaciones entre los contenidos, a la naturaleza de la diferenciación. A mayor especialización, mayor separación entre categorías, mayor aislamiento entre los contenidos, lo que constituye una clasificación fuerte; en cambio los discursos menos especializados determinan separaciones más difusas, clasificaciones débiles. Ambas expresan relaciones de poder. (Bernstein: 1985; 1998) La clasificación fuerte remite a un currículum muy diferenciado y dividido en materias, un currículum de colección o currículum agregado; la clasificación débil remite a un currículum integrado en el que las fronteras entre las materias son frágiles.

El concepto de enmarcamiento refiere a la forma que adquiere la transmisión del conocimiento en el contexto en el cual se realiza, a los límites entre lo que puede o no ser transmitido, nombrado, enseñado o aprendido. Cuando la enmarcación es fuerte hay un límite marcado entre lo que puede y lo que no puede ser transmitido, en cambio en la enmarcación débil ese límite se diluye. Constituye el abanico de posibilidades y opciones que dispone el maestro y al control sobre lo que se transmite. La enmarcación fuerte articula opciones reducidas; la enmarcación débil articula un amplio número de opciones. De esta manera enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica.

En el Diseño Curricular del Profesorado en Ciencias de la Educación, nos encontramos que la fuerte división en disciplinas nos remite a una clasificación y enmarcamiento fuerte. La especialización del currículum se manifiesta no solo en la división entre el considerado eje disciplinar respecto del eje de la formación común de los docentes, sino también hacia el interior de cada eje en la fuerte diferenciación entre las unidades curriculares. En este sentido es interesante destacar que dicha diferenciación y clasificación fuerte de límites claramente demarcados conlleva a ciertas contradicciones entre el establecimiento de las incumbencias del título y la formación específica. En tal sentido, podemos mencionar que, como

parte de las tareas propias del Profesor de Ciencias de la Educación se encuentra la enseñanza de unidades curriculares específicas de la formación docente como Didáctica General e Historia Social de la Educación. Sin embargo estas asignaturas no forman parte del Eje disciplinar específico. En contraposición a esto, sí se consideran propios del campo Biología y Psicología de los Ciclos Vitales, que cuentan con mayor carga horaria y peso específico.

Si bien no es objeto del presente trabajo, conviene detenerse un momento a pensar las cuestiones referidas a la reflexión, ya que el documento hace referencia a formar un docente reflexivo, pero también un profesional que puede acompañar a otros en procesos de reflexión y formación. A pesar de estas especificaciones, no encontramos en el recorrido disciplinar, en ninguno de los ejes, espacios curriculares destinados explícitamente a esta formación.

Una de las características fundamentales de la reflexión sobre la propia práctica reside en preguntarse por qué se dice, se hace, se piensa, se valora de determinada manera en una situación seleccionada para la reflexión, estas preguntas permiten tomar la necesaria distancia para efectuar un proceso de objetivación que no opera atado a las características del sentido común. Este distanciamiento es complejo, no se da naturalmente, hay que promoverlo, sostenerlo y hay que arrimar elementos conceptuales para enriquecer el necesario análisis, sin perder de vista la carga emocional que se manifiesta en cada situación (Edelstein, 1995; 2011; Barco, 2006). La reflexión sobre la propia práctica requiere tiempo específico y sistematización, esto implica tiempos y espacios destinados progresivamente a este aprendizaje. No se trata de realizar tareas de disección, mucho menos de valoración, el propósito de la reflexión es encontrar los sentidos construidos socialmente en las propias prácticas (Edelstein, 2000; 2011).

Conviene diferenciar la lógica de la práctica de la lógica de la teoría, no pueden confundirse. El tiempo de la práctica y el tiempo de la teorización son distintos, el esquema teórico se construye a posteriori de la práctica. La práctica tiene su propio tiempo, se juega en el tiempo, con el tiempo, en la inmediatez de la situación. El que está inmerso en la práctica, tiene siempre presente la anticipación que puede hacer de las acciones de los otros y ajusta sus acciones a esa anticipación. Decide en función de las probabilidades objetivas, de la captación global de la situación y sus posibilidades inmediatas. No hay lugar para la distancia, la perspectiva, la demora. Percibe, interpreta, actúa. En cambio, para el analista teórico de la práctica, es necesario tener en cuenta que el tiempo es otro. La práctica ya ha ocurrido, no hay expectativa, ya se sabe qué pasó, es algo cerrado, conclusivo. La reflexión requiere de una reconstrucción retrospectiva, se trata de traer al presente lo actuado para examinarlo cuidadosamente (Edelstein 2000; Coria, 2002; Perrenoud, 2004).

Esta propuesta va en contra, muchas veces de los tiempos personales e institucionales. Se necesita de tiempo, paciencia y de una condición propia del trabajo de enseñar el trabajo recurrente y espiralado, el de la reiteración didáctica, no mecánica ni idéntica pero sí planteándola desde distintos ángulos. La reflexión implica el esfuerzo de la inmersión consciente por parte del sujeto en el mundo de la práctica. Un mundo cargado de sensaciones, connotaciones, intercambios simbólicos, elementos afectivos, incorporados por el sujeto a partir del mundo social-escolar. Por eso es necesario analizarlos para volverlos conscientes, para asumir frente a ellos una postura crítica (Barco, 2006).

No nos extenderemos, ya que este planteo requiere de un tratamiento específico, pero podemos anticipar que quien está inmerso en la práctica opera desde la base de los *habitus*, que actúan como hipótesis anticipatorias prácticas basadas en experiencias anteriores, pero que son esquemas (sistemas adquiridos de principios), no patrones rígidos de conducta reactualizados, permitiendo así pensar en los marcos o límites que le marca la situación. El *habitus*, pues, engendra conductas de sentido común, actúa problematizando una situación, adaptando a ella percepciones. Siendo historia incorporada, naturalizada, no recordada, garantiza una cierta continuidad y ayuda a la construcción de sentido de la situación presente. La práctica maneja la polisemia, no se atiene a reglas de la lógica como tal, opera con economía, semejanza global y abstracción incierta y volvemos a encontrar aquí las características del pensar del sentido común a las que ya se hiciera referencia. Es por todo esto que requiere de un trabajo específico, sistemático, explicitado en la formación. (Coria 2002; Bourdieu, 1991).

Si tenemos en cuenta que las prácticas objeto de análisis son prácticas de enseñanza, será necesario adoptar posicionamientos didácticos específicos para ponerlas en tensión y los sentidos que ellas adquieren. No solo en espacios específicos del estinado explícitamente en el Eje de Aproximación a la realidad y la Práctica Docente, sino desde todas las unidades curriculares. Así, podríamos pensar que pueden ser objeto de análisis los contenidos propios de las materias, las propuestas de las editoriales, las construcciones epistemológicas, las propuestas de actividades y evaluación, por mencionar algunos.

Conclusiones

El diseño establece que esta propuesta formativa apunta a la formación de un docente crítico y reflexivo, atento a las nuevas situaciones socio-educativas, las cuales suponen una sólida formación académica en este campo disciplinar, capaz de asumir su proceso de formación como una construcción permanente, creativo ante nuevas alternativas, cuestionador de saberes acumulados y acabados e incluyendo la diversidad cultural y la heterogeneidad de los esquemas referenciales de sus alumnos. (DC, 17)

Mucho se ha escrito acerca de la formación de un docente reflexivo, pero la cuestión sigue siendo cómo se enseña a reflexionar, cómo salir de la trampa de la imposición y de la aplicación. Estamos tensionados por la necesidad del desarrollar determinadas competencias en los futuros docentes, por enseñar a enseñar, por construir algunas certezas. La dificultad radica en tomar los desarrollos teóricos y las conclusiones de investigaciones para realizar la transferencia sin más a la formación docente, cayendo nuevamente en una rutina aplicacionista. El desarrollo de pensamiento crítico, reflexivo y autónomo no se fomenta resolviendo ejercicios siempre iguales o aplicando técnicas.

Es importante repensar la formación docente desde esta perspectiva, generar espacios curriculares que favorezcan el intercambio, así como la profundización teórico-conceptual que permita estrategias para abordar las problemáticas de las prácticas de enseñanza. Transmitiendo los conceptos como verdades en discusión y no como verdades acabadas, centrándonos en la construcción histórica del conocimiento, en el proceso y no en el producto.

Para repensar las prácticas de enseñanza en la formación del profesor de Ciencias de la Educación, no solamente será necesario abordar la perspectiva disciplinar y curricular, sino también revisar las prácticas verbalistas y expositivas. Para ello, habrá que evitar escindir teoría de práctica, pensamiento de acción. Centrar la formación en las prácticas de enseñanza implica repensar los saberes de referencia y situar a la formación del docente en tanto profesional práctico. En este caso particular, se está formando un profesional cuyas prácticas serán de enseñanza, pero con un rasgo particular, porque serán prácticas de enseñanza orientadas a que otros aprendan a enseñar. Por esto es que resulta sustancial la reformulación de las concepciones fundantes en las que se asientan el trayecto formativo.

Siguiendo a Susana Barco afirmamos:

Desde el inicio de la década de los '90, el discurso escolar que circula en la formación de docentes, se llenó de apelaciones a la "pedagogía crítica". Las referencias a Carr y Kemmis, a Giroux y Mc Laren, a da Silva y Freire son constantes. Obstinadamente, las prácticas escolares permanecieron impertérritas. Es que se operó la substitución de un "discurso teórico" por otro (Barco 2006).

Nos centramos en una posición de pensar en tensiones entre la propuesta curricular formal, nos referimos al documento, y las prácticas curriculares, el devenir del curriculum en la cotidianeidad institucional. Nos corremos de la lógica antinómica, que piensa en una escisión entre documento y prácticas dado que dicha lógica convoca al corte, la ruptura, la oposición total y a la elección monolítica entre los términos de la antinomia. Preferi-

mos hablar de tensión, ya que supone una dinámica de contacto en la que opera un intercambio.

Siguiendo las propuestas de Perrenoud, Edelstein, Achilli, Davini, Steiman (entre otros) consideramos que el eje de la cuestión debería estar puesto en la formación del habitus. Formar un habitus de práctico supone trabajar explícitamente en la articulación entre los saberes y el habitus, es decir en los esquemas de percepción, apreciación, interpretación, reacción y decisión de los prácticos de la enseñanza. Esto implica pensar nuevamente en cuáles son los saberes de referencia en la formación docente. Si partimos de que para el desarrollo de las prácticas docente, y las prácticas de enseñanza, no basta solamente con los saberes disciplinares, sino que es necesario también contar con esquemas de puesta en práctica de esos saberes, y con esquemas de acción que no apelan a ningún saber disciplinar, entonces es necesario repensar cómo se forman esas competencias en la formación inicial. Consideramos necesario identificar las modalidades, los dispositivos, las situaciones y las prácticas de formación del habitus. Los llamados Trabajo de campo, o las “Prácticas” no son los únicos lugares y tiempos de formación práctica, de formación del habitus. Sino que es una cuestión que concierne a todos los docentes, a todos los formadores de formadores. Incluyo aquí las unidades curriculares comunes pero también aquellas que se consideran específicas, las relacionadas con el objeto específico de enseñanza. Por esto es necesario, entonces, enriquecer los saberes de referencia, es decir los conocimientos disciplinares específicos, con los saberes provenientes del mundo de los prácticos.

Si no desarrollamos dispositivos específicos para un aprendizaje en libertad y en un espacio controlado, en donde se puedan poner en tensión los sistemas de percepción y acción internalizados como naturales, corremos el riesgo de que se vaya al campo de la práctica sin una construcción específica. Así, el habitus formado en el terreno de la práctica sin articulación con otros espacios de reflexión y con otros saberes, será un habitus regresivo y defensivo. Es lo contrario del habitus de un práctico reflexivo. Es el caso de los enseñantes que aprenden a sobrevivir reproduciendo lo que ellos vivieron cuando eran alumnos, adoptando estrategias autoritarias, formas de manipulación viejas como el mundo, todo simplemente porque es necesario “hacer la clase”. Crea rigideces, reproduce el modo de transitar la escuela sin posibilidad de cambios generadores de nuevas prácticas. Solo enseña lo que le enseñaron, del modo en que se lo enseñaron y no puede pensar en que existe otra forma de hacer la escuela. Ir hacia la profesionalización es ir hacia un trabajo más responsable y más autónomo. Esto exige una formación de alto nivel, que permita efectivamente construir los modos de organización de la clase, los trayectos pedagógicos, los métodos de evaluación, los programas, por mencionar algunos de los elementos. La propuesta es que en todos los espacios se haga presente la referencia constante a la escuela secundaria, se pongan en tensión prácticas institucionales, de enseñanza, de intercambio.

El mejoramiento de la calidad de los procesos y los productos de la enseñanza supone formar docentes dotados de las competencias exigidas para el siglo XXI. No se trata de impulsar una mera modernización, sino de integrar el avance de los nuevos paradigmas y conocimientos a la resolución de los problemas constantes del ejercicio de la tarea de enseñar. Se aspira, también, a formar docentes productores de conocimientos y realizadores de proyectos pedagógicos, que desplieguen un espíritu colaborativo que les permita socializar sus experiencias. Docentes conscientes y conocedores de las tradiciones histórico culturales en las cuales se hayan inscriptos y con una fuerte convicción de que educar significa introducir a los otros en universos culturales ampliados para que puedan generar sus proyectos de vida. (Meirieu; 2003) En este mismo sentido el documento institucional "Fundamentos para la permanencia de la Carrera de Ciencias de la Educación" formula el sentido de la formación docente de nivel superior especializada. Distinguiéndola del nivel universitario. Es importante destacar este aspecto, y recuperar la tradición histórica y la especialización de la formación docente en contextos políticos y académicos en los que se avanza hacia la centralización de la formación profesional en manos de las universidades, de la cual la carrera docente no escapa.

El nudo de la cuestión será recuperar el sentido de la educación y la formación como praxis (Meirieu; 2003; Carr, 1988), que no está pensando en la construcción de un producto final, al modo de fabricación de un profesional. Entender la educación como praxis implica caracterizarla por una acción en sí misma, en su continuidad, que no comporta ninguna instrumentalidad predeterminada. La concepción de praxis nos vuelve la mirada sobre las cuestiones éticas y políticas de la formación, implica pensar en qué docente, para qué escuela, para qué sociedad desde una perspectiva ética. Pensarnos como formadores y no como capacitadores. En tanto entenderla como poiesis es centrarse en el resultado final, en cosificar al sujeto, en pensarlo desde el resultado a obtener, y medir los resultados. Por eso es necesario concebir a la educación, y a la formación docente como parte del proceso educativo, como un proceso social, que permite a todos incorporarse a las tradiciones, historias y mundos culturales que favorezcan la construcción de los proyectos de vida, y no reducirla a una cuestión técnica de desenvolvimiento de competencias técnicas. El desafío sigue siendo pensar la formación como un problema y no como una aplicación (Martinand, 1994).

Referencias bibliográficas

- *Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A. (1975) Historia de la Pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica. 3ª reimpresión*
- *Achilli, Elena (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", Cuadernos de Formación Docente, Univ. N. de Rosario.*

- Aiello, Berta (2011) "Prácticas y residencias docentes: cuando enseñar conocimientos es un desafío" En Menghini, Raúl y Negrín, Marta (Comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones
- Alen, Beatriz (2009) *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, INFD http://cedoc.infed.edu.ar/upload/libro_06.pdf
- Alliaud, Andrea (1992) "Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión", en *Revista Argentina de Educación*, Año 10, Nro. 18, Bs. As.
- Anderson, Gary (2007) "El docente investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos" En Sverdlick, Ingrid (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Noveduc
- Astolfi, Jean Pierre (2001) "Práctica social de referencia" En Astolfi, Jean Pierre *Conceptos clave en didáctica de las disciplinas*. Sevilla, Díada
- Barco, Susana (2005) "Del Orden, Poderes y Desórdenes Curriculares" En Barco, Susana (coord.) *Universidad, Docentes y Prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue*. Neuquén, EDUCO.
- Barco, Susana (2006). "Prácticas y residencias docentes: viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Historias con Matrioshkas". EN Menchini, R y Negrin, M (Comps) *Prácticas y residencias docentes*. Edit.UNSur.
- Becher, Tony: (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.
- Bernstein, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid, Morata.
- Birgin, Alejandra. (2000) "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión" en *Revista Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año IV, Nro. 7, Rosario, Editorial Bordes
- Bolaña, Marisa (2006) "Un nuevo saber social que tome en cuenta la vida cotidiana? En Sotolongo Codina, Pedro y Delgado Díaz, Carlos (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* Buenos Aires, CLACSO
- Bolaña, Marisa (2010) "Prácticas de enseñanza: prácticas políticas de distribución del conocimiento" XIX Jornadas RUEDES *Educación especial: encuentros y desencuentros entres discursos y prácticas* Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Bolívar, Antonio (2002), "¿De nobis ipsis silemus': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N°1.
- Borel, María Cecilia (2011) "¿Docentes o alumnos?". En Menghini, Raúl y Negrín, Marta (Comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones
- Bourdieu, Pierre (1989) "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento" En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

- Bourdieu, Pierre (1990) "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza" en Revista de Educación N° 292. Madrid
- Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido Práctico*. Madrid, España. Taurus
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean Claude y Passeron, Jean Claude (2004) *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos* Buenos Aires, Siglo XXI. 2° Edición
- Bruner, Jerome (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México. Fondo de Cultura Económica
- Cáceres Galindo, J. (1999) "Del objeto construido al objeto percibido". En: *Estudios sobre las culturas contemporáneas. Época II. Vol. 5, N.º 9 Junio pp. 9 - 24*. Caffarelli, Consanza y Viscaino, Ana (2008) "El conocimiento profesional en docentes noveles: la compleja construcción de una práctica sociopolítica" *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol N° 47, N° 3 <http://www.rieoei.org/deloslecto-res/2557Viscaino-Maq.pdf>
- Camilloni, A W de; Et al (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires, Paidós
- Camilloni, Alicia W de; Cols, E.; Basabe, L. y Feeny, S (2007) *El saber didáctico* Buenos Aires. Paidós
- Carr, Wilfred (2002): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata
- Carr, Wilfred; Kemmis, S, (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación -acción en la formación del profesorado* Martínez Roca. Barcelona
- Carrizales Retamoza, César (1994). *Alienación y cambio en la práctica docente*, en Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura: *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Chervel, André (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación" En Revista de Educación N° 295, Madrid, MEC
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean, (1995) "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes.
- Consejo Federal de Educación, Resolución 24/07 Ministerio de Educación, República Argentina
- Coria, Adela y Edelstein, Gloria (2002). *Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu*. Revista Páginas, N.º2, Publicación Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. Noviembre 2002
- Davini, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs As. Paidós
- Davini, María Cristina (1997) "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales" En Camilloni, A W de; Litwin, E. Davini; M. C Et al *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires, Paidós.
- Davini, María Cristina (2002) "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas" En Davini, María Cristina (coord.) *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar* Bs. As. Papers Editores

- De Alba, Alicia (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Bs. As. Miño y Dávila. Díaz Barriga, Ángel (1986). *Didáctica y currículum*, México, Nuevomar.
- Díaz Barriga, Ángel (2003) "Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas" En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* N.º 5- 2 <http://redie.uabc.mx/vol-5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Edelstein, Gloria (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires. Kapeluz
- Edelstein, Gloria (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica*, en la *Revista del IICE* Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As., Paidós. Feldfeber, Myriam y Andrade Olivera, Dalila (comps) (2006) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Bs As Noveduc
- Goodson, Ivor (1995) *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona. Pomares- Corredor.
- Goodson, Ivor (2000) *El cambio en el currículum*. Barcelona. Octaedro Gorodokin, Ida Catalina (2005) "La formación docente y su relación con la epistemología" En *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol 37 N° 5 En <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- Gutierrez, Alicia (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra Editor
- Habermas, Jurgen (1986) *Ciencia y técnica como ideología* Madrid, Tecnos Hamilton, David (1993) "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'" En *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 1, Enero - Abril 1993, pags 201- 222, Madrid OEI
- Hamilton, David (1996) *La transformación de la Educación en el tiempo. Estudio de la Educación y la enseñanza formal*. México. Trillas
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206
- Litwin, Edith (1997) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" En Camilloni, A W de; Litwin, E. Davini; Et al *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires, Paidós.
- Lundgren, Ulf (1992) *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata. Martinand, Jean Louis (1994) "La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores" En *Investigación en la Escuela* N° 24, Sevilla, Díada Editora Martínez, Deolidia (2006) "Nuevas regulaciones, nuevos sujetos". En Feldfeber, Myriam y Andrade Olivera, Dalila (comps) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Bs As Noveduc.
- Martini, María S. (2012). "Los significados de "práctica docente", que construyen los maestros en formación, desde el discurso de los protagonistas a partir de su experiencia de Residencia." Tesis de Maestría. UNC,
- Meirieu, Philippe (2003) *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes. Menghini, Raúl y Negrín, Marta (Comps.) (2011) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones

- *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Acuerdos Marco, A 9, A 11, A 14. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. Resolución N.º 24/07*
- *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. Resolución N.º 30/07.*
- *Perrenoud, Philippe (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Barcelona, Grao*
- *Perrenoud, Phillippe (1994) Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible En Comptendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.*
- *Pineau, Pablo (2000) "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. La escuela como máquina de educar. Buenos Aires. Paidós.*
- *Pineau, Pablo (2007). "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar" En Baquero, Ricardo, Diker Gabriela y Frigerio Graciela Las formas de lo escolar, Bs. As., Del Estante.*
- *Ricoeur, Paul (1999) Historia y narratividad Barcelona. Paidós.*
- *Ricoeur, Paul (2001) Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Buenos Aires.*
- *Saleme, María (1997) "Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento." En Saleme, María Decires. Córdoba. Narvaja.*
- *Sandoval Flores, Etlvina (1992) "Condición femenina, valoración social y autorvaloración del trabajo docente", en Revista Nueva Antropología, Vol. 12, N.º 12, México Sarlé, Patricia (2005). "El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante)". Primera parte. En: Infancia en Red. Proyecto*
- *Margarita (<http://infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/mcc2.asp>).*
- *Sautu, R. (2001) "Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales". En: Wainerman, S. y Sautu, R. La trastienda de la Investigación. Buenos Aires Ediciones Lumiere.*
- *Sautu, R. y otros. (2005) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires. Biblioteca digital CLACSO.*
- *Schön, Donald (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós, Primera parte.*
- *Schuster (1985) "Los límites de la objetividad en ciencias sociales". En: Gaeta y Robles. Nociones de epistemología. Buenos Aires. EUDEBA.*
- *Sirvent, M. T y Rigal, L. (2007) Algunas notas sobre teoría y empiria en investigación educativa. Mimeo.*
- *Sirvent, María Teresa (2003) "La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina". En Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la educación. FFyL.UBA. Sotolongo Codina, Pedro y Delgado Díaz, Carlos (2006)*

La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo Buenos Aires, CLACSO

- Souto, Marta (2011) "La residencia: un espacio múltiple de formación" En Menghini, Raúl y Negrín, Marta (Comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino
- Steiman, Jorge (2008). *La evaluación de la enseñanza y el análisis de las propias prácticas del docente de educación superior. Tesis de Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Bs. As.,*
- Steiman, Jorge (2004) *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Bs.As, Baudino-UNSAM
- Stenhouse, L. (1985) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid. Sverdlick, Ingrid (Comp.) (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Noveduc
- Terigi, Flavia (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana. Terigi, Flavia (et.al) (2011) *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación
- Torres Santomé, Jurjo (1996) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum Integrado*, Madrid, Morata.

Formación docente: requisito de aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral

GRACIELA TEJERO CONI, EDITH EMILCE GATTO, MARIELA SARLINGA

Resumen

La siguiente investigación buscó elaborar un estado de la cuestión en materia de aplicación efectiva en el ámbito de la formación docente de las leyes de Educación Sexual Integral 2110/06 y 26150/06 a 7 años de su sanción. Sosteniendo la hipótesis de que el retraso en la aplicación de estas leyes se debe a la falta de formación docente en la materia. Por otro lado insta al ISP JVG a adecuarse a los requisitos de esta normativa, es decir, armar y llamar a concurso de las cátedras de ESI para cada profesorado del Instituto.

PALABRAS CLAVE

LEYES DE ESI 26150/06 Y 2110/06 - FORMACIÓN DOCENTE – EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL- PERSPECTIVA DE GÉNERO - ABORDAJES TEÓRICOS DE APLICACIÓN DE LA ESI-

La presente investigación daba cuenta de una "fotografía" que pudimos tomar durante el año 2013, año en que esta se desarrolló. Nos parece apropiado actualizar (agosto 2018) la situación de la aplicación de la ESI a la formación docente, aunque aclaramos que las tendencias y conclusiones se mantienen con una firmeza preocupante.

En el caso del ISP JVG se han realizado varios concursos para cubrir los cargos de las cátedras de ESI (Departamentos de Filosofía, Ciencias Jurídicas y Políticas, Biología y Francés, Lengua y Literatura, Inglés, Informática y Matemáticas), en los ISEF tanto el Instituto «Romero Brest» como el «C. Dickens» se ha concursado la materia, así como en los de formación artística y Educación Especial en varias de sus expresiones.

Por otro lado, la situación actual de los Programas de Salud Sexual y Reproductiva como el de Educación Sexual Integral dependientes respectivamente del Ministerio de Salud y de Educación y Deportes es, al menos incierta. Estos programas han sufrido un desmesurado recorte en sus presupuestos y equipos que en la actualidad arrojan una actividad casi nula en lo que respecta a capacitaciones e implementación de las leyes de ESI, así como en la articulación con la formación docente.

Es sugerente pensar la ESI después del fenómeno "Ni una Menos", a la luz de la escalada de violencia contra las mujeres que en la actualidad sacude nuestra práctica docente y en especial el reciente debate legislativo sobre la legalización del Aborto en nuestro país que ha dejado la denuncia y el reclamo sobre la falta de aplicación de políticas referidas a la ESI en todos los niveles educativos que en todo caso dependen de su aplicación desde la formación docente.

Tesinas recientemente defendidas con trabajo de campo, en escuelas medias del conurbano bonaerense y de CABA sobre capacitación/formación y perfiles de género en los cuerpos docentes.

Los resultados obtenidos en estas actividades previas motivaron nuestro interés en hacer una investigación exploratoria aún más profunda para poder identificar obstáculos para la educación sexual integral en la escuela. Esta investigación se ajustó a las fuentes documentales y a la indagación de las prácticas escolares, docentes e institucionales, que facilitan u obstaculizan la ESI.

Sexualidad y educación

Nuestra investigación estuvo fundada en la importancia que adquiere la formación docente y muy especialmente la formación de formadores para la plena vigencia de la Educación Sexual Integral.

La demora en implementar instancias curriculares de formación docente básica conspira contra el derecho reconocido a los alumnos/as, y también vulnera el propio derecho de los/as futuras docentes a formarse profesionalmente en la concepción de la sexualidad como fenómeno integral: bio-psico-social.

Los marcos legales que consagran derechos de alumnos/as y docentes al respecto los encontramos primeramente en la Ley Nacional de Educación N° 26206 /06 que estipula en su apartado de Fines y Objetivos de política educativa nacional, art.11 inciso p. que “los docentes deben brindar conocimiento y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable” y en su art.79 el desarrollo de políticas “destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” Reforzando esta orientación se sancionó la Ley 26150/06 que en su artículo 1º dice: “todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en los Establecimientos educativos públicos, de Gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial y CABA”.

Cabe mencionar que a los efectos de esta ley debe entenderse como ESI aquella educación sexual que articula aspectos “biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Esta misma ley en su art. 4º aclara que la ESI está destinada a los/as alumnos/as desde el nivel inicial hasta la formación docente; y en el art.8º afirma que cada jurisdicción implementará el programa a través de:

- e) los programas de capacitación permanente y gratuita a los educadores en el marco de la formación docente continua,
- f) la inclusión de los contenidos y didáctica de la ESI en programas de Educadores.

Queda así manifiesto que la escuela aspira a ser uno de los vehículos de transformación de situaciones sociales alarmantes como el aumento de la mortalidad de jóvenes asociada a maternidades precoces y abortos ilegales. El crecimiento de la epidemia del SIDA entre las mujeres. Se verifica que la utilización de métodos anticonceptivos entre los/as adolescentes es muy baja debido a diversos motivos vinculados con la desinformación, problemas para la accesibilidad pese a la existencia del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, y/o a los tabúes sociales y religiosos de sesgo patriarcal.

Marco teórico

En el año 2006, al momento del debate sobre la Ley de Educación Sexual Integral, el Programa de Innovación Pedagógica del "J. V. González" definió su marco teórico por la dimensión social de los fenómenos, y la diferencia entre sexo, sexualidad y género, en tanto la relación entre lo "natural" y lo "cultural", siendo esto último producto del proceso de desarrollo social e histórico. Teniendo como meta que el conocimiento haga posible el disfrute de la salud en tanto óptima calidad de vida, en la que está contenida la sexualidad.

Suscribimos a la Teoría de Género²¹ la que revela que las relaciones de opresión entre varones y mujeres, no son de orden biológico (sexo), si bien descansan en factores derivados del dimorfismo sexual, sino expresión de la complejidad social en su dimensión histórica. Por ello, definimos la sexualidad como un producto social e histórico, basado en el potencial biológico que actúa como uno de los vínculos de las relaciones sociales.

Es desde esta perspectiva que se fortalece la esencia de la sexualidad como derecho humano y particularmente a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de su libre ejercicio.

Encuadran estos enfoques los Lineamientos Curriculares (Res. CFE del 29 de mayo de 2008) cuyo texto explicita que "atenderá principalmente a los siguientes criterios: la promoción de la salud, el enfoque integral de la educación sexual, la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho y la especial atención a la complejidad del hecho educativo."

Entendemos que la formación de los/as futuros docentes y alumnos/as debe orientarse a desarrollar una lectura crítica de la realidad, revisar conceptos, desaprender prejuicios y mitos para lograr una postura científica y flexible sobre los mismos, una actitud respetuosa por las diferen-

21) SCOTT, Joan; "El Género: una categoría útil para el análisis histórico"; en Amelang - Nash; *Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*; Ed. Alfons el Magnanim - Valencia - 1990.

cias, apuntando a una apertura intelectual y a un protagonismo personal que les posibilite seguir aprendiendo²².

Respecto de la sexualidad, sus estudios están inmersos en tres grandes corrientes epistemológicas, por un lado el psicoanálisis²³, por otro el realismo anatómico con exclusivo énfasis en la biología y por último los estudios con impronta sociológica influidos desde la década del 60 por el feminismo cultural²⁴ y las investigaciones históricas sobre los comportamientos sexuales.²⁵ No obstante, como campo abierto de investigación, circulan por ella variantes estructuralistas, conductistas, etc. y desde ya los clásicos como los aportes de los Dres. William Masters y Virginia Johnson, sexólogos prestigiosos que en su obra conjugan perspectivas fisiológicas y psicológicas con la cultural e incluso jurídica, desde donde postulan para la educación de los jóvenes que “la gratificación y placer sexual no está reñida con la responsabilidad.”²⁶

Deben también considerarse improntas nuevas como los estudios “queer” sobre identidades sexuales diversas y las reformulaciones de la “Educación para el Amor” de la Iglesia Católica Apostólica.

Marco legal

La Ley Nacional N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable del año 2003 ya establecía la capacitación docente en su Artículo 5° inc. b)²⁷: “Contribuir a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa;...”

Mientras que, también en el año 2003, su similar en la Provincia de Buenos Aires, Ley N°13.066 “Creación del Programa Provincial de Salud Re-

23) Por ejemplo: Bleichmar, *catedrática de la Universidad Pontificia Conciliar de Madrid*; Joyce Mac Dougall, *de la Sociedad Psicoanalítica de París*, etc.

24) Por ejemplo: Raquel Osborne, *Las mujeres en la encrucijada de la sexualidad*

25) Por ejemplo. Michel Foucault, *Historia de la sexualidad* ; Thomas Laqueur, *La construcción del sexo / Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*.

26) MASTER, W. - JOHNSON, V.; *El vínculo del placer / Sexualidad Humana*

27) Ley N° 25.673/03, *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*, Ministerio de Salud.

28) Ley N° 13.066/03, *Creación del Programa Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

productiva y Procreación Responsable" en su Art. 2º inc. l), reafirmaba la necesidad del sistema escolar²⁸: "Capacitar a docentes, profesionales y personal específico en educación sexual para ayudar a la familia en la educación de los hijos en esta materia."

La Ley Nacional N° 26150/06 de ESI establece en su Artículo 8, inc. e) ²⁹ que cada jurisdicción implementará el programa a través de: "Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua". Aclarando expresamente que será gradual y progresiva, estableciendo un plazo de ciento ochenta días para presentar un plan de cumplimiento de la ley.

También la Ciudad Autónoma de Buenos Aires estableció en la Ley N° 2.110/06 Artículo 7º, incs. a) y b)³⁰:

a) La oferta de Talleres de Formación y Reflexión para padres, madres, tutores y todo otro responsable legal respetando las convicciones de cada comunidad educativa.

b) La formación y actualización de los/as docentes a fin de que puedan tener las herramientas necesarias para abordar el proceso de enseñanza sobre lo establecido en la presente norma."

Una encuesta llevada adelante por UTE revela³¹ que al momento de la sanción de las leyes de ESI, la mayoría de las/os docentes nunca recibieron capacitación específica al respecto, ni siquiera han escuchado hablar de derechos sexuales y reproductivos y desconocen organismos públicos a donde recurrir en caso de violencia sexual. Agrega que los docentes declaran que en los profesorados solo reciben información básica en Ciencias Naturales y los que hacen algún curso de capacitación lo hacen por propia voluntad.

Ya han pasado siete años de la puesta en marcha de estas leyes y aún en la formación de formadores, particularmente para el nivel medio y superior, no se ha incorporado la ESI en los diseños curriculares.

28) Ley N° 13.066/03, Creación del Programa Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

29) Ley Nacional N° 26.150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral

30) Ley N° 2110/06 Ley de Educación Sexual Integral. Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires.

31) Sánchez, Nora "El 54% de los maestros porteños, sin formación en educación sexual" *Diario Clarín Sección La Ciudad*, 30 de noviembre de 2006.

Conclusiones de diagnóstico

Hemos realizado esta investigación con carácter exploratorio y diagnóstico para conocer: dónde, con qué contenido y cómo se forman en educación sexual integral los/as futuras docentes o docentes en ejercicio por aplicación de las leyes de ESI, la N° 2110/06 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la 26150/06 de Programa Nacional de Educación Sexual. Creemos que los resultados obtenidos logran poner en evidencia el retraso en la implementación de las Leyes de Educación Sexual Integral como política pública y cómo se evade, también por algunos sectores de la comunidad educativa, su presencia en las aulas. Ello implica la confirmación de la hipótesis que guió nuestras pesquisas, entendiendo que el retraso, a más de 7 años de su sanción, se debe fundamentalmente a la falta de formación docente de manera sistemática como responsabilidad del sistema educativo oficial.

Tenemos la certeza de que las leyes de ESI significan un importante logro impulsado por movimientos sociales, particularmente de mujeres y feministas que posibilita a las/os docentes transformar la realidad de miles de niños, niñas y jóvenes brindándoles herramientas para poder disfrutar de una sexualidad responsable y placentera.

Desde estas consideraciones generales hemos reconocido los principales rasgos que dan cuenta del diagnóstico:

Acción del Estado

El relevamiento de iniciativas de formación docente en ESI en el Área Metropolitana dio como resultado acciones dispersas, no coordinadas y una preocupante ausencia de control académico sobre las ofertas “no oficiales” con puntaje. La falta de acción coordinada, masiva y sistemática del Estado es alarmante y, primeramente, se ve reflejada en la ignorancia de docentes y futuros/as docentes sobre las leyes. Parte de la tarea del Estado consiste en la difusión de las leyes, ya que la aplicación de estas solo puede venir de la mano de su conocimiento. Por lo tanto el atraso constatado es mayor que el supuesto en un primer momento, no solo no se aplican las leyes, sino que no se conocen.

A excepción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y con mucho reparo, poco se está haciendo en su difusión y aplicación, sobresaliendo en esta jurisdicción la inclusión de ESI en la formación básica de docentes para Nivel Inicial, Primario y de Formación Artística.

Para la formación de quienes están en ejercicio, la oferta estatal que registran los/as consultadas, es muy escasa y en el orden de su conocimiento están las siguientes: Especialización en el “JVG”, Actualización y cursos en el “CEPA” y Curso virtual y encuentros regionales del Ministerio Nacional de Educación. Dichas iniciativas, sin poner en cuestión sus calidades académicas, son de limitado alcance particularmente numérico sino se incorpora en la formación

básica docente para todos los niveles.

Metodología y relevamiento durante el ciclo 2013.

Resultados macro de los perfiles

| Ficha técnica de relevamiento | Docentes | Futuros docentes |
|--|--|---|
| Técnica de recolección de datos | Consulta voluntaria para recolección de datos cuantitativos y cualitativos | Consulta voluntaria recolección de datos cuantitativos y cualitativos |
| Universo / muestra | Docentes de profesorados públicos y privados de nivel inicial, primario, medio, superior y especiales. | Alumnos de profesorados públicos y privados de nivel inicial, primario, medio, superior y especiales. |
| Composición de la muestra: Cantidad de profesorados Cantidad de consultados/as | 22 (7 Prov.BA /15 CABA) 110 (29 Prov./81 CABA) | 25 (8 Prov.BA/ 17 CABA) 773 (278 Prov.BA/495 CABA) |
| Procedimiento muestral | Consulta auto administrada y semi abierta | Consulta auto administrada y semi abierta |
| Caracterización de la muestra: Composición por sexo | Mujeres: 80,90% Varones: 19,10% | Mujeres: 75,68% Varones: 24,32% |
| Edades | 24 a 35 años: 11,82% 35 a 50: 52,73% Más de 50 años:33,64 % N/C: 1,81% | 18 a 25 años: 63,78% 26 a 40: 30,79% Más de 40 años: 4,92% N/C: 0,51% |
| Antigüedad Docente /Años cursados | 1 a 10 años:44,55% 10 a 20 años: 23,63% Más de 20 años:31,82% | 0 a 2 años:60,67% 3 a 5 años: 37% Más de 5 años:1,30% N/C: 1,03% |

Contradicciones del sistema educativo

Las acciones del sistema educativo, en las jurisdicciones investigadas, están cruzadas por contradicciones que no dejan de surgir siempre que nos enfrentamos a la Educación Sexual Integral:

1º) Desde los Cuadernillos 2007 (CABA) para orientar el ejercicio de ESI en el nivel inicial, primario y medio y la formación docente para nivel inicial y primario; los "Lineamientos Curriculares" (CFE 2008) y materiales diversos del MNE, particularmente dirigidos a la "Familia", etc. ninguno tiene como objetivo la formación docente de nivel medio y superior quienes están en contacto permanente con las necesidades adolescentes de la matrícula de las escuelas medias, siendo que fueron los principales destinatarios según la fundamentación que se dio en el debate legislativo.³²

2º) Existen Programas³³ desde la década del '90 que reconocen a las y los adolescentes su derecho a seguir estudiando mientras atraviesan una gestación y su maternidad³⁴, pero ese mismo Estado no les garantiza el derecho a recibir Educación Sexual Integral en la escuela media pues desconoce sistemáticamente el derecho a recibir información actualizada, científica y libre de prejuicios al no capacitar a los docentes de nivel medio y superior.

Ignorancia sobre la legislación

Una de los datos que más llamaron nuestra atención fue el desconocimiento de docentes y alumnos/as de profesorado sobre las leyes que los involucra. Reflexionar sobre lo que significa que docentes formadores de docentes y futuros docentes no estén familiarizados con las leyes fundamentales que delinear su labor diaria es, al menos, preocupante. Así es que, la Ley Nacional de Educación N° 26206, debería ser un contenido indispensable para el trabajo en formación docente, pues estipula el alcance, la profundidad, las temáticas, los enfoques, las perspectivas que regulan nuestro vida escolar.

32) Ver comentario docente al respecto en pág.69 en "Debate pedagógico y abordajes teóricos de aplicación".

33) Programa Alumnas embarazadas, madres y padres alumnos del GCABA; Régimen especial de Inasistencias.

34) Programa de Retención escolar para alumnas embarazadas, madres y alumnos padres, GCABA.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/ed_sexual/programa1.php?menu_id=31270.

Entre sus objetivos incluye el siguiente: “los docentes deben brindar conocimiento y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”. Por lo tanto sin que existiera una ley poderosa como lo es la 26150 de ESI, todos los docentes estamos obligados a desarrollar estos contenidos y tenemos el derecho a ser formados en ESI. Las respuestas de los/las consultados afirman en su mayoría conocer la Ley Nacional de Educación, de lo que podemos deducir de sus respuestas, que la conocen parcialmente.

No incluir la educación sexual en la formación docente los priva de incorporar una dimensión infinitamente rica del ser humano. Dimensión ideológica, turbulenta a veces, pero siempre un espacio de encuentro con los y las otros/as. Pensar que la sexualidad se queda fuera de las escuelas es como pretender tapar con el pulgar el sol. Se filtra, se mete, recorre cada unidad de estudio, aún de quienes suponen un tratamiento aséptico de su disciplina que por incomprensión la creen desvinculada de la sexualidad. Siempre se filtra, porque es parte constitutiva de la subjetividad de docentes y alumnos/as. Dejarla afuera, acallarla solo puede devenir en sufrimiento, tabúes, mitos, refuerzo de prejuicios y estereotipos, promoción de relaciones de dominación y dolor.

También el gran desconocimiento tiene una lectura muy política y apunta a que cuanto menos interpelado se vea el Estado que debe garantizar la aplicación de estas leyes, menos herramientas de transformación social ponemos en juego. La Educación Sexual Integral en este caso, para pensar en sujetos plenos de derecho, adolescentes dueños de sus cuerpos y decisiones, personas que disfruten de su sexualidad en lugar de padecerla. Abrirle la puerta a la mirada crítica, amplia, libre de prejuicios, que parta de ciudadanos/as que elijan desde la libertad y no desde la opresión, el miedo o la culpa.

Perfil de consultados/as en CABA y provincia de Buenos Aires

Analizar el perfil de los/as docentes de Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires nos permitió comprender mejor algunas de las respuestas de las consultas realizadas. Los cuerpos educativos de CABA se caracterizan por ser más jóvenes y de menor antigüedad en la docencia en un promedio de no más de 45 años de edad y un ejercicio de 10 años; a diferencia de Provincia de Buenos Aires que registra mayoritariamente docentes que superan los 51 años de edad y más de 21 de antigüedad docente. Esta diferencia etaria fue significativa al momento de referenciar las vivencias de su práctica personal. No así entre los/as futuras docentes cuyos perfiles en CABA y provincia BA fueron similares.

También hacemos notar que la diferenciación entre gestión pública y privada, si bien lo relevamos, ha resultado irrelevante por lo que no lo graficamos ni referenciamos salvo donde lo hemos hecho explícito.

Conocimientos básicos de ESI

Refuerzan la confirmación de nuestra hipótesis, las respuestas de los/as docentes consultadas por las dificultades que tuvieron para diferenciar entre derechos reproductivos y derechos sexuales, categorías actuales de la legislación moderna.

En igual sentido, la confusión que tienen para diferenciar los conceptos de sexo, sexualidad y género, aún en el escaso número de quienes dicen haber recibido ESI en su formación básica y/o extracurricular.

La insistencia en las respuestas sobre que el sexo es un fenómeno que se encasilla predominantemente como exclusivamente biológico confirma la vigencia del paradigma biologicista, limitando la riqueza de interpretaciones más complejas en cuanto a la construcción histórica también del sexo³⁵. Sobre el tipo de fenómeno que es el género, más del 25% de los/as consultados/as sostuvieron que obedece a un fenómeno biológico. Si bien en la construcción de los géneros hay una base irrecusable de materialidad que son los cuerpos, el género es una categoría analítica, social que trata de dar cuenta de las relaciones de poder entre los sexos a partir de las diferencias sexuales, producto de un largo proceso histórico. Esta confusión redundante en una imposibilidad de subvertir estas relaciones de opresión y cuestionar las bases del sistema patriarcal que nos ha educado para su reproducción.

Diferencia generacional

No nos llamó la atención, prescindiendo de quienes reciben o recibieron o no ESI en su formación, que las justificaciones más certeras y de mejor desarrollo respecto de los distintos ítems de la consulta fueran de los y las futuros docentes y no de quienes están en ejercicio. Sin duda, los jóvenes de entre 20 y 30 años tienen mayor claridad acerca de la vivencia personal de la sexualidad como una actividad placentera así como la de elegir libremente de qué manera quieren vivir y practicar su sexualidad, ya que no se hayan influenciados por los discursos o mandatos represivos y estereotipados como sí lo han estado generaciones anteriores.

Si bien lo marcamos como tendencia, nada nos indica que sea absoluto, pues educarse en sexualidad es un trabajo cotidiano, que dura toda la vida, pero lograr la adecuada formación para poder abordar los contenidos que implica una Educación Sexual Integral libre de prejuicios y estereotipos reclama no solo un trabajo con la propia sexualidad sino una larga reflexión acompañada del saber científico.

Rol docente

Nos preguntamos durante todo el desarrollo de la investigación sobre la conveniencia de revisar en general la actividad docente: ¿Cómo se está desarrollando en la actualidad el rol docente? ¿Cuál es el grado de vocación que existe entre los y las docentes en ejercicio de la profesión?

¿Existe realmente la vocación docente? ¿O la docencia se ha convertido en una posibilidad de rápida salida laboral sin miras a futuro? ¿Cómo educar futuros y futuras docentes con aspiración de cambio? Subyacen frente a estas preguntas insondables respuestas: por un lado los temores y preconceptos que todos los seres humanos tenemos frente a temas que parecen de difícil abordaje; la sexualidad, sin duda, y todo lo que ella conlleva, representa una cuestión tabú. Y frente a ella, la mayoría de las/os docentes eligen el silencio.

Así es como el “currículo oculto” donde se consolidan la forma y la estructura del discurso³⁶ es más fuerte que cualquier contenido innovador. Ganando la función tradicional de las instituciones educativas en preparar y disciplinar para el trabajo social organizado y para subordinar a los intereses sociales, políticos y económicos hegemónicos. U otros casos en que, frente a la ausencia de lo no planificado, aparece no obstante la temática en la clase y es trabajada a puertas cerradas,³⁷ desplazando el temor a que dicho tratamiento se haga público entre colegas y autoridades.

Lograr la adecuada sensibilización y formación en ESI libre de prejuicios y estereotipos reclama una profunda reflexión, trabajo y estudio que difícilmente se alcance en un fin de semana de capacitación masiva. Respecto de las modalidades de formación no es suficiente con capacitaciones masivas, acciones de programas gubernamentales aislados, edición de materiales que no se contextualizan, trabajan o discuten...

Como cierre, destacamos nuevamente que CABA, aún con contradicciones y dificultades, es un caso paradigmático respecto de las demás jurisdicciones pues ha iniciado, de manera lenta y selectiva, la incorporación de la ESI en la Formación Básica Docente.

No obstante, aún en CABA, persiste el obstáculo principal para la aplicación plena de ESI y es la formación básica docente para el nivel medio y superior. Y se resigne la política educativa al respecto con el argumento -demostrado inútil para la formación de formadores- del carácter transversal, como parte de las reformas que se pretenden introducir con la NES (Nueva Escuela Secundaria).

36) De Alba, A.; “Currículum: crisis, mitos y perspectivas”. Pág. 46. Bs. As., Miño y Dávila Editores. 2012.

37) Alvarado, María Inés.: “Incluir la palabra, enseñar a sentir”. Tesina del Postítulo Docente: Especialización Superior en Educación Sexual. ISP - J.V.G. 2013

Cada uno de los datos obtenidos en nuestra investigación diagnóstica exige la necesaria adecuación de los diseños curriculares de los profesorado, en particular en CABA, para el nivel medio y superior ,y por ende, el presupuesto que demanden los llamados a concurso de quienes de manera idónea podrán tomar a su cargo la formación básica de los futuros docentes.

Propuestas pedagógicas

La investigación adquirió relevancia al confirmarse su hipótesis por el diagnóstico de atraso en la formación docente por lo que se dificulta la plena vigencia y aplicación de las leyes de ESI. Muchas instituciones educativas de formación docente –aún sin proponérselo– contribuyen por omisión a perpetuar relaciones de desigualdad entre los sexos, o por el contrario otras son un factor positivo para revertir esta situación e intentan dar satisfacción a la buena predisposición de docentes y futuros docentes de querer formarse para dictar ESI.

Desde este contexto y concibiendo que la formación docente debería estar cada vez más articulada con el proceso de investigación – acción, es que hacemos las siguientes propuestas:

1° - Incorporación de ESI como materia común en los diseños curriculares de todas las carreras que se dictan en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, de igual modo que en todos los profesorado para nivel medio y superior. Ello implica, prepararlo científicamente para la excelencia académica, tal como lo expresa su Proyecto de Fortalecimiento Institucional.

2° Campaña de difusión de las leyes: articular propaganda gráfica sobre el contenido de las leyes de ESI con su incorporación programática en materias de formación cívica o marcos legales comunes a todas las carreras de profesorado de nivel medio y superior.

3° Generar una propuesta pedagógica de formación con eje en la comunicación: Comenzar a hablar de ESI en las aulas no debería pensarse solamente en hablar de los temas que generan rispideces o “incomodan” a los y las adultas. Hablar de ESI en la escuela media es cambiar la mirada, repensar el rol docente desde un lugar de comunicador que pueda poner en juego en sus prácticas cotidianas sus sentimientos y emociones para adecuarse a las necesidades de las y los adolescentes. Generar un espacio curricular donde se sientan escuchados y que las/os adultos que los rodean puedan ayudarlos a satisfacer sus necesidades y sus derechos protegidos³⁸

4° Llamado a Concurso para cubrir cargos de dictado de ESI en todos los

38) Art.17 de la Ley 114 de la C.A.B.A. *Derechos de niñas, niños y adolescentes.*

Profesorados de nivel medio y superior de GCABA.

5° Promover la sanción de una Ley de Educación Sexual Integral en la Provincia de Buenos Aires, que regule las acciones atomizadas o peor aún la inacción al respecto.

6° Coordinación interjurisdiccional “metropolitana” para la formación docente y la aplicación de las leyes de ESI.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, María Inés, “Incluir la palabra, enseñar a sentir”. Tesina del Postítulo Docente: Especialización Superior en Educación Sexual. ISP – J.V.G. 2013
- Bernardo, Amalia; “Educación Sexual y Visiones Religiosas” Diario Página 12 – Sección El Megáfono, 03 de diciembre de 2004
- Camaña, Raquel; *Pedagogía Social*, Buenos Aires, 1916
- Carbajal, Mariana, “Una vía legal para hablar de sexo” Diario Página 12. Sección El País, 11 de septiembre de 2004
- De Alba, A.; “Currículum: crisis, mitos y perspectivas”. Bs. As., Miño y Dávila Editores. 2012.
- *El libro de la salud sexual, reproductiva y la procreación responsable en la Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, 2005.
- Fioretti, S y Tejero Coni, G; Joaquín. *Mujeres y varones en la formación docente. Un estudio de caso*; Buenos Aires, Secretaría de Educación, GCABA, 2005.
- Freire; Paulo; *La educación como práctica de la libertad*; Bs. As. Siglo XXI, 1975.
- Frigerio, G.; *Lo que no se deja escribir totalmente*, en Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Bs. As., Del estante, Editorial, 2006.
- Gatto, Edith; “El desafío docente ante la demanda de nuevas prácticas de la enseñanza de la Educación Sexual”; Tesina de Postítulo Especialización Superior en Educación Sexual, ISP-JVG, Bs.As. 2010.
- Lanusse Agustina (2002). “Como encarar la educación sexual” Diario La Nación. Sección Cultura, 6 de febrero de 2002.
- Laqueur, Thomas; *La construcción del Sexo. Cuerpo y Género desde los griegos hasta Freud*; Madrid, Ediciones Cátedra - Universidad de Valencia, 1990.
- Ley N° 25.673/03, Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ministerio de Salud.
- Ley N° 13.066/03, Creación del Programa Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Ley Nacional N° 26.150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral
- Ley N° 2110/06 Ley de Educación Sexual Integral. Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires.
- Messina G.; “Investigación en o investigaciones acerca de la formación del docente: Un estado del arte en los noventa”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 19, 1999.
- “Para que cada muerte materna importe”, Buenos Aires, Publicación de CEDES, septiembre 2004.

- *Plan Estratégico – Buenos Aires 2016, Unidad de Coordinación de planes Estratégicos, marzo de 2013.*
- *Quiroga, Ana P de; Enfoques y perspectivas en psicología social, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 2001.*
- *Sánchez, Nora "El 54% de los maestros porteños, sin formación en educación sexual" Diario Clarín Sección La Ciudad, 30 de noviembre de 2006.*
- *Scott, Joan; "El Género: una categoría útil para el análisis histórico"; en Amelang - Nash; Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea; Ed. Alfons el Magnanim - Valencia - 1990*
- *Wainerman, Catalina; La Escuela y la Educación Sexual. Ediciones Manantial. Universidad de San Andrés, 2001.*

Los dispositivos de acompañamiento a los estudiantes en el ISP Dr. “Joaquín V. González”

VIÑAS, WALTER; *VINASWALTER@GMAIL.COM*

MASTANDREA, FERNANDO; *FEVIMC@YAHOO.COM.AR*

Resumen

La expansión de la educación superior y los desafíos de democratización e inclusión en el nivel han puesto de manifiesto la gran cantidad de estudiantes con dificultades para el acceso y permanencia en instituciones terciarias y universitarias. Para dar respuesta a esta problemática, se implementan, en diferentes instituciones, variados sistemas de acompañamiento al estudiante. La investigación que se presenta, desarrollada en el marco de la Convocatoria 2012 “Conocer para incidir sobre las Prácticas Pedagógicas” del INFD, aporta a la comprensión de la manera en que tales dispositivos afectan a las trayectorias formativas de los estudiantes, tomando como caso de estudio a la carrera de Geografía del ISP “Dr. Joaquín V. González”. Las preguntas que guiaron este trabajo fueron: ¿cómo funcionan y se organizan las acciones de acompañamiento? ¿Qué aspectos y elementos colaboran con el acceso y permanencia de los estudiantes? ¿Cómo impactan las prácticas de acompañamiento, en relación con la construcción de su rol como estudiante de nivel superior, y futuro docente?

Dicha investigación, finalizada en 2014, se desarrolló siguiendo una metodología cualitativa, mediante un estudio descriptivo, exploratorio e interpretativo. En este artículo se presentan algunos resultados que pueden aportar al planteo de problemas aún no resueltos y al debate en torno a la formación docente.

PALABRAS CLAVE:

DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO - TRAYECTORIAS FORMATIVAS – FORMACIÓN DOCENTE.

El problema

El problema de investigación³⁹ se enmarca en un contexto más amplio, ligado a la expansión de la educación superior en la Argentina desde la década del80 en adelante, cuyo desarrollo encuentra en la actualidad un impulso importante en términos de la democratización de la educación superior y de las consecuentes políticas de inclusión.

39) La investigación se llevó a cabo en el marco de los proyectos concursables 2012 del INFD. Los integrantes del equipo, dirigido por el profesor Walter Viñas, son los profesores Fernando Mastandrea, María Esther Basualdo, Rita Torchio, y la estudiante Rocío Garófalo.

La democratización y la tendencia hacia la masificación han puesto en evidencia que generalmente los grupos socialmente desfavorecidos con menor capital económico, social y cultural, presentan mayores niveles de dificultad en los procesos de acceso y de permanencia en el sistema terciario y universitario. Es por esto que en la mayoría de las instituciones de formación docente, en la búsqueda de dar respuestas a los problemas mencionados, se han diseñado diversos sistemas de acompañamiento a los estudiantes ingresantes a las carreras. Dichos sistemas son pensados como una estrategia de apoyo y de orientación que se brinda a los alumnos, con la finalidad de mejorar su rendimiento y orientarlos en la vida académica; para favorecer la permanencia en la institución formadora y culminar exitosamente su trayecto formativo.

En este marco, se aspira a comprender de qué manera los dispositivos de acompañamiento a los estudiantes afectan sus trayectorias formativas. En otras palabras, la investigación se orientó a comprender de qué forma los dispositivos de acompañamiento a los estudiantes, que ofrece el departamento de geografía del ISP Dr. Joaquín V. González, inciden en sus trayectorias formativas (entendida como el acceso, permanencia y desempeño de los estudiantes).

Con respecto al estado actual del conocimiento sobre el tema de investigación, se ha realizado un recorrido por las principales obras que se vinculan con la temática planteada. En estas se reconocen las distintas perspectivas desde la que se ha abordado la temática. Es así que se han hallado producciones sobre tutorías en el nivel medio y tutorías en el nivel universitario (presenciales, virtuales, tutorías de pares). Para el nivel terciario se localizaron estudios sobre estrategias en el aula, sobre deserción, sobre articulación con escuelas medias, cursos de ingreso y prácticas de los profesores del primer año.

Se puede señalar la carencia de investigaciones que abordan los dispositivos tutoriales de acompañamiento a los estudiantes de los profesorado en instituciones terciarias. Tal situación pone de manifiesto el aporte y la pertinencia del tema propuesto y la riqueza que tal abordaje podría poner a disposición de la discusión y la acción sobre la temática en el campo del nivel superior de educación y de la formación docente en particular. Asimismo, se hace referencia a los desafíos que enfrentan dichas instituciones educativas, vinculados a la diversificación y heterogeneidad de los sujetos que acceden.

Encuadre teórico

La investigación asumió un encuadre teórico que considera al sistema de educación superior no universitario como un todo complejo. Es por ello que se recurrió a un enfoque multirreferenciado, es decir, la mirada al objeto de estudio desde diversas perspectivas y desde un marco conceptual desarrollado por distintos autores.

En este sentido, la categoría teórica “dispositivos de acompañamiento”, definida por Souto (1999) en el marco de su línea de trabajo sobre la formación de formadores, se utilizó para referirse a las acciones que las instituciones desarrollan para acompañar y facilitar el tránsito de sus alumnos por sus aulas. Los aportes de Capelari (2009) permitieron avanzar en la comprensión y caracterización de las tutorías actuales como acción remedial, a diferencia de otras modalidades implementadas anteriormente. Surgieron además otras categorías estructurantes que resultaron de utilidad, tales como “acompañamiento”, “trayectorias” y “formación”.

En el primer caso, resultaron pertinentes para el análisis las distintas posturas respecto del acompañamiento, algunas más vinculadas con miradas sociales, grupales y colectivas (como el caso de comunidades de práctica de Wenger (2001) y otras más ligadas a perspectivas psicológicas, individuales y particulares donde se ponen en juego procesos subjetivos de sostén, ligados a un saber en relación con la experiencia (Ardoino, 2000). Por su parte, los aportes de Paul (2004), desarrollados en Mancovsky (2013) permitieron revelar otros sentidos del término acompañar.

En el segundo caso, un rastreo intensivo sobre la categoría “trayectoria” ha dado lugar a complejizar la mirada sobre los distintos recorridos formativos que realizan los estudiantes. Allí resultaron útiles los desarrollos de Vezub (2004) referidos a las trayectorias profesionales y su relación con aspectos subjetivos y objetivos; el de Cols (2008) sobre la formación inicial como trayectoria y la necesidad de formar a los estudiantes noveles en el “oficio de estudiante”; el de Terigi (2010) para analizar las trayectorias teóricas y reales y Nicastro y Greco (2009) que enfatizan la necesidad de pensar los dispositivos tutoriales desde las articulaciones al interior de la institución formadora. Finalmente, los sugerentes aportes de Maddonni (2010) han permitido echar luz en torno a la relación entre las trayectorias escolares y el formato escolar.

Por último, resultaron de utilidad líneas teóricas diferentes respecto de la formación. En este sentido, los aportes de Ferry (1997) y de Filloux (1996) posibilitaron pensar y analizar, la formación como un proceso eminentemente personal (no obstante, mediado). Asimismo, considerar la formación desde tales miradas implicó, una toma de posición que enfatiza la docencia como una profesión (para la que se necesita reflexión), ante otras posturas que la vinculan más a la vocación y a la intuición.

El caso de estudio

El Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” posee características particulares de relevancia que la convierten en un caso único. Goza de más de 100 años de historiasiendo y es la primera institución del país para la formación de profesores de escuela secundaria, lo que lo constituye en un modelo de formación docente con amplio reconocimiento y

prestigio por su calidad educativa. Posee un gobierno democrático, que se constituye en un cuerpo colegiado, el Consejo Directivo, en el que están representados los cuatro claustros (docentes, estudiantes, graduados y no docentes), presidido por el rector del establecimiento. Cada claustro elige sus representantes en forma directa. Dicho órgano decide las políticas educativas institucionales. Cuenta con una amplia oferta curricular, con 17 carreras de grado y 6 postítulos. Otra característica singular lo da el hecho de ser una institución de carácter eminentemente masivo con más de 7000 alumnos y más de 800 profesores.

Dentro de esta institución se focalizó el estudio en el profesorado Geografía, cuyo departamento se organiza con una estructura de gobierno formada por el director de la carrera y por la junta departamental, en la que participan tres representantes docentes y tres representantes estudiantiles. La carrera recibe entre 90 y 110 alumnos por año, que completan el curso de nivelación. Con una comisión en el turno tarde y dos a la noche, posee una población aproximada de 300 alumnos convirtiéndose en una carrera "promedio" en términos de la cantidad de estudiantes, respecto de las demás carreras. Finalmente, se pudo constatar a través del material empírico que el departamento ha generado un clima de hospitalidad y pertenencia en sus estudiantes y docentes.

Metodología utilizada

Debido a que las tutorías y dispositivos de acompañamiento a los ingresantes al nivel superior pueden adquirir muy variados formatos, una de las primeras preguntas se orientó a indagar cómo funcionan y se organizan estos, para el caso de análisis seleccionado.

Para abordar estas cuestiones, se requieren datos empíricos concretos referidos a quiénes participan, de quiénes depende, cuántos alumnos asisten, cómo se organizan, cómo es la comunicación, etc. Estos datos se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a diferentes actores institucionales, como tutores, docentes y estudiantes. También se realizaron observaciones sistemáticas, la técnica de grupo focal y el análisis de fuentes documentales.

Otra serie de preguntas apuntaron a saber en qué medida y de qué manera tal dispositivo y tales acciones impactan en los estudiantes, si lo hacen efectivamente y por qué. En este punto los datos se vuelven menos concretos y más cualitativos, en la medida en que se ligan a las representaciones que portan (sobre dichos temas) los sujetos que participan del dispositivo. Conocer la forma en que los propios sujetos, tutores y estudiantes tutorados, consideran el impacto de las acciones tutoriales de acompañamiento implicó la adopción de un enfoque interpretativo/hermenéutico, en la medida en que este permite comprender el sentido de las prácticas sociales que los sujetos desarrollan, en función de la significación que le atribuyen a la realidad.

En síntesis, el presente trabajo utilizó una metodología cualitativa. En él se desarrolla un estudio descriptivo, exploratorio e interpretativo acerca de la incidencia que tiene la realización de los dispositivos de acompañamiento en el desempeño académico de los estudiantes del profesorado en geografía.

Aspectos significativos del análisis

El rol del tutor

Ante el entusiasmo inicial por concebir las tutorías como una invención u originalidad para responder demandas de la actualidad, fue importante reconocer que estas son un recurso utilizado largamente en la historia de la educación (Malbrán, 2004). Si bien en la actualidad el rol tutorial se puede asociar a un docente o a un profesional que acompaña la trayectoria formativa de los estudiantes a través de diferentes formatos institucionales, es necesario analizar tales acciones en forma diacrónica, lo que posibilita encontrar variados sentidos a la tarea de acompañamiento, tal como se desarrollará más adelante.

La normativa sobre tutorías

En la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, la normativa vigente que da marco legal a la función del tutor, para los institutos terciarios, es la resolución del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad N° 5485/07. El análisis de los considerandos de la resolución, evidenció una tensión entre dos lógicas que operan en la definición de las funciones del rol tutor y de las tareas que de ella se derivan. La tensión se manifiesta en el interés de acompañar procesos formativos y de inclusión, por una parte, y la necesidad de relevar información de la gestión administrativa de otros programas, por otra (tal es el caso del seguimiento de los alumnos beneficiario de becas nacionales y/o jurisdiccionales). Esto da lugar, entre otras cosas, a que cada institución y cada tutor “resuelva” esta tensión de manera singular, dificultando el acuerdo de criterios comunes.

Por otra parte, el análisis del anexo III de la resolución, donde se detalla la cantidad de horas asignadas a cada institución para financiar el rol de tutor, dio lugar a una consideración significativa en cuanto al desempeño del rol, que se examinará a continuación. La siguiente tabla, de elaboración propia, presenta los datos del anexo mencionado.

| Asignación de hs. Catedra para tutorías | | | | | |
|--|------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------|
| Horas Total | Horas por Turno | Cant. de Institutos | Cantidad de Turnos | Horas Solicitadas | Matrícula |
| 138 | 6 | 23 | 1 | 6 | hasta 300 |
| 36 | 6 | 3 | 2 | 12 | hasta 300 |
| 18 | 6 | 1 | 3 | 18 | hasta 300 |
| 64 | 8 | 8 | 1 | 8 | 301 a 500 |
| 80 | 8 | 5 | 2 | 16 | 301 a 500 |
| 10 | 10 | 1 | 1 | 10 | 501 a 700 |
| 40 | 10 | 2 | 2 | 20 | 501 a 700 |
| 12 | 12 | 1 | 1 | 12 | 700 a 1000 |
| 48 | 12 | 2 | 2 | 24 | 700 a 1000 |
| 72 | 12 | 2 | 3 | 36 | 700 a 1000 |
| 42 | 14 | 2 | 3 | 42 | mayor a 1001 |
| 602 | | | | | Total |

Como se observa, a medida que aumenta la cantidad de alumnos, aumenta la cantidad de horas, pero no en la misma proporción. Por lo tanto, en instituciones con gran número de alumnos, la distribución de horas/cátedra es regresiva. Esto es especialmente problemático para las dos instituciones superan los 1000 alumnos (una de ellas es el ISP "Dr. Joaquín V. González"). En efecto, para este caso, la asignación de horas institucionales para tutorías es claramente deficitaria y desfavorable en comparación con cualquier otra institución de la jurisdicción. Se puede destacar que el instituto entra en una categoría que no tiene fin, a saber "más de 1001 alumnos". Pero no es lo mismo 1000 que 2000 o que 4000. De hecho, el instituto analizado cuenta en la actualidad con más de 7000 alumnos.

Un sencillo cálculo evidencia una relación mayor a 150 alumnos por hora cátedra de tutoría. Esta situación abona la idea de que la normativa vigente dispone la asignación de los recursos teniendo como referencia una “imagen promedio de las realidades institucionales” que no coincide con las singularidades de la institución estudiada, lo que resulta un factor que dificulta el desarrollo de acciones tutoriales pertinentes (tanto por la asignación de tareas que no se relacionan directamente con el acompañamiento a los estudiantes noveles como por una subfinanciación del rol).

El acompañamiento en el ISP «Dr. Joaquín V. González»

Descripción del dispositivo

Las tutorías en el ISP Dr. Joaquín V. González funcionan en los tres turnos: mañana, tarde y noche. El cargo de tutor es de uno por turno y cada uno atiende las problemáticas de las carreras que se dictan en ese turno. Para ello, llevan adelante talleres presenciales (donde se trabaja la metodología de estudio y los hábitos necesarios para transitar el nivel superior) y la jornada de convivencia (que persigue el fortalecimiento de las relaciones socio-afectivas de los estudiantes). Por otra parte, se realizan sesiones de consulta individual con encuentros personales entre el tutor y los alumnos. Además de las tutorías institucionales antes descritas (a cargo de los tutores), funcionan las Tutorías de Pares. Los tutores pares son alumnos avanzados que acompañan a quienes inician sus estudios y colaboran con los tutores institucionales que los coordinan. La figura del tutor par se inscribe en el marco de un proceso de andamiaje en donde un alumno avanzado en su formación profesional acompaña en la alfabetización académica al novato. Cada tutor par es evaluado permanentemente por su tutor, lo que permite lograr el desarrollo de habilidades pertinentes para su futura acción profesional. Además, se otorga un certificado del trabajo realizado, como constancia de formación en el área tutorial. Hay en la institución (al momento de la investigación) 21 tutores pares en el turno tarde y 12 a la mañana. En la carrera de geografía los tutores pares son 3.

Concepciones de los sujetos del acompañamiento

La tutora institucional reconoce que el acompañamiento a los estudiantes es parte del rol tutorial que se fundamenta en la respuesta a una necesidad de estudiante. Pero señala también que forma parte de una necesidad de las instituciones, ante la problemática de la deserción. Desde el marco teórico utilizado, se concibe que el acompañamiento “se juega” en el ámbito de lo interpersonal y lo intersubjetivo, pero por otra parte, también “se juega” en un espacio-tiempo que está determinado por las condiciones de cada institución. Esto genera una tensión que se vuelve crítica para el caso de una institución de las dimensiones del Joaquín,

debido a que tal situación atentaría contra la atención y acompañamiento de las necesidades individuales de los estudiantes en pos de responder (casi exclusivamente) a necesidades generales del estudiantado en el ámbito de lo burocrático-administrativo de la institución (información sobre inscripciones, trámites, etc.)

Por su parte, los tutores pares manifestaron que para decidir ser tutor - par, fue importante el acompañamiento de los tutores pares que los recibieran al ingresar, pero además reconocieron una inclinación personal por ayudar al otro. Asimismo, se reconocieron en su doble rol de "acompañantes acompañados", evidenciando la dimensión eminentemente mediadora que caracteriza la función tutorial.

Desde la perspectiva de los docentes, el acompañamiento se asocia al tipo de vínculo establecido con los alumnos, y al establecimiento de una comunicación fluida. Es interesante destacar que los docentes refieren al acompañamiento asociado a "funcionar" como modelos de actuación profesional.

Finalmente, los alumnos entrevistados han revelado que en muchos casos los esfuerzos de la tutoría institucional y de los tutores pares se diluyen frente a la magnitud del estudiantado (al punto de que la mayoría manifestó no haberse enterado de la existencia de las tutorías). Muchos afirmaron no haber sentido la necesidad de recurrir a las tutorías institucionales a pesar de haber declarado numerosas dificultades en los primeros años de la carrera. No obstante, reconocieron que, ante las dificultades, por lo general buscan el acompañamiento de los compañeros. De esta manera se pudo constatar la existencia de otras instancias de intermediación, como el caso de algunos docentes y/o estudiantes avanzados.

Un espacio alternativo de acompañamiento: el 5° piso

En línea con lo anterior, se puede señalar que las entrevistas a alumnos propiciaron una ampliación de la categoría de acompañamiento derivando en la necesidad de diferenciar las acciones formales (organizada institucionalmente) de las acciones informales o espontáneas. En el caso de estudio, la vida diaria de los estudiantes de geografía en el Joaquín, se localiza espacialmente en el 5° piso, dado que casi todos los alumnos de la carrera cursan en sus aulas.

Cuando los estudiantes se reúnen para tratar a su modo la agenda que les impone la institución brotan comunidades de práctica por todas partes: en el aula o en el patio de recreo, de una manera oficial o espontánea (Wenger, 2010). En este sentido, la participación en la vida comunitaria de los estudiantes en el 5° piso es al mismo tiempo, un tipo de acción y una forma de afiliación que no solo influye sobre lo que los alumnos hacen, sino que también conforma quiénes son y cómo interpretan lo que hacen. El mismo autor señala que las comunidades de aprendizaje se convertirán en lugares de identidad en la medida en que posibiliten trayectorias, es

decir, en la medida en que ofrezcan un pasado y un futuro que se puedan experimentar como una trayectoria personal. El hecho de concentrar en un solo piso, a casi todos los cursos parece dejar en las trayectorias de los estudiantes una huella importante, pues sienten el acompañamiento del resto del alumnado. El 5° piso vincula, reúne, ayuda a ver al otro que recorre las mismas dificultades, que debe vencer los mismos obstáculos, enlaza trayectorias.

Conclusiones

A partir del análisis del contexto normativo sobre el surgimiento de las tutorías institucionales en la jurisdicción, se pudo dimensionar las implicaciones de estas sobre las funciones del tutor. Por un lado, el origen del rol tutor del Joaquín remite a una imposición determinada de una política educativa. Por otro, la normativa dispone la asignación de los recursos teniendo como referencia a la mayoría de las instituciones del nivel, lo que no coincide con las singularidades de la institución estudiada, lo que resulta un factor poco facilitador de acciones tutoriales pertinentes.

Ante la pregunta sobre cómo funcionan y se organizan las acciones de acompañamiento en la institución, se pudieron relevar dos niveles en que tales acciones se producen.

En un primer nivel, se reconocieron las tareas organizadas formalmente desde la tutoría institucional que priorizan la atención a los estudiantes ingresantes y de primer año y cuestiones ligadas a lo administrativo-burocrático (inscripciones, trámites, etc.), conjuntamente con destrezas ligadas a las técnicas de estudio propias del nivel. Esto pareciera responder en mayor medida a la escasez de recursos en un contexto institucional signado por la masividad que a decisiones ligadas a supuestos teóricos-políticos en torno al rol tutorial.

Interesa destacar el potencial formativo que posee el dispositivo tutorial, tanto para los tutores pares como para los estudiantes tutorados, en la medida en que las funciones de acompañamiento realizadas suponen saberes ligados al quehacer docente. Ciertamente, adquiere relevancia en este sentido las prácticas vinculadas con la reflexión sistemática de las experiencias vivenciadas por los tutores pares.

En un segundo nivel, cabe destacar que, en paralelo con las tutorías institucionales formales, se pudo evidenciar acciones de acompañamiento informales, llevadas adelante por los propios compañeros más avanzados. En las entrevistas, los estudiantes las reconocieron como las de mayor impacto. Dicho acompañamiento influye fuertemente en la permanencia de los estudiantes en tanto actúan como un factor motivacional y de sostén. También se destaca su importancia como modo de pertenencia a una comunidad de práctica.

Referencias bibliográficas

- Ardoino J. (2000). *Del "acompañamiento" como paradigma. En: Pratiques de formation-analyses, Université Paris VIII, Paris.*
- Capelari, M. (2009) *Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. En Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49 - julio de 2009.*
- Cols, E (2008). *La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD*
- Ferry (1997). *Pedagogía de la formación. Novedades educativas. Buenos Aires*
- Filloux (1996). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo. Novedades educativas. Buenos Aires.*
- Maddoni, P. (2014) *El Estigma del Fracaso Escolar. Paidós. Buenos Aires.*
- Malbrán, M. del C (2004): *La tutoría en el nivel universitario. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, Vol 1, pág. 5 a 11, La Plata.*
- Mancovsky (2013). *La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. RAES ISSN 1852-8171 / Año 5 / Número 6 / junio 2013.*
- Nicastro, S. y Grecco, M.B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Diálogos que anuncian un cierre provisorio. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.*
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique, Investigación y Formación [en línea] Última consulta 13-7-14. <http://recherche-formation.revues.org/1242>*
- *Resolución Ministerial Nro. 5485 - MEGCA/2007. [en línea] Última consulta. 3-10-2014. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/luas/pop_detalle.php?norma=7177*
- Souto, M. (1999). *Grupos de formación. En Souto-Barbie (1999). Grupos y dispositivos de formación. Novedades Educativas. Buenos Aires.*
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>*
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significados e identidad. Paidós, Buenos Aires.*

Estrategias didácticas mediadas con TIC en la formación docente en contexto de las políticas educativas

Mg. ELIDA M. GIAI, CPN-LIC. MIGUEL RUSSO Y PROF. MÓNICA GIMÉNEZ

Resumen

El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los ámbitos sociales, requiere investigación sobre su implementación en el nivel educativo de formación docente de nivel medio y superior en contexto de las políticas públicas. Partimos de la temática, la estrategia didáctica y el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Pensamos en el efecto multiplicador para formar sujetos críticos, reflexivos, creativos y surgen los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las estrategias docentes para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿cuáles son los criterios utilizados en el diseño de estrategias didácticas pedagógicas en el contexto de las políticas públicas?, ¿de qué manera las TIC mejoran la enseñanza y el aprendizaje desde la mirada docente?

El objetivo del trabajo es comprender los múltiples mecanismos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre la pedagogía, los contenidos disciplinares y las TIC, en ámbitos de aulas presenciales y virtuales. Establecemos como casos de estudio dos institutos superiores de formación docente de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

El espacio temporal se ubica en el período lectivo 2014-2015. La muestra es no probabilística. Para relevar datos se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas: una encuesta a los docentes para detectar los que trabajan con TIC en la enseñanza de formación docente, y luego entrevistas en profundidad y observaciones de clases a docentes que utilizan TIC en la enseñanza.

Respecto de los resultados obtenidos, los docentes expresan que las estrategias didácticas de integración de la tecnología en la enseñanza requieren de la combinación de conocimientos relevantes del contenido y la pedagogía, teniendo presente el contexto en que se aplica. Se seleccionan herramientas digitales de libre acceso que no necesiten programación; simuladores para construcción del aprendizaje y la investigación; los recursos digitales posibilitan y potencian la comunicación y el trabajo colaborativo presencial y virtual, permiten abordar la complejidad de las problemáticas actuales con participación activa de los estudiantes, aumenta la motivación y estimula la autonomía en el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, TIC EN LA ENSEÑANZA, FORMACIÓN DOCENTE, POLÍTICA EDUCATIVA.

Las TIC en los Diseños Curriculares

La escuela imparte una selección de conocimientos y aptitudes, seleccionados como legítimos por la sociedad (Grimson y Tenti Fanfani 2014, p.105), determina estrategias para llevar adelante la enseñanza en función y relación de lo que pretende transmitir y plasmar en la cultura de la sociedad. Además en su misma relación establece las propuestas didácticas utilizando una metodología que mayormente se acerque a este propósito. Como correlato la evaluación, determina competencias bajo el supuesto de que esos conocimientos son los que la sociedad requiere, los considera como valiosos para el ingreso a las fuentes de trabajo y se transforman en la puerta clave de acceso al consumo de los bienes codiciados por la sociedad.

Las propuestas educativas que transversalmente promueve la educación con TIC, participan del impulso de nuevos espacios en la formación y de la flexibilización de los tiempos en el aprendizaje. Las TIC desdibujan las aulas como espacio físico, temporal y rígido dedicado al aprendizaje ya que abren o habilitan nuevas instancias y formatos para generar oportunidades de producción de conocimientos; y como se flexibilizan los tiempos de la clase, las horas dedicadas a aprender y a enseñar, aumentan la oportunidad de continuar el intercambio entre pares y docentes a través de correos electrónicos, mensajes de texto, foros de aulas virtuales y ya no exclusivamente en concordancia temporal para completar todo durante las horas compartidas en el mismo espacio físico áulico de la escuela. También las TIC combinan las formas de trabajo individual y grupal propiciando una tarea que puede ser elaborada colaborativamente con otros compañeros.

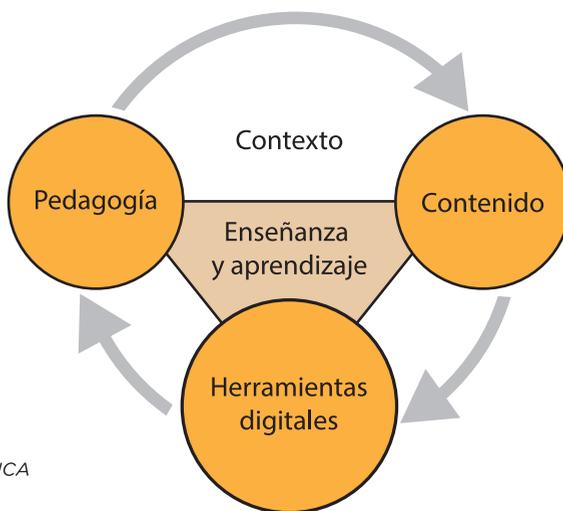
En continuo con la misma temática, acerca de la asincrónica distribución de los aprendizajes que es posible a partir de las TIC, no es un tema menor ya que posibilita contemplar los tiempos de apropiación de conceptos en distintos momentos, a otros ritmos, intereses, recorridos y realidades que posibilita realizar diversos procesos para llegar a un mismo resultado de aprendizaje. En este sentido, las TIC nos llevan a reflexionar en su potencial para facilitar una sincronización alternativa de los diferentes horarios disponibles y más productivos para el aprendizaje. Si pretendemos que un alumno se centre en determinados contenidos que no le resultan fáciles, puede surgir un proyecto para trabajar en la casa como continuidad de una tarea del aula, que ayuda al estudiante a que pueda terminar o seguir la tarea sin tener como límite la culminación de la hora de clase.

El proceso de cambio tecnológico nos lleva a pensar en la necesidad de cambio en el ámbito educativo. Hoy es fundamental el desarrollo de la autonomía en la gestión del conocimiento, ligadas con la búsqueda, selección, procesamiento y producción de información.

A partir de aquí se abre un nuevo debate respecto del uso e innovación pedagógica que la incorporación de estas herramientas podría traer consigo. Las redes nos aportan un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje, un nuevo paradigma educativo abierto y flexible y postula aspectos válidos tanto para la formación presencial como no presencial.

Muchos autores auguran el comienzo de una nueva concepción de los procesos de enseñanza aprendizaje; entre ellos Marqués (2000) expresa que un número importante de docentes no son conscientes de que el desarrollo tecnológico actual nos está ubicando en un nuevo paradigma de enseñanza que da lugar a nuevas formas metodológicas y nuevos roles del docente más centrada en el diseño y la gestión de actividades de aprendizajes. Las características que se destacan en el docente son: profesional reflexivo de sus prácticas, creación y/o selección de recursos, orientación y guía, motivador, dinamizador de grupos, etc. A la irrupción de las TIC como medio generador de estrategias didácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, le falta profundizar sobre cómo deberían incorporarse los cambios que conforman el acto didáctico, con el objeto de lograr un aprendizaje significativo y de calidad educativa. En las instituciones que trabajamos, todavía no se tiene información precisa acerca de las estrategias didácticas y criterios de aplicación de las herramientas TIC en la enseñanza y aprendizaje en la formación de formadores. Siguiendo la conceptualización de Brunner (2003), la variable tecnológica establece dos puntos de vista diferentes en relación con la entrada de las tecnologías en las escuelas: la visión externalista adaptativa (las escuelas se adaptan a unas tecnologías impuestas desde el contexto) y la internista sintónica (las escuelas buscan las tecnologías que precisan y a partir de ahí entran en sintonía con el entorno). La segunda variable, la pedagógica, presenta dos alternativas básicas: la enseñanza tradicional (reproduccionista, centrada en el docente) y la innovadora, caracterizada por el intercambio intersubjetivo y el enfoque constructivista del aprendizaje. En función de este desarrollo es que nos planteamos los siguientes interrogantes a los que intentaremos dar respuesta durante el proceso anual de investigación, a saber, ¿cuáles son las estrategias docentes para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿cuáles son los criterios utilizados en el diseño de estrategias didácticas pedagógicas en el contexto de las políticas públicas?, ¿de qué manera las TIC mejoran la enseñanza y el aprendizaje desde la mirada docente?

Cabe señalar que consideramos la importancia de la información y las comunicaciones, la rapidez y volatilidad del cambio, y la falta de consenso sobre su impacto, requieren de investigaciones que den cuenta de su implementación, en un nivel educativo tan sensible como es el nivel superior de formación docente, por tener un claro efecto “multiplicador” al ser precisamente instituciones que responden a la demanda del sistema edu-



DIDÁCTICA

cativo. Otro aspecto es el que involucra un entorno virtual de aprendizaje conocido como aprendizaje ubicuo que modifica los términos históricos de la educación.

Lo relevante para considerar en esta perspectiva investigativa interinstitucional, es que aún en el mismo momento histórico y bajo la preeminencia de las mismas legislaciones y coyuntura educativa, pueden existir, y de hecho existen, diferencias significativas en la implementación de las TIC y su conversión a TAC (Tecnología del Aprendizaje del Conocimiento). En palabras de Sancho Gil:

La presentación de cada incipiente o maduro desarrollo de las TIC como la quinta esencia de la innovación educativa, sin tener en cuenta el contexto, la cultura institucional, las prácticas establecidas, los sistemas de sentido común, las relaciones de poder, el miedo a cambiar, las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y un largo etcétera de elementos que configuran la acción educativa, ha tenido un papel fundamental en la propia dificultad de convertir las TIC en TAC (2008, p.2).

El acceso a las nuevas tecnologías no se basa únicamente en la posibilidad de uso de la infraestructura, sino que se requieren además ciertas habilidades cognitivas que permitan la conversión de la información en algo útil para el usuario, es decir, que la información pase a ser conocimiento. Tal como lo señala Bonina y Frick: "La educación tiene un importante papel que cumplir: fomentar el desarrollo del capital humano, para un mejor aprovechamiento de la información y la adquisición de conocimiento" (2007, p. 1). Por lo expresado, es necesario considerar las actitudes que tienen los docentes ante la integración de las TIC en los procesos de en-

señanza y aprendizaje, en vista de que todo cambio genera adeptos y opositores. Estas posiciones extremas pueden superarse mediante la formación en el uso pedagógico de las TIC.

Litwin nos dice: "(...)deberíamos acompañar nuestros conocimientos técnicos del medio tecnológico con el análisis de los supuestos que prevalecen en nuestras propias creencias, preconcepciones y prácticas dentro del contexto público-económico, social y cultural en el que se inserta nuestro trabajo docente" (1995,p.13). Además, la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes dentro de los contextos educativos son piezas fundamentales para darle un nuevo sentido al proceso de enseñanza aprendizaje (Tobón, 2006). En este sentido, lo primero sería nivelar a toda la planta profesional en lo que respecta a las competencias básicas en el uso de estas tecnologías. Coll, expresa "(...) no es las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje."(cit en Carneiro, 2009, p.116). Sin embargo, desde el punto de vista educativo puede afirmarse que la masificación del acceso a las TIC abre desafíos y problematizaciones de lo escolar (pedagógico-didáctica-institucional) que excede la inclusión, y que obliga a pensar a los actores escolares frente a la cultura digital.

El educador que utiliza el aula virtual necesita descubrir y adquirir nuevas estrategias de aprendizaje y de enseñanza, en entornos colaborativos que faciliten el intercambio entre los contenidos a desarrollar y las plataformas virtuales que lo hacen posible.

El núcleo central de la propuesta formativa con la inclusión de las TIC está en el uso pedagógico de las estrategias didácticas, se basa en la reflexión de lo que implica enseñar y aprender en la coyuntura actual, que excede la idea de transmitir lo que uno sabe, sino posibilitar que el otro aprenda desde el inicio de su formación en el profesorado. A partir de este estudio se pretende indagar en los equipos docentes de nuestras instituciones, sobre el uso, criterios de estrategias didácticas mediada con las TIC, sin las cuales a las generaciones actuales les va a ser difícil entender las claves de su tiempo, ser sujetos con capacidad de acción y criterio para elegir y construirse como creadores y no meros consumidores de la era digital.

Las TIC como política educativa

Para situar a la República Argentina en la planificación de la educación y las políticas educativas de la segunda mitad del siglo XX, es insustituible la referencia a Fernández Lamarra, (2005:5), quien para nuestro país expresa: "(...) los países de América Latina en los que se pusieron en marcha reformas educativas de significación, el planeamiento asumió rasgos

diferenciados, de carácter pragmático, en que estuvo más fuertemente implicado con el proceso de gobierno en su conjunto".

El Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa -PNIDE- pensado desde lo político, sin dudas cuenta con el apoyo de las esferas gubernamentales pero son los administradores de la educación y los actores pedagógicos quienes facilitan el plasmado en el cotidiano escolar. Para todo lo relacionado con las TIC se torna necesaria la capacitación de los docentes, la implementación de propuestas que favorezcan su utilización, el involucramiento de agentes facilitadores de los medios materiales digitales los preceptores y bedeles que controlan, guardan y custodian los pocos elementos tecnológicos, por ejemplo para materializarse en la propuesta educativa de la formación de docentes. En la actualidad se está formando a los profesores que ejecutarán sus propuestas pedagógicas en, al menos, los próximos 25 años con lo que sus futuros aprendices probablemente, aparte de que aún no han nacido, lo harán en un contexto de cultura digital como parte de un cotidiano que estará muy lejos siquiera de polemizar u objetarse como tales.

Todo intento de llevar a la práctica la Ley de Educación Nacional -LEN 26.206- en lo referido a la educación digital no basta solo con circunscribirlo al proceso de enunciación si no se observa un estímulo imbricado de los agentes educativos desde las políticas y desde los programas de contenidos de estudio, sino también desde la concreción de las posesiones materiales y simbólicas de las condiciones para desarrollar las estrategias didácticas utilizando las TIC.

Los Planes de Mejora de Nivel Terciario en 2008 para equipar a las instituciones con recursos tecnológicos, el Plan de Mejora de 2013-2014; y luego los planes de transformación Institucional de nivel terciario para formación docente en 2015, son una muestra y a las claras una evidencia de la cristalización de las políticas educativas referidas a la alfabetización digital con el interrelacionamiento de la planificación de la política, el reflejo en la ejecución presupuestaria y en paralelo las propuestas de acompañamiento pedagógico para materializar en la formación docente lo planificado desde la concepción política de los sujetos de la educación. Desde la Política Educativa se construye una escolaridad en la que todos los jóvenes aprendan; y frente a este complejo objetivo, la educación en las escuelas tendrá que afrontar profundos cambios. La inclusión implica complejos desafíos: la transformación de la cultura institucional, de las representaciones sociales de los docentes sobre los jóvenes, de la presencia de condiciones escolares que garanticen el ingreso, permanencia y finalización de estudios de los alumnos, de la revisión de las prácticas de enseñanza, de la adecuación del modelo escolar, entre otros.

La meta que se propone desde la legislación vigente impulsa el desarrollo de prácticas educativas inclusivas para lograr contextos de justicia educativa, en términos del logro de una sociedad más justa. Al referirnos al concepto de justicia social, debemos necesariamente referirnos a

las dos corrientes de pensamiento antagónicas en torno a la idea. Por un lado, la llamada “igualdad de posiciones” y, por otro, la “igualdad de oportunidades”. La primera “se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir, en el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos” (Dubet,2010). Intenta que la distancia entre las posiciones en la estructura social sea lo más corta posible. La segunda concepción de justicia, basada en la igualdad de oportunidades, “consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (Dubet, 2010).

Metodología y diseño de la investigación

En cuanto a los aspectos metodológicos de la investigación, y considerando como indica (Del Rincón et al,1995,p.26): “En Ciencias Sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social”, y atendiendo a nuestros objetivos investigativos propuestos, el diseño de investigación es de casos, donde se identifican aspectos relevantes de la realidad. Además, se tiene en cuenta el carácter interinstitucional de nuestra investigación, realizaremos diferentes triangulaciones, debido a que buscamos que nuestro estudio pueda servir para arrojar resultados que pongan de relieve ciertas regularidades. Entre ellas, según Denzin (1970), se realizan niveles combinados de triangulación, a saber: el individual, el interactivo (grupal) y el nivel de las colectividades (estrategias didácticas), tanto entre los métodos como en cada uno, (mediante encuestas, observación, y entrevistas en profundidad). Se intenta abordar de esta forma, de una manera integral, la compleja trama de los fenómenos educativos, que otorga mayor confianza y validez a los datos recogidos. La investigación se ubica de manera conjunta en dos institutos superiores de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina; de amplia trayectoria en la investigación educativa relacionada con la formación docente, se dispone de los recursos de comunicación y soporte tecnológico para relevar datos empíricos. Ambos institutos presentan un ambiente adecuado y propicio por la cultura de mejora de la calidad educativa a través de la investigación. Los casos de estudio seleccionados, por un lado el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”; y por el otro, el Instituto de Enseñanza Superior N.º 2 “Mariano Acosta” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Ambas instituciones de trayectoria en la formación docente. Específicamente trabajamos con la población de análisis, constituida por el universo de los profesados de ambas instituciones: Matemática con 80 y 43 docentes, y Educación Tecnológica/ Informática con 45 y 41 docentes; respectivamente en cada profesorado. Se circunscribe en una muestra no probabilística, es decir intencional, con el 30 % del universo, seleccionando deliberadamente a

los sujetos de estudio en función de ciertas características que sean fundamentales para nuestros objetivos. El criterio de aplicación que se utiliza es elegir a docentes con distintas antigüedades y niveles de capacitación que apliquen estrategias didácticas mediadas con TIC. Para lograr recoger la información se utiliza técnicas cuantitativas y cualitativas, se diseña en la primera etapa, una encuesta digital dirigida a los docentes de los profesorados, estructurada por las siguientes secciones: datos objetivos y datos relacionados con las competencias TIC que median sus estrategias didácticas. Con estos instrumentos se relevan los conocimientos y las habilidades para su uso, así como la apreciación que tienen sobre la utilización con fines académicos y los criterios que se plantean al seleccionar las actividades con TIC. En una segunda etapa se realizan las entrevistas en profundidad, con sus características cualitativas: flexibles, dinámicas y de preguntas abiertas. El modelo es de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas como lo indican Taylor y Bodgan. (1987). Se aplica a los docentes, indagando sobre uso y criterios de las estrategias didácticas mediadas por las TIC para la enseñanza y el aprendizaje. En una tercera etapa se realizan observaciones semiestructuradas de clases presenciales y se analizan las clases virtuales. Por último, se triangula la información se sistematizan los datos y se elabora el informe de resultados.

Conclusiones preliminares

En relación con las respuestas brindadas por los docentes claramente quedan identificadas las categorías de profesores en relación a la aplicación de innovaciones en la enseñanza con herramientas digitales mencionadas por J.J. Brunner (2008), "Los innovadores [...] que adopta la tecnología en la enseñanza tempranamente y por iniciativa individual; la mayoría temprana: integrada por los docentes que apoyan a los primeros (alcanza aproximadamente el 50 % de los profesores); una mayoría tardía: compuesta por los docentes que hacen un proceso más lento de integración, 30 %; y los resistentes: un grupo más renuente al proceso de inclusión de tecnologías en la enseñanza, 20 %." (cit en Cabello, 2013, p.p.17-18).

Las TIC en general se aplican para la comunicación, y para la enseñanza de actividades elementales de búsqueda de información y, en menor medida, en la aplicación de software, desarrollando parte del currículum. Estas actividades son insuficientes para la sociedad informacional mencionada por Castells, 1999, donde enfatiza la necesidad de enseñar a recuperar y procesar la información con juicio crítico fundamentando los conceptos con fuentes validadas. El autor focaliza la difusión de la tecnología cuando las capacidades de los usuarios se adapten y las rediseñen, no como muchos piensan que la solución está simplemente en los artefactos.

Los docentes entrevistados se capacitan en distintos niveles, en general con especializaciones o cursos a distancia. Ellos mencionan la necesidad

de tener espacios para trabajo colaborativo, participar en clases de colegas que aplican las herramientas digitales, trabajar en el desarrollo del pensamiento complejo y creativo en la enseñanza y el aprendizaje, socializar e identificar necesidades académicas de los estudiantes con un fin común, superar los obstáculos para mejorar la calidad educativa.

Las estrategias didácticas están planteadas desde la planificación de clase, teniendo en cuenta el contenido disciplinario, la pedagogía de enseñanza, la selección de la herramienta digital y el contexto de los estudiantes donde se desarrolla la propuesta didáctica.

Los docentes consideran a las TIC como herramientas de uso cotidiano y facilitadores para generar estímulos motivadores para enseñar y aprender. Sin embargo no nos podemos quedar con este concepto simplista dado que autores como Burbules-Callister (h) hacen referencia a las TIC como herramientas de uso con determinadas finalidades con sus costos y beneficios. Pero el aspecto más relevante es la relación que ejerce la tecnología con las múltiples aplicaciones y transformaciones sociales. “Los cambios introducidos en la tecnología siempre van acompañados de una multitud de otros cambios sociales y pautas de actividad; y tal vez sean estos últimos, no las “tecnologías” mismas (he aquí la cuestión), las que ejercen el mayor impacto global en el cambio social. (2008, p.p. 22-23). Estas conceptualizaciones nos permiten reflexionar sobre los modelos de enseñanza y aprendizaje, sus beneficios y obstáculos contemplando la diversidad de los estudiantes y sus posibilidades de acceso en esta sociedad informacional.

Necesitamos que en la formación docente se contemplen las funciones de consultores de la información, colaboradores en equipos de trabajo, facilitadores del aprendizaje, desarrolladores de materiales para sus cátedras, diagnosticadores de las necesidades académicas de los alumnos, etc. (Cabero, 2007).

Por lo señalado, el foco de atención debe estar en la construcción del aprendizaje de los estudiantes mediando con el uso de las tecnologías digitales, vinculando conceptualizaciones teóricas y prácticas. De las observaciones realizadas a los docentes, aún presentan múltiples falencias a la hora de articular teoría y práctica mediada con TIC, en general se presenta la teoría aislada de la práctica.

Evidentemente para una apropiación productiva de las TIC, se necesita algo más que conocimientos mínimos de computación y de manejo de ciertos programas informáticos: “requiere una serie de conocimientos estratégicos, propios de la producción digital” (Cassany, 2002: 15). Estos conocimientos pueden ser considerados como aspectos específicos de aquello que se conoce como “alfabetización digital”, y que excede al aprendizaje de la herramienta en sí. Para operar con estos lenguajes se requiere el reordenamiento del discurso y de la redacción tradicional para poder construir una unidad elaborada más desde lo simbólico, casi como

un hipertexto con sentido interactivo y de intercambio constante entre pares participantes, susceptible de ser modificado por la interacción misma. Se rompe así el sentido del discurso argumental, solo progresivo y jerárquico.

En relación con el uso, sin diferencias sustanciales por género, se focaliza en la comunicación a través de redes sociales y en la web para buscar información, al igual que las aulas virtuales como centros de localización bibliográfica para gestionar la ejecución de las distintas tareas solicitadas por las cátedras.

Los estudiantes presentan dificultades para expresar ideas, conclusiones con sus propias palabras o enseñanza que se requiere para transmitir un relato. En palabras de Carlino (2009, p.8); " (...) quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito". La construcción del proceso de comprensión se encuentra aún pendiente de logro.

También manifiestan falencias en la localización de la información y resulta complejo lograr que adopten postura crítica de debate en los foros, las producciones se limitan a un parafraseo del texto leído sin jerarquización y análisis. Como desafío para continuar profundizando en la mejora, "es imprescindible crear ciertas condiciones didácticas y trabajar en nuevos contenidos para que los alumnos puedan efectivamente desarrollar una lectura exploratoria en pantalla y seleccionar textos pertinentes en relación con lo que se está estudiando, para que adquieran conocimientos que hacen posible asumir una posición crítica y cuestionar la confiabilidad de la información." (Lerner cit en Goldin et al, 2011p, 55).

En conjunto, se puede apuntar a la existencia de un estándar común en cuanto al conocimiento y aplicación de las herramientas digitales. A saber, navegación en el sistema operativo, procesador de texto, especificidades como Excel y unos pocos software más. Internet como fuente de información sin mucho proceso y verificación de confiabilidad y comunicación, son los recursos que los estudiantes más dominan. Debemos tener presente que, la web "posee una batería notablemente amplia y accesible de aptitudes, de las cuales solo a algunas se les está sacando actualmente un completo provecho" (Burbules - Callister (h), 2008:249).

El desafío es apuntar a la integración de las TIC en todas las disciplinas, para ello se requiere que los docentes desempeñen su rol de formación en modelo de competencias digitales y pedagógicas flexibles, adaptados al contexto institucional: "Tenemos que ser autocríticos sobre las posibilidades que la escuela podría y debería desempeñar, comprometiéndonos con lograr un papel mucho más positivo en cuanto a proveer tanto perspectivas críticas sobre el uso pedagógico de la tecnología, así como también de diferentes oportunidades creativas de utilizarlas" (Ávalos,2013,p.41).

Las variables personales de género y edad en los docentes no manifiestan diferencias sustanciales en la construcción del conocimiento mediado

con recursos digitales. Aunque los docentes de mayor antigüedad en la docencia deben sortear mayores obstáculos para aprender el manejo de los software.

Si bien es necesario profundizar otras variables, podemos afirmar que no hay equilibrio entre las herramientas digitales que se dispone en la población analizada y las actividades de aplicación curricular que realizan, los medios disponibles no se aprovechan en la medida de su disponibilidad.

Desafíos de la política educativa con las TIC

Lejos de realizarse una propuesta salvadora, el desarrollo del ámbito propicio para impulsar las estrategias didácticas mediadas con TIC plantea cada día mayores desafíos, entre ellos se pueden mencionar a los siguientes:

- Desde lo pedagógico es el aprendizaje ubicuo (Burbules, 2009a; Cope y Kalantzis, 2009) y el aula aumentada (Sagol, 2012) con la visible expansión de los espacios de aprendizajes que obliga a pensar el rol de la escuela del siglo pasado en función del siglo XXI.
- El desafío de sincronizar los relojes de los alumnos, de las planificaciones docentes, de las políticas educativas, de los proyectos institucionales (Cuban, 2011) y la posibilidad que ofrecen las TIC para flexibilizar la coordinación de los tiempos en la formación de los espacios escolares donde ya no se centra la institución escolar como el punto de encuentro geográfico temporal.
- Las comunidades de aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2004) que promueven las TIC a la hora de localizar y de distribuir los saberes que sin dudas impactan en la nueva conformación de las estrategias de apropiación de saberes y contenidos de los sujetos que aprenden.
- Las nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje que se producen cuando se integran las TIC en las prácticas educativas y que se vinculan los aprendizajes con las tecnologías de producción de bienes y de servicios con el criterio de prosumidor.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, M. (2013). *¿Cómo integrar las TIC en la escuela del siglo XII?* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bonina, C. y Frick, M. (2007). *TIC y Educación: un análisis sobre indicadores y sistemas de evaluación existentes*. Disponible en www.telecom.cide.edu.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Disponible en: www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf
- Burbules, N. (2001). *Educación - Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ed. Granica.
- Burbules, N. (2009a). *Meanings of Ubiquitous Learning*, en Bill COPE y Mary

KALANTZIS (eds.) *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Champaign, IL: University of Illinois Press.

- Burbules, N. (2009b). *El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas*, entrevista de Fabián Bosoer. Disponible en: <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>
- Cabello, R. y Morales, S. (2012). *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cabero, J. y otros (1998). *La utilización de las NNTT. de la información y comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuantitativo*. En Cebrián, M. y otros (coords), *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.
- Carlino, P. (2009, 4º reimpr.). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Carneiro, R. Toscano, J.C. Díaz, T. (coord. 2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid, España: OEI y Fundación Santillana.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Castañeda Quinteros, L. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje*. Murcia: Universidad de Murcia. Facultad de Educación.
- Castells, Manuel (2001). *La cultura de Internet*. En: *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Plaza & Janes Editores, Barcelona, pp.51-78.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Aprendizaje ubicuo*, en *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign: University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.
- Cuban, L. (2011). *The Myth of Failed School Reform*. Disponible en: <http://larrycuban.wordpress.com/2011/02/02/the-myth-of-failed-school-reformpart-1/> y <http://larrycuban.wordpress.com/2011/02/04/myth-of-failed-school-reformpart-2/>
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Method: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Dubet, F. (2004) *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* En: Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPE/ UNESCO, Buenos Aires 2004, pp. 15-44.
- Fernández Lamarra, N. (2005). *Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina Evolución, crisis, desafíos y perspectivas*. Comisión Europea: Eduntref.
- Fernández Lamarra, N. y Aguerrondo, I. (1978). *Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina*. Revista *Perspectivas*, vol. VIII, N.º 3. Paris: UNESCO.
- Fernández Lamarra, N. (2006). *Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y*

perspectivas. En Fernández Lamarra, N. (Compilador) *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*, Caseros: EDUNTREF.

- Fernández Lamarra, N. y Mundt, C. (2015). *Sociedad, procesos educativos, instituciones y actores. Estudios de Política y Administración de la Educación II. Tres de Febrero*, Provincia de Buenos Aires: EDUNTREF.
- Goldín, D. Kriscautzky, M. y Perelman, F. (2012). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, Ciudad de México: Océano. *OPTIMISTA PRUDENCIA ANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 56, enero-marzo, 2013, pp. 309-315 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Grimson A. y Tenti Fanfani E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006). *Argentina*
- Litwin, E. (comp.) (1995). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós
- Litwin, E. (comp.) (2000). *La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marqués, P. (2000). *Elaboración de materiales formativos multimedia. Criterios de calidad. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Septiembre 2000*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Sagol, Cecilia (2012). *El aula aumentada*, en Webinar 2012: *Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1*, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo de 2014.
- Sancho Gil, Juana María (2008). *De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. Investigación en la escuela*. Universidad de Barcelona.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*, Barcelona: Octaedro.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La entrevista en profundidad. Capítulo IV (pp.100-132)* Barcelona: Ed. Ibérica.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Sociología de la Educación*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Valles, M. (1993). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.
- Valverde Berrocoso, J. Garrido Arroyo, M. del C. Fernández Sánchez, R. (2010). *Enseñar y aprender con Tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC*. España: Universidad de Extremadura.

Dificultades de los ingresantes en su adaptación a los requerimientos del primer año del profesorado en matemática: ¿qué estrategias utilizan para el estudio?

BERMAN, ANDREA; CARNELLI, GUSTAVO; MENDELLA, ALICIA⁴⁰

Resumen

En este trabajo presentamos una investigación sobre las formas y hábitos de estudio de la matemática en alumnos de primer año del profesorado en Matemática del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" y los factores que perciben como obstaculizadores a la hora de estudiar.

Trabajamos sobre una muestra intencional por conveniencia, a la cual le hicimos una encuesta y luego realizamos entrevistas individuales para profundizar lo obtenido en la primera instancia.

Entre los elementos obstaculizadores del estudio aparecen la distancia entre la matemática del nivel medio y superior, el escaso desarrollo de los hábitos requeridos, la falta de fluidez en el uso del lenguaje simbólico, las prácticas docentes a las que les cuesta adaptarse y la incertidumbre acerca de la corrección de las producciones que realizan, entre otros factores. Algunos estudiantes despliegan estrategias elaboradas autónomamente y que les dan resultados aunque apelan centralmente solo a su carpeta de clase.

El trabajo se completa con un estudio sobre la trayectoria de cursada de los estudiantes de primer año a través de los registros de asistencia a las materias. Trabajamos sobre una muestra que incluyó a cuatro de los seis cursos del instituto -tres del turno mañana y tres del turno noche- y tipificamos los principales momentos de abandono de la cursada, estudiándolos según las distintas áreas y materias. El análisis de la información obtenida nos permitió establecer, por ejemplo, los niveles de abandono y la extensión del fenómeno, en las materias del eje disciplinar, del eje común a todas las carreras docentes y en las asignaturas de cursada más flexible como los talleres. Los resultados podrán ser usados como insumo para la elaboración de estrategias y acciones de la enseñanza dirigidas a atender esta problemática.

PALABRAS CLAVE:

INGRESANTES; ESTRATEGIAS DE ESTUDIO; RENDIMIENTO; ABANDONO.

40) Además de los mencionados, también participaron de la investigación los estudiantes Daniela Parada, Federico Maciejowski y Marco Boffelli.

Introducción

La problemática de la adaptación a los estudios superiores tiene amplio desarrollo en países como EEUU y en la Argentina se ha ido instalando a partir del nuevo escenario delineado por la política de ingreso irrestricto del gobierno radical iniciado en 1983 y que perdura hasta estos días.

Nuestra intención fue avanzar en esta cuestión en el nivel superior no universitario. Nos ocupamos del primer año del Profesorado en Matemática del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (JVG, en adelante). Lejos de estar fuera del alcance de los fenómenos mencionados, el JVG es expresión cabal de estos problemas.

La idea central de esta investigación fue lograr un primer acercamiento al conocimiento de las prácticas de estudio y a la percepción que los estudiantes tienen acerca de los factores que favorecen y desfavorecen el estudio de las asignaturas de matemática. En particular, nos interesó conocer a qué elementos recurren, qué tiempos dedican, cómo estudian las materias del área de matemática, si estudian solos o en compañía y qué valoraciones tienen sobre esas formas de estudio. Entendemos que avanzar en el conocimiento de estos elementos permite conocer más a los destinatarios de la enseñanza, posibilitando perfeccionar las propuestas que los docentes realizan.

El objetivo general ha sido el de conocer acerca de las formas de estudio de la matemática de los estudiantes de primer año. Los objetivos específicos se basaron en conocer algunos elementos relevantes de la situación personal de los estudiantes (materias que cursan, situación laboral, trayectoria previa, etc.); tipificar las trayectorias de los estudiantes en el primer año en términos de abandono y rendimiento; recabar información acerca de las estrategias que utilizan al estudiar matemática tanto en sus formas individuales como en interacción con pares y conocer qué elementos perciben como favorables y desfavorables para el estudio de la matemática.

Marco teórico

Pensamos que las estrategias de estudio pueden ser consideradas en el marco de las estrategias de aprendizaje. Algunas definiciones de estas últimas permiten sustentar tal inclusión. Nisbet y Shucksmith (1987), señalan: “Las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito deliberado de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información” Según Fayol (1994) “Una estrategia es una secuencia integrada, más o menos larga y compleja, de procedimientos seleccionados en vistas de una meta, con el fin de hacer que la performance sea lo más óptima posible”

Monereo (1994) presenta la definición de estrategias de aprendizaje "como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción".

Aún siendo estas dos últimas definiciones bastante similares, encontramos que Monereo se refiere a conocimientos, no solo a procedimientos como lo hace Fayol, mientras que este último introduce fuertemente la condición de optimización no solo de realización del objetivo prefijado. Las estrategias de estudio tienen por función: a) profundizar la comprensión luego de haber logrado una primera conceptualización, b) reacomodar estructuras cognitivas, c) procesar información de manera consciente e integrada con conocimientos ya adquiridos para que el sujeto pueda evocarla de la forma más óptima posible cuando esté enfrentado a otras metas. En ellas es importante la elaboración de los instrumentos de apoyo, es decir, de los dispositivos que el mismo sujeto hace para facilitar las funciones enunciadas, como notas o apuntes, mapas conceptuales, "machetes", resúmenes, etc. Es muy amplio el abanico de tipologías de las estrategias de estudio e incluso lo que algunos consideran estrategias de algún tipo, para otros son, por ejemplo, habilidades de procesamiento de la información (ver Monereo, 1991 y Weinstein y Mayer, 1986). Weinstein y Mayer (1986) establecen cinco tipos de estrategias: de repetición, de elaboración, de organización, de control de la comprensión y afectivas. Estas últimas se refieren a las cuestiones voluntarias y emocionales implicadas en las estrategias, como la confianza en las propias posibilidades, el sobrellevar ansiedades, la toma de conciencia de considerar una estrategia, la automotivación, el control del tiempo, etc. A esta tipología le agregamos las estrategias de recuperación.

Chevallard, Bosch y Gascón (1997) entienden al estudio de la siguiente manera:

"El estudio es hoy el eslabón perdido entre una enseñanza que parece querer controlar todo el proceso didáctico y un aprendizaje cada vez más debilitado por la exigencia de que se produzca como una consecuencia inmediata, casi instantánea, de la enseñanza. Pretendemos restituir el estudio al lugar que le corresponde: el corazón del proyecto educativo de nuestra sociedad. (...) Proponemos considerar la educación de manera más amplia como un proyecto de estudio cuyos principales protagonistas son los alumnos. El profesor dirige el estudio, el alumno estudia".

Acordamos con los autores en que:

- el aprendizaje no es una consecuencia inmediata de la enseñanza;
- no hay aprendizaje sin un trabajo personal del alumno, es decir, sin estudio;
- contribuir a la organización del estudio del alumno debería ser parte del proyecto del profesor.

En un trabajo de Rodríguez (2006), también centrado en acciones de la enseñanza con el propósito de apoyar la tarea docente en la enseñanza de la matemática en el ingreso a la universidad, aparecen las siguientes aristas:

- El uso de distintas fuentes de estudio. Se proponen actividades que apunten a utilizar en forma conjunta los aportes que pueden realizar libros de texto con apuntes de distintos estudiantes.
- La organización del trabajo del alumno fuera de la clase. Para esto se propone la entrega de breves trabajos semanales con correcciones por parte del profesor y reentregas posteriores.
- La toma de apuntes en la clase. Se proponen variadas actividades en la clase tendientes a mejorar la toma de apuntes de los estudiantes (resúmenes de la clase tomados por distintos alumnos, reconocimiento de conceptos y procedimientos enseñados, etc.).

Como dijimos, nuestro interés está puesto en el nivel superior. En la organización de los estudios terciarios no universitarios predomina el régimen de jornada parcial, lo que los hace más compatible con un horario fijo de actividad laboral de los estudiantes. Kisilevsky y Veleda (2002) observan que el perfil socioeconómico de la población que migra de la universidad hacia los institutos terciarios, pertenece a otros niveles socioeconómicos que la que permanece en la universidad.

En un trabajo de Amago (2005) se exponen una serie de investigaciones que consideran otras variables que podrían incidir en el abandono temprano de carreras universitarias, como un paso previo a la continuación de estudios en el sistema no universitario. La autora cita estudios que señalan: "(...) el abandono de los estudios en el primer tramo de formación en la Universidad de Buenos Aires, generalmente implica la continuidad en otras instituciones".

Sobre esto, Ezcurra (2007) dice que los estudiantes atraviesan un proceso de ajuste a un mundo nuevo que les es desconocido y que implica un ajuste académico, dado por la brecha entre el primer año del grado y las experiencias educativas previas, pero también un ajuste social ya que enfrentan un cierto aislamiento inicial.

Método

Para conocer sobre los factores que facilitan y que dificultan el estudio de la matemática en el primer año de la carrera, tomamos algunos factores condicionantes, determinados a priori. Incluimos cuestiones vinculadas principalmente a las acciones del docente, pero también a las propuestas de enseñanza y a la programación del primer año. Entre ellas, la ruptura en cuanto a las prácticas con la disciplina producida en el pasaje del nivel superior con la del nivel medio, los conocimientos previos exigidos para adaptarse a las distintas propuestas de enseñanza, el uso del lenguaje simbólico, la corrección de las tareas, los tiempos destinados al estudio, etc.

Para conocer las formas de estudio desplegadas por los estudiantes, consideramos los recursos a los que apelan para estudiar, la forma en que preparan los exámenes y si estudian en forma individual o en forma grupal, además de conocer su valoración sobre las ventajas y desventajas de ambas formas de estudio.

A partir de lo anterior, diseñamos una encuesta que aplicamos en tres de los seis cursos de primer año del profesorado en Matemática a todos los estudiantes presentes a una clase con bajo nivel de ausentismo hacia finales de 2010, esto es a estudiantes que han realizado actividad académica a lo largo de casi todo el año lectivo y que al momento de la encuesta se encontraban cursando por lo menos una asignatura disciplinar (la que se dictaba en el momento de aplicarse el instrumento). Así, la muestra con la que trabajamos para conocer las formas de estudio fue una muestra intencional por conveniencia. Luego, para ampliar las respuestas dadas en la encuesta, entrevistamos en profundidad a cuatro estudiantes que fueran ingresantes del año 2010, que no tuvieran formación superior previa en matemática, que el año de egreso de la escuela media no fuera anterior a 2008 y que, al momento de la encuesta, se encontraran cursando la mayoría de las materias de primer año. Estos criterios se basan en la intencionalidad de entrevistar a estudiantes que estuvieran dando sus primeros pasos en la adaptación al nivel superior. Por otro lado, para analizar las trayectorias de los estudiantes, recurrimos a los registros de asistencia. Debido a la mudanza de sede a comienzos de 2009 y posiblemente por el hecho de la falta de hábito en la institución en el uso de este tipo de datos para fines estadísticos, encontramos escollos para la obtención de esta fuente. Finalmente, tomamos la cohorte 2008 del turno mañana y la cohorte 2007 del turno noche, de las que encontramos información amplia aunque incompleta⁴¹. Pudimos acceder de forma relativamente completa a las cartillas de asistencia de cuatro de los seis cursos, con lo que logramos información de 558 estudiantes.

41) Intencionalmente, evitamos trabajar sobre la cohorte 2009 debido a lo irregular del desarrollo del ciclo lectivo (inicio de clases demorado en un mes por mudanza y quince días de suspensión de clases por razones sanitarias en la jurisdicción) y que seguramente actuó como factor condicionante en el abandono.

| Materia | Inscriptos | Recursantes | No recursantes | No asistió nunca | Abandonó | No abandonó | ABANDONO | | |
|---------|------------|-------------|----------------|------------------|----------|-------------|----------|----------------|-----------|
| | | | | | | | 1er mes | 1er mes-receso | 2do cuatr |
| AM1 | 344 | 116 | 228 | 101 | 140 | 103 | 32 | 76 | 32 |
| % | 100,0 | 33,7 | 66,3 | 29,4 | 40,7 | 29,9 | 9,3 | 22,1 | 9,3 |
| Alg1 | 230 | 70 | 160 | 72 | 93 | 65 | 47 | 35 | 11 |
| % | 100,0 | 30,4 | 69,6 | 31,3 | 40,4 | 28,3 | 20,4 | 15,2 | 4,8 |
| Geo1 | 342 | 114 | 228 | 100 | 147 | 95 | 31 | 79 | 37 |
| % | 100 | 33,3 | 66,7 | 29,2 | 43,0 | 27,8 | 9,1 | 23,1 | 10,8 |
| Tall | 294 | 64 | 230 | 98 | 116 | 80 | 23 | 62 | 31 |
| % | 100 | 21,8 | 78,2 | 33,3 | 39,5 | 27,2 | 7,8 | 21,1 | 10,5 |
| EOE | 266 | 36 | 230 | 107 | 85 | 74 | 23 | 31 | 31 |
| % | 100 | 13,5 | 86,5 | 40,2 | 32,0 | 27,8 | 8,6 | 11,7 | 11,7 |
| Ps | 266 | 38 | 228 | 73 | 122 | 71 | 28 | 74 | 20 |
| % | 100 | 14,3 | 85,7 | 27,4 | 45,9 | 26,7 | 10,5 | 27,8 | 7,5 |
| Ped | 166 | 38 | 128 | 11 | 96 | 59 | 53 | 27 | 16 |
| % | 100 | 22,9 | 77,1 | 6,6 | 57,8 | 35,5 | 31,9 | 16,3 | 9,6 |
| TC1 | 300 | 64 | 236 | 184 | 43 | 73 | 28 | 5 | 10 |
| % | 100 | 21,3 | 78,7 | 61,3 | 14,3 | 24,3 | 9,3 | 1,7 | 3,3 |

Resultados y discusión

Estudio preliminar sobre abandono en el primer año

A partir del relevamiento realizado de la asistencia de los estudiantes por materia de cada uno de los tres primeros años del turno mañana y de los tres primeros años del turno noche, tipificamos el recorrido de los estudiantes de la siguiente forma:

- a) se inscribe pero no registra actividad académica;
- b) abandona antes del primer mes;
- c) abandona antes del receso de mitad de año (y después del primer mes);
- d) abandona durante la segunda mitad del año;
- d) finaliza la cursada.

Aclaremos que el estudio realizado tiene en cuenta solo la asistencia y no los resultados académicos debido a que se consideró muy costoso recabar esa información que, al momento de la realización de este estudio, no se hallaba digitalizada. Por lo tanto, cuando decimos que un estudiante “finalizó una materia” nos referimos a que asistió a toda la cursada, independientemente de los resultados obtenidos en las evaluaciones que determinan si aprueba o no la cursada.

Los códigos que utilizamos en las tablas y gráficos para las materias son los siguientes: AM1 (Análisis Matemático I), ALG1 (Álgebra I), GEO1 (Geometría I), TALL (Taller de Matemática), EOE (Taller de Expresión Oral y Escrita), PED (Pedagogía), PS (Psicología), TC (Trabajo de Campo I). Llamamos materias disciplinares a las cuatro materias del eje disciplinar, mientras que no disciplinares a las que pertenecen a campos disciplinares distintos de la matemática.

Resultados de la cursada por asignatura

En la tabla que sigue se muestran los resultados de la cursada según cada asignatura y de acuerdo con la tipificación propuesta. Trabajo de Campo I es de extensión cuatrimestral y se desarrolla en el segundo cuatrimestre y la inscripción no se realiza al momento de iniciarse la cursada, sino a principio de año, por lo que los valores correspondientes a "no asistió nunca" deben ser interpretados bajo esta particularidad.

Tabla 1: resultados de la cursada por materia según tipificación.

En el imaginario de los actores de la institución está instalado que el abandono (y también la desaprobación) de las materias disciplinares es significativamente mayor al que se da en las no disciplinares. Conforme los datos y la tipificación expuesta, vemos que la tasa de abandono de materias disciplinares y no disciplinares no se expresan alineadas con esa representación. Sin embargo, en la matrícula de las materias disciplinares, los cursantes tienen una participación mayor en su composición (alrededor de un 30 % promedio en las disciplinares contra menos de un 20 % en las no disciplinares). Con esto, sí tendríamos un indicador de que en las disciplinares el índice de desaprobación es mayor que en las no disciplinares.

La tabla siguiente contiene información acerca de la trayectoria de los estudiantes en términos de la cantidad de materias que cada uno de los estudiantes finalizó de cursar. Corresponde aclarar que realizamos una proyección de los estudiantes de los que no disponemos de datos en una materia, suponiendo que su situación se distribuye de la misma forma que la de los estudiantes que sí tenemos información.

| Total de alumnos | Cantidad de materias finalizadas | Cantidad de alumnos | % de alumnos |
|-------------------------|---|----------------------------|---------------------|
| 558 | 6 o más | 115 | 20,6 |
| | 4 o más | 133 | 23,8 |
| | 3 o más | 156 | 28 |
| | Al menos una | 313 | 56,1 |
| | Ninguna | 245 | 43,9 |

Tabla 2: distribución de estudiantes según cantidad de materias con cursada finalizada.

Al interpretar la tabla anterior, entendemos que se pone en evidencia la envergadura del problema del abandono: menos de 1 de cada 4 alumnos finaliza por lo menos la mitad de las materias (4 o más de un total de 8) y más de 4 de cada 10 no finaliza ninguna. Además, podemos ver que al pasar de “al menos una” materia finalizada a “al menos 3”, el porcentaje se reduce a la mitad. Esto muestra que muchos de los estudiantes que no abandonan finalizan muy pocas materias, determinando una situación de rezago.

Las formas de estudio en matemática

Tomamos como ejes para conocer las formas de estudio, los instrumentos a los que recurren los alumnos para estudiar, la forma en que preparan los exámenes y los tiempos dedicados al trabajo individual y al grupal así como también su valoración acerca de las ventajas y desventajas de cada una de estas formas de estudio.

El 96 % de los encuestados y los entrevistados manifiestan que el principal instrumento a la hora de estudiar son los apuntes registrados en las clases. Un 58 % de los encuestados utiliza al libro sugerido por el profesor, un 29 % a más de un libro y un 44% recurre a internet para obtener información. Sin embargo, no han desarrollado el hábito de recurrir a la biblioteca del instituto, solo el 1,3 % de los encuestados asiste, mientras que el 2,7 % dice asistir a otras bibliotecas. Recurrir a un profesor particular es una opción utilizada por un 10,7 %.

Al momento de indagar sobre cómo estudian matemática, el único elemento recurrente que detectamos es la marcada valoración por la separación teoría – práctica de la matemática que los estudiantes postulan.

De las respuestas dadas se vislumbra que, en las clases, la teoría está a cargo del profesor y la práctica queda a cargo de ellos; esta diferencia se expresa a la hora de estudiar. Solo una cuarta parte combina formas de estudio y otra cuarta parte no tiene hábitos definidos. La mitad restante se divide entre un 30 % que se encarga primero de resolver la práctica y luego recurre a la revisión de los aspectos teóricos y un 20 % que las trabaja en simultáneo (realiza la práctica y recurre a la teoría cuando lo necesita). Más de la mitad de los encuestados estudia más del 75 % del tiempo en forma individual y más del 85 % estudia más de la mitad del tiempo de esa forma. Los motivos que dificultan la posibilidad de reunirse a estudiar con pares se resumen casi totalmente en la lejanía de residencia, las razones de índole laboral y los diferentes ritmos de estudio.

Para conocer la percepción de los estudiantes respecto de elementos obstaculizadores para el estudio, les propusimos en la encuesta un listado de factores en este sentido. Los que resultaron valorados con acuerdo total o parcial de más de la mitad son los siguientes:

- La distancia entre la complejidad de la matemática del secundario y la del profesorado (69 %).
- La cantidad de conocimientos previos exigidos y que no se encuentran disponibles (65 %).
- La falta de corrección de las tareas que se asignan (60 %).
- El poco tiempo que disponen los estudiantes para dedicarle al estudio (57,3 %).
- El poco desarrollo de los hábitos de estudio por parte de los estudiantes (50,7 %).

Otros factores incluidos y menos valorados fueron: el lenguaje de los profesores, su predisposición a atender consultas, el lenguaje simbólico de la matemática, la cantidad de tareas asignadas, etc.

Entre las acciones que son vistas como obstaculizadoras aparece fuertemente lo ligado a la relación que sostiene el profesor con sus alumnos: el mal trato; la descalificación de opiniones y preguntas de los alumnos por parte de los docentes; la impaciencia; la no aceptación de los errores y la falta de atención y respuesta a las dudas planteadas (50 menciones de un total de algo más de 300 acciones listadas). A propósito, en las entrevistas, obtuvimos precisiones sobre estos aspectos. Uno de los entrevistados dice, respecto de la influencia de la accesibilidad del profesor en la relación del estudiante con la materia, que (refiriéndose a los profesores poco accesibles):

"Y juega en contra, (...) He tenido compañeras que al principio del año, se han puesto a llorar porque la profesora les contestaba mal y después de eso no querían preguntar más. Algunas se fueron a tomar clases particulares. (...) Me parece que está bien generar una cierta distancia, respeto, entre alumno y docente, pero no a este extremo, al menos no por este carril".

Conclusiones

Diversos estudios que han encarado la problemática del primer año, coinciden en la multicausalidad de los fenómenos de abandono y rezago. En este trabajo hemos visto que el JVG no es ajeno al fenómeno del abandono en el primer año, sino que este problema se expresa con fuerza. También hemos encontrado que las tasas de abandono de las materias disciplinares, de mayor carga horaria presencial y con mayor volumen de contenidos, no muestran diferencias significativas respecto de las materias no disciplinares aunque, sí tienen una mayor proporción de recursantes, lo cual estaría asociado a una diferencia en los niveles de aprobación entre unas materias y otras.

Los resultados aquí exhibidos pueden servir para favorecer un replanteo y discusión acerca de la oferta académica del primer año y no solo limitado a las asignaturas del campo de la matemática ya que el fenómeno del abandono atraviesa a las materias disciplinares y no disciplinares, así como también a las que tienen modalidad taller como a las que no la tienen.

Podemos suponer que resulta muy complejo de abordar el tema de los estudiantes que se inscriben pero no realizan actividad académica. Por esto, a la hora de pensar en acciones que atiendan al problema del abandono, este estudio señala que entre el 35 y el 45 % de los estudiantes incluidos en la muestra, abandonan entre el comienzo y el final de las clases. Tenemos ahí una masa de estudiantes muy importante hacia donde apuntar las acciones políticas, pedagógicas y didácticas.

Al momento de estudiar matemática, hemos observado que el recurso privilegiado es la carpeta de apuntes personales. La consulta bibliográfica es un hábito parcialmente desarrollado y el recurso de la biblioteca es casi nulo. Sería interesante indagar acerca de las dificultades específicas que los estudiantes encuentran al momento de utilizar los libros usualmente recomendados por los docentes, aunque hemos señalado algún indicador de que es probable que no encuentren en ellos lo que buscan. El diseño de materiales de cátedra puede ser un instrumento de transición entre las explicaciones de los docentes y el estudio de los temas de los libros específicos.

Por otro lado, el estudio es centralmente individual, en ocasiones de a pares (explicando uno a otro) y, en baja medida, en grupos mayores. Esta elección no se realiza por convicción respecto de las formas de estudio que se entienden más convenientes, sino como una necesidad ante la dificultad de encontrar momentos de reunión. Esto profundiza la situación de aislamiento que vive el estudiante al incorporarse a un mundo en el que es novato y que tiene reglas distintas de las que conocía del nivel medio. Se impone así que desde la enseñanza se propicie el trabajo grupal realizando actividades en el espacio de clase.

Referencias bibliográficas

- Amago, L. (2005). "Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el estado del conocimiento", en *II Jornadas sobre docencia: los docentes universitarios ante los nuevos escenarios para la formación del estudiante*, Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento.
- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). "Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje". Editorial Horsori. Barcelona, España.
- Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. En: *Coloquio: La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI*. México.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina*. IIPE Unesco. Buenos Aires
- Monereo, C. (1991). *PROCESA-PASCAL: Un proyecto curricular basado en estrategias de aprendizaje. Enseñar a pensar a través del currículum escolar. (Ponencias de las Segundas Jornadas de Estudio sobre estrategias de aprendizaje)*. Casals. Barcelona - España.
- Monereo, C. (Comp.) (1994). Castelló, M., Mercé, C., Palma, M, Pérez, M.L. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. GRAÓ. Barcelona España. Primera edición.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Santillana. España.
- Rodríguez, M. (2006) *Enseñar a estudiar Matemática. Documento de circulación interna. Curso de Aprestamiento Universitario. Universidad Nacional de General Sarmiento*.
- Weinstein, C. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. McMillan. New York.

EPÍLOGO

La investigación en la formación docente del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

Si recordamos las diferentes tradiciones en torno a los modelos de formación, rastreadremos la reactualización del debate en torno a la posible relación entre la formación docente y la investigación.

De las distintas tradiciones sobre la formación docente⁴² ha sido efectivamente la tradición hermeneútica-reflexiva, también conocida como la del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva, la que reabre la discusión que nos convoca. Es en este marco, en que se desarrolla la idea de investigación de la propia práctica.

En el contexto de los nuevos planes para la formación docente, resulta relevante recuperar algunas discusiones sobre las diferencias entre la investigación sobre la propia práctica y la investigación científica y, por ende, la discusión sobre la formación teórica y metodológica que requerirían los futuros docentes para producir conocimientos bajo los cánones científicos.

Para pensar la compleja relación entre la investigación pedagógica y la práctica docente, Diker-Terigi, en *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, plantean varias consideraciones. A saber: ¿cuál sería la potencialidad de la investigación acción? ¿Cuáles serían los riesgos de la investigación acción? ¿Cuáles serían las posibilidades de transferencia del conocimiento resultante?

Sobre la potencialidad de la investigación-acción, esta se acercaría a los problemas de la práctica docente porque explicaría las problemáticas del campo profesional interpretándolas desde las perspectivas de quienes interactúan en la situación analizada. Y esto se concretizaría así porque los investigadores serían los propios profesores o los investigadores elegidos por ellos.

Sobre los riesgos que acarrearía este tipo de investigación, caben mencionarse dos: el reducir la utilidad de la investigación pedagógica a contextos áulicos y el reforzar la suposición de que la explicación y la solución de los problemas del campo profesional se encuentran exclusivamente en el universo escolar.

Y finalmente, sobre las posibilidades de transferencia del conocimiento resultante de esta investigación, esta transferencia se vería restringida por las condiciones de generalización de este tipo de investigaciones.

42) Nos referimos a la tradición práctico-artesanal, la tradición normalizadora, la tradición academicista, la tradición eficientista, la tradición humanista y la tradición hermeneútica-reflexiva.

Para evitar los riesgos de los reduccionismos ya mencionados, resultaría significativo diferenciar y articular los procedimientos específicos del análisis de la propia práctica con los procedimientos propios de la investigación educativa en los ámbitos científicos que, al estar focalizados en los problemas del campo profesional, servirían para reorientar la práctica docente y la formación sobre dicha práctica.

Lo que resulta evidente es que los docentes no poseen desde su formación de grado y desde la experiencia como docentes la formación necesaria en investigación, así como es evidente que el rol de docente no es el mismo que el de investigador. Esta cuestión nos lleva a otro interrogante: ¿incluimos instancias de investigación educativa en los planes de la formación docente de grado de profesores?

Se piensa en dos modalidades de inclusión de la investigación educativa en el currículum de la formación docente.

a) Una posibilidad estriba en la inclusión de los aportes de investigaciones relevantes que marcan tanto el estado del arte de diversos saberes como sus vacancias. Esto se logra con la incorporación de investigaciones entre el acervo bibliográfico de las diversas materias.

b) Otra posibilidad remite al desarrollo de una reflexión sistemática sobre la formación y el ejercicio docente, a través de la aproximación a los procedimientos de investigación educativa, o por medio del diseño y puesta en marcha de experiencias acotadas de investigación, al relevamiento de estados del arte, a la identificación y delimitación de problemáticas o a los procedimientos de formulación de hipótesis.

Y finalmente, esto nos llevaría al último de los interrogantes: ¿es la investigación educativa una función de los institutos de formación docente?

Una mirada idealizada ha llevado a proponer el desarrollo de una relación docencia-investigación-capacitación, de manera tal de garantizar la máxima actualización en torno a las problemáticas de la práctica docente tanto para el nivel medio como dentro del mismo instituto formador.

En la actualidad, y ante la complejidad del entramado docencia-investigación-capacitación se acuerda en generar trayectos formativos que revisen permanentemente las prácticas de formación de grado.

Frente a la pregunta ¿qué se requiere para que en un instituto de formación docente se desarrollen actividades de investigación que cumplan con todos los requisitos de validez y comunicabilidad de la investigación académica? Diker- Terigi (1997)⁴³ consideran:

Resultará imprescindible, para que esta estructura funcione, generar una serie de condiciones institucionales y formativas, tradicionalmente ausentes en los institutos: recursos humanos capacitados y/o con experiencias en investigación educativa; disponibilidad de recursos para financiar proyectos de investigación;

disponibilidad de tiempos rentados para llevarlos a cabo de manera continuada y sistemática; fluidez en la relación de los institutos formadores con las universidades y los centros de investigación pedagógica; acceso a publicaciones periódicas que difundan resultados o investigaciones en curso; participación en eventos académicos que permitan confrontar la propia producción y abrir nuevas líneas de investigación.

Asimismo, resultará necesario construir modelos de funcionamiento del área de investigación que supongan la coordinación entre los distintos proyectos que se estén desarrollando, y de éstos con la formación inicial y la capacitación. Esta organización podría, por otra parte, contemplar la definición de distintos tipos de actividades de investigación, en relación con los tiempos y recursos que estos demanden y en función del tipo de problemas que se pretende abordar, tales como programas, proyectos de investigación, indagaciones, relevamientos. (...) Muchas de estas iniciativas pueden no aspirar, al menos inicialmente, a constituirse en proyectos de investigación en sentido estricto sino a valerse de ciertos procedimientos y recursos de la investigación educacional para atacar cierta sistematicidad problemáticas específicas.

PROF. CLAUDIA VARELA

VICERRECTORA INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO "DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ"

ISBN 978-987-46025-3-4



9 789874 602534