

EFI

**EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN**

Vol 2, N°3 (2016)
ISSN 2422-5975 (en línea)



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
CÓRDOBA

Ministerio de
EDUCACION

DGES

DIRECCIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

**EDUCACION, FORMACION E INVESTIGACION
EFI-DGES**

Revista de la Dirección General de Educación Superior
Ministerio de Educación
Gobierno de la Provincia de Córdoba

Director de la Revista

Mgter. Santiago Lucero - santiago.lucero@gmail.com

Responsables editorial

Alicia Clariá - aliclaria@gmail.com

Comité Editorial

- Mgter. Santiago Lucero - santiago.lucero@gmail.com
Director de la Dirección General de Educación Superior, DGES-Córdoba,
Argentina
- Mgter. Roxana Mercado - rmercado_ar@hotmail.com
Area Investigación. DGES-Córdoba, Argentina
- Lic. Alicia Clariá – aliclaria@gmail.com
Area Información y Documentación. DGES-Córdoba, Argentina
- Prof. Ruth Gotthelf - g_ruthi@hotmail.com
Equipo Técnico Curricular, DGES-Córdoba, Argentina
- Lic. Marisa Muchiut - marisamuchiut@yahoo.com.ar
Area Investigación. DGES-Córdoba, Argentina
- Mgter. Adriana Fontana - abefontana@gmail.com
Universidad de Buenos Aires – UBA, Argentina
- Mgter. Liliana Abrate - labrate@ffyh.unc.edu.ar
Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la
Educación. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- Mgter. Marcela Pacheco - marcela.pacheco@gmail.com
Facultad de Filosofía y Humanidades. Área de Tecnología Educativa.
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Comité Académico

- Dra. Prof. Marcela Cena – marcela_cena@hotmail.com
Instituto Provincial de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba,
Argentina

- PhD Luis Porter - vlporter@gmail.com
Universidad Autónoma Metropolitana, México
- Mgter. Sandra Nicastro - nicastrosandra@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.-UBA,
Argentina
- Dr. Eduardo Remedi Allione - eremedi@cinvestav.mx
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINVESTAV, Instituto
Politécnico Nacional, México
- Dra. Elsie Rockwell - elsierockwell@gmail.com
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - CINVESTAV, Instituto
Politécnico Nacional, México
- Dra. Ana Angélica Albano - nanalbano@gmail.com
[Faculdade de Educação da Universidade Estadual de
Campinas/UNICAMP, Brasil; Laboratório de estudos sobre arte, corpo e
educação; Fundação Marcelino Botín, Santander, España; Imagination and
Education Research Group/IERG-Simon Fraser University, Canadá](#)
- Dra. Gloria Edelstein - gloriae@ffyh.unc.edu.ar
Profesora Emérita Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad
Nacional de Córdoba, Argentina
- Dra. Liliana Vanella - livanella@gmail.com
Centro de Investigaciones – CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- Dra. Inés Cappellacci - icappellacci@infed.edu.ar
Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la
Nación, Buenos Aires, Argentina

Correctores de Estilo

Lic. Lourdes Mariela Pérez - lourdesmariela.perez@gmail.com

Lic. Lucía Robledo – luciarob@onenet.com.ar

Apoyo técnico e informático

Prof. Tamara Rojas Liendo (Diseño gráfico) - tam.franc@hotmail.com

Lic. Nicolás Córdova (Comunicación) - nicoecordova@hotmail.com

Lic. Gabriel Cámara (Tecnología) - virtualdges@gmail.com

Imagen de tapa

Prof. Tamara Rojas Liendo - tam.franc@hotmail.com

ISSN 2422-5975 (en línea)

“Educación, Formación e Investigación” integra el Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas del CAICYT.

<http://ppct.caicyt.gov.ar/efi>

Índice

Presentación

Nota editorial. (Comité Editorial).....	7
--	---

Artículos inéditos y originales de investigación

Algunas consideraciones sobre la gestión educativa en el ámbito de la educación de adultos. (Aristulle, Patricia del Carmen; Rinaudo, María Cristina).....	10
---	----

Tendencias en la enseñanza del algoritmo convencional de la división por dos cifras en los cuadernos para el aula del segundo ciclo. (Foglia, María Alejandra).....	29
--	----

Los aprendizajes en el aula múltiple: ¿cómo aprenden los estudiantes en plurigrado y pluricurso de escuelas rurales? (Mazzeo, Juan José; Olmos, Alicia Eugenia; Hidalgo, Cristina; Andrea, Rivadero, Marta Graciela; Cafure Pablo; Torres María Eugenia; De Cándido Ana Carina).....	44
---	----

Informes de investigaciones en curso

Nuevos formatos escolares para la escolarización secundaria: un estudio del Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años en la provincia de Córdoba. (Yapur, Jorgelina).....	65
--	----

Escuelas de innovación: capacitando en uso pedagógico de las TIC a las escuelas como Comunidades de Aprendizaje. (Viñals Torres, Xavier).....	83
--	----

Educación superior y redes sociales. Una experiencia académica mediada por Facebook. (Riccetti, Ana; Chiecher, Analía).....	96
--	----

El trabajo de los maestros comunitarios de Uruguay en torno a la integración educativa (Reisin, Pamela Ruth).....	114
--	-----

Diversidad cultural en la educación artística: el arte popular y de los pueblos indígenas contemporáneos. (Sousa, Irma Cristina; Pontnau, Elena).....	125
--	-----

La evaluación de las ciencias sociales en la educación secundaria: tensiones entre discursos y prácticas (Luchessi, Silvia Fabiana; Daniele, Melania María; Mazza, Melina; Ana Maria Trecco; Pola, Francesca).....	136
---	-----

Experiencias educativas o pedagógicas

- ¿Qué integración es posible en los talleres integradores? Experiencia compartida entre tres carreras de formación docente
(Balma, María Fernanda; Carreras; Petrucci).....155
- Ser maestro entre los presos. Ayudantías en la cárcel de Bower
(Zayat, Felipe A.).....174
- Las actividades experimentales en la formación inicial de profesores de Biología de la U.N.R.C.
(Pastorino, Isabel C; Correa, Ana L.R; Raffaini, Graciela B.).....182
- Una experiencia de articulación: alfabetización inicial y unidad pedagógica
(López, Miriam Beatriz; Oliva, María Magdalena).....194

Ensayos

- Evaluación del desarrollo curricular como política pública
(Fassina, Mirta B. y Torres, G. Mariana).....209

Entrevistas, Conferencias

- El paradigma de la participación infantil en los Foros de niños y de niñas de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba. Interpelaciones y desafíos para docentes, directivos y comunidad desde la experiencia de las coordinadoras
(Gómez, María Luz).....220

Reseñas

- Reseña 1º Congreso Nacional de Educación, octubre 2015 Bell Ville
(Vallejos, Tomás).....235
- Reseña del libro “Todo lo que necesitas saber sobre literatura para la infancia” de María Lujan Picabea. Buenos Aires: Paidós, 2016. ISBN 978-950-12-9348-7.
(Pérez, Lourdes Mariela).....238
- Información sobre cursos, congresos, becas, etc**.....241

Catálogo Colectivo ReViBES

<https://catalogo.revibes.edu.ar>

Libros, revistas, material multimedia, investigaciones
Red Virtual de Bibliotecas de Educación Superior
Centros de documentación, base de datos, material
Bibliográfico, documentos.
info@revibes.edu.ar

Ansenuza

<https://ansenuza.dges-cba.edu.ar>

<https://ansenuza.unc.edu.ar>

Propuestas didácticas, objetos de Aprendizaje,
biblioteca digital, repositorio virtual,
Materiales educativos, formación, desarrollo
Docente, propuesta de enseñanza, investigaciones



EDITORIAL

“Soñamos narrando, enseñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos, y vivimos por medio de narrativas”.
(Hardy, 1977:13 En Mc Ewan y Egan, 1998).

Los escritos que se presentan en este número tienen como propósito generar preguntas, pensar hipótesis que permitan volver al territorio, a la escuela, a lo cotidiano que ella encierra. Al decir de Nicastro **“revisitar”** esos lugares que fueron y son parte de nuestro cotidiano.

Cada uno de las producciones involucra distintos actores institucionales que desarrollan y realizan una práctica social desde diferentes posicionamientos institucionales y contextuales sostenidos desde historias, experiencias personales, profesionales y desde las perspectivas teóricas que asumen.

En esta oportunidad iniciamos el tercer número con una serie de artículos e informes de investigación que intentan abonar los desafíos de la enseñanza, el aprendizaje y las nuevas formas de escolarización frente a la temática de la inclusión educativa. Uno de ellos, remite al aprendizaje en aula múltiple en pluricurso y plurigrado; otro hace referencia a los formatos escolares en la educación secundaria en el Programa Inclusión y Terminalidad para jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Un tercer informe plantea el trabajo en pos de la integración en situaciones de riesgo educativo en escuelas primarias de Uruguay.

En esta misma sección, encontramos otros desarrollos que ponen énfasis en aspectos disímiles pero que no dejan de constituir una preocupación en el sistema educativo y la formación docente: la gestión en las escuelas, la evaluación, la enseñanza en las disciplinas (Matemática, en este caso), el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. También está presente una temática de investigación como es la Educación Artística. El informe presenta el registro y la integración de modalidades de lenguajes artísticos de los sectores populares y las comunidades indígenas contemporáneas.

En esta publicación, en la sección de “experiencias” se incluyen textos que en su mayoría están vinculados a la Formación Docente Inicial. La primera aborda el desafío de la implementación de los talleres integradores de segundo año en un trabajo compartido entre tres profesorado de un mismo Instituto Superior de Formación Docente. La segunda experiencia plantea el acercamiento de los estudiantes a contextos de encierro, privados de su libertad, con la finalidad de trabajar los prejuicios instalados en la sociedad de manera que habiliten a los futuros docentes la construcción de otras subjetividades.

Dentro de las experiencias, se incluye una temática vigente en la actualidad relacionada con la articulación entre alfabetización inicial y unidad pedagógica. Recupera aportes teóricos del campo de la enseñanza de la lengua y la alfabetización inicial para elaborar una secuencia didáctica entre el nivel inicial y primario.

En la sección “entrevistas” se instala la temática de la participación infantil. En el discurso de las coordinadoras que desarrollan los Foros de niños y niñas de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba, se manifiestan las tensiones y desafíos que implica trabajar desde el paradigma de la participación infantil en las instituciones escolares y una vacancia en la formación docente en relación a este paradigma.

Para finalizar se incluye un “ensayo” realizado por el equipo de Evaluación Curricular de la Dirección General de Educación Superior (DGES) de Córdoba. Este trabajo se propone compartir reflexiones relacionadas con la función política de la evaluación integral de la formación docente. Esta perspectiva concibe a los sujetos como protagonistas y a la educación como un derecho.

Las investigaciones, las experiencias, las entrevistas y los ensayos presentados atienden problemáticas, necesidades y desafíos de la educación y la formación docente en el contexto histórico, social y político actual. Estos escritos presentan ideas, reflexiones, interrogantes que permiten la posibilidad de gestar un cambio en los actores institucionales. Es por ello que el recorrido de lectura por cada uno de estas producciones provocará al lector asombros, miradas para encontrar nuevas palabras y nuevos significados a partir de las experiencias y los trayectos formativos que cada uno porta.

Comité Editorial

Artículos inéditos y originales de investigación

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Patricia Aristulle *

María Cristina Rinaudo **

Resumen

Este artículo¹ presenta una consideración de aspectos vinculados a la gestión educativa orientada a la educación de personas adultas. En este sentido, se observa de manera especial una propuesta de gestión que acentúa la especificidad de la escuela, tomando cierta distancia de concepciones más próximas a ámbitos empresariales, señalando la relevancia de la participación como estrategia en la conducción de centros educativos.

Asimismo se realizan algunas observaciones sobre la figura del directivo y el desempeño en su rol, caracterizado por la pluridimensionalidad de su tarea. Se destaca en este aspecto la importancia de ciertos rasgos y estilos que pueden resultar favorables en el ejercicio de su actuación.

Por otra parte, se ofrecen lineamientos que permiten orientar el diseño de proyectos educativos dirigidos a las personas adultas y su posterior puesta en marcha.

Finalmente, se enuncian determinadas características de la sociedad actual que la escuela debería atender de manera especial ante el propósito de gestionar procesos educativos pertinentes y relevantes para las personas adultas.

Palabras clave: Gestión educativa- Educación de adultos- Directivo- Proyecto educativo- Espacio institucional permeable.

*Patricia Aristulle, docente de Nivel Superior en el Instituto Superior de Formación Docente "San José", de Laboulaye, provincia de Córdoba. patriciaaristulle@gmail.com

** María Cristina Rinaudo, profesora titular en las cátedras de Didáctica y de Psicología Educacional, en la Universidad Nacional de Río Cuarto. crinaudo@hum.unrc.edu.ar

¹ Este escrito forma parte de un trabajo de investigación más amplio que constituyó el trabajo final de licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas (Universidad Católica de Cuyo) realizado por la Mgter. Patricia Aristulle bajo la dirección de la Dra. María Cristina Rinaudo durante 2014-2015 y aprobado con mención especial por el tribunal evaluador.

Abstract

In this paper, some aspects linked to educational management oriented to adult education are considered. In this regard, a management proposal emphasizing the specificity of the school, taking certain distance from conceptions closer to business concepts, pointing out the importance of participation as a strategy in educational centers management is especially considered.

Likewise, some observations on the managerial figure and his/her role play, characterized by the multidimensionality of his/her work are carried out. In this aspect, the importance of certain traits and styles that could result favorable in his/her performance is emphasized.

On the other hand, guidelines enabling educative project designs aimed at adults and their subsequent implementation are offered.

Finally, certain characteristics of today's society that the school should especially address to for the purpose of managing pertinent and relevant to education for adults are put forward.

Keywords: Educational management- Adult education- Managerial- Educational project- Permeable institutional environment.

Introducción

Asumir la gestión de los aprendizajes de las personas adultas implica necesariamente observar con detenimiento las particularidades de quienes demandan educación, admitiendo que, de pasar por alto estas cuestiones, quedaría sin atender la especificidad de este colectivo educativo.

En esta línea de pensamiento, el propósito de este artículo es desarrollar ideas y propuestas que contribuyan a generar experiencias educativas favorables y procesos de aprendizaje que optimicen el desarrollo integral de las personas que participan en ellos.

En este sentido cabe decir que reconocer la importancia de la educación de adultos para lograr el desarrollo social, cultural y económico sostenible, supone un compromiso explícito y visible traducido en política.

A partir de lo dicho anteriormente, se citan expresiones vertidas en el documento de la Sexta Conferencia de Educación de Adultos, realizada en Belém (Brasil) en 2009, bajo el lema “Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de adultos”.

Dicho texto, aludiendo a diferentes informes internacionales, comparte la preocupación de que la política de educación de adultos está incluida en las políticas generales de educación pero raras veces se la integra en marcos globales de desarrollo. El mismo documento insiste en que las políticas de educación de adultos son incoherentes y fragmentadas, similares a un mosaico de medidas que responden a problemas específicos más que a un marco de referencia de principios y programas articulados. Por otra parte, es adecuado considerar aquí que existen grandes brechas entre la legislación, la política y la ejecución, con débiles relaciones entre la elaboración de la política formal y la práctica, ya que existen consejos de alto nivel y complejas estructuras consultivas, pero con poco impacto concreto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2010a).

Una cuestión clave para comprender la política, la provisión y la gobernanza de la educación de adultos es el reconocimiento de un continuo de aprendizaje entre la educación formal, no formal e informal, y sus implicaciones para el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Es oportuno decir que “reconocer dónde y cómo ocurre el aprendizaje y valorizar el amplio espectro de sus procesos y resultados es fundamental para desarrollar el potencial de la educación de adultos” (UNESCO, 2010b, p. 27), entendiendo que dicho conocimiento propicia la creación y oferta de experiencias educativas pertinentes y relevantes para las personas adultas.

Hacia un modelo de gestión orientado a la educación de personas adultas

En este apartado consideramos pertinente desarrollar algunas cuestiones acerca de la gestión educativa y, de manera especial, las acciones en este sentido en el contexto de la educación de personas adultas.

Durante mucho tiempo *gestionar* ha sido entendido como una práctica ligada al ámbito empresarial, concibiendo a la escuela como una empresa. La gestión es vista aquí como un hecho técnico y neutral orientado a la búsqueda de la eficiencia y a la división del trabajo en las organizaciones en sujetos, objetivos, recursos, estrategias y fines, con escasa articulación entre sí. En este contexto, gestionar significa administrar eficientemente, racionalizar las tareas, buscar previsibilidad en los resultados, buscar el control, entre otros. Según esta perspectiva, existe un objetivo a lograr vinculado a la eficiencia y a la eficacia, y descomponer el camino en pasos y etapas puede ayudar a

conseguirlo; se entiende así que el éxito estará asegurado en la medida en que se planifique correctamente y se busque controlar al máximo los factores que intervienen (Gvirtz, Grimberg y Abregú, 2012).

Es interesante observar que si bien puede resultar adecuado tomar aportes de otras disciplinas y empezar a considerar a la escuela como una *organización inteligente* (Aguerrondo, 1996, en Gvirtz et al. 2012), es necesario advertir que traspasar el modelo empresarial a la escuela de manera acrítica y automática puede conducir a basar la gestión en los aspectos burocráticos, disociando lo administrativo de lo pedagógico, produciendo una pérdida de sentido de lo pedagógico.

Por otro lado también se reconoce que la gestión incluye poder, conflicto, complejidad e incertidumbre. No se trata sólo de efectuar un plan sino de articular procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser del gobierno, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de una educación para todos. En esta misma línea de pensamiento, estimamos oportuno citar postulados de Blejmar (2005, en Gvirtz et al. 2012) cuando expresa que:

gestionar es hacer que las cosas sucedan (...) *Gestionar* es, más que hacer, crear las condiciones para el mejor hacer de un colectivo institucional, y eso a veces se “hace” no haciendo (...) *Gestionar* es escuchar más allá de oír y comprender y decir más allá de hablar (p. 137).

Esta concepción de gestión implica crear condiciones, tomar decisiones, aceptar que el conflicto es parte inherente de toda organización y recuperar la especificidad de la escuela. Este tipo de gestión precisa de una serie de aspectos en los cuales reposar que son: la existencia de una planificación estratégica que contemple el corto, mediano y largo plazo, políticas de implementación y procesos de autoevaluación permanentes (Gvirtz et al. 2012).

Es oportuno observar que otros autores sostienen que *gestionar* remite a “dar los pasos conducentes a la consecución de una cosa” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1999, p. 38), definición que refiere a acciones orientadas por uno o varios objetivos y a un actor o varios que toman a su cargo dicha tarea.

Puede advertirse en estos párrafos que el concepto de gestión educativa hace referencia a procesos, entendiendo que permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de espacios, tiempos, responsabilidades. En esta línea de ideas, la gestión educativa consiste en presentar un

perfil integral, coherente y unificado de decisiones; definir objetivos institucionales, propuestas de acción y prioridades en la administración de recursos; definir acciones pensando en beneficios que se pueden obtener en el futuro, considerando tanto las oportunidades y amenazas del medio como los logros y problemas de la misma organización, y comprometer a todos los actores institucionales (Azzerboni y Harf, 2003).

En este sentido, es necesario considerar la existencia de distintos modelos de gestión, entendiendo que los mismos resultan de la articulación de una propuesta del directivo en sentido amplio, y del ajuste más o menos logrado con el resto de la institución. Es decir, resultan de la lógica de los actores institucionales y de las características particulares del establecimiento (Frigerio et al.1999).

Sobre esta cuestión, creemos adecuado detenernos en la observación de un modelo de **gestión participativa** en los centros educativos destinados a personas adultas, como una interesante alternativa debido a los requerimientos pedagógicos, sociales, culturales en los cuales se lleva a cabo la tarea educativa.

Conviene aclarar que cuando se habla de participación, nos referimos a una actividad que puede ser realizada por las personas de distinta manera. Según una clasificación ofrecida por Isaacs (1987), podemos mencionar la participación decisoria, la participación consultiva y la participación activa, siendo la primera de ellas la de uso más extendido. Esta clasificación hace posible advertir una concepción amplia acerca de las implicancias que adquiere la participación en el contexto de una institución educativa, motivo por el cual estimamos oportuno desarrollar algunas ideas al respecto.

Por un lado, vale aclarar que la participación no debería ser entendida como un fin en sí mismo, sino como un medio para asegurar una mejor enseñanza, dado que permite incluir a los docentes y a los alumnos en el sistema educativo de una manera distinta a los modelos pedagógicos tradicionales, que entendían a los primeros como ejecutores y a los segundos como consumidores. Desde el pensamiento al que adherimos, la participación constituye un medio para dotar a las escuelas de una estructura fuerte y dinámica que, al asociar al conjunto de la comunidad a las responsabilidades, se orienta a mantener la coherencia del proyecto educativo asegurando un grado óptimo de autonomía a cada una de las personas implicadas.

Por otro lado, se piensa que la participación constituye un factor importante para que cada uno pueda realizar su mejor aporte y obtener un grado de satisfacción personal que lo motive hacia esfuerzos mayores (Isaacs, 1987). Sin embargo, es pertinente decir que las posibilidades y ámbitos de participación deben guardar ciertos criterios, debido a que intentar lograr una participación indiscriminada sin tener en cuenta las diferencias de competencias entre unos y otros puede viciar una acción que, en su mejor forma de expresión, tiene importantes implicancias personales e institucionales.

Las precisiones anteriores permiten advertir que los límites de la participación coinciden con los límites de la competencia de cada persona y de su disponibilidad para actuar en el marco de una organización educativa con un curso definido. Es relevante mencionar que la participación activa y responsable reclama una dirección para no transformarse en participación anárquica, en una forma de participación en la que todos quieren intervenir en todo, situación que produciría cierta confusión y, posiblemente, el bloqueo de un proceso de decisión (Isaacs, 1987).

Atendiendo a este rasgo aportado en torno al concepto de participación, es oportuno observar que una conducción participativa *sabe* que la escuela es un sistema político en el que coexisten las rivalidades, la competencia, la cooperación, la transgresión y el sometimiento, la lucha por el poder y la rivalidad, la indiferencia y el interés, la oposición y la adhesión, las diferencias y los acuerdos (Azzarboni y Harf, 2003).

En este contexto adquiere preponderancia el diálogo como estrategia, como esencia de los intercambios institucionales caracterizado por la posibilidad de que más de un miembro de la situación comunicativa, pueda expresar ideas y opiniones. Cabe afirmar entonces que el diálogo connota la idea de reciprocidad aunque no siempre implica acuerdos inmediatos; el diálogo acepta divergencias, marchas y contramarchas sosteniendo como propósito esencial permitir la expresión de opiniones argumentadas y fundamentadas para construir conclusiones compartidas.

Para profundizar en la temática enunciada señalamos que la modalidad de diálogo dentro de una institución, requiere que los equipos de conducción actúen como coordinadores de las distintas instancias moderando, incentivando, resignificando y en algunos casos traduciendo lo que alguno de los participantes desea expresar (Azzarboni y Harf, 2003).

En el ámbito específico de la educación de adultos, en la Serie *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*, consideran la propuesta de un intercambio dialógico en tanto sugieren que se reconozca la heterogeneidad de los sujetos que convoca este sector educativo y se identifique su contexto socio-cultural como aporte a la mirada sobre la complejidad de este sujeto. Por otra parte, proponen que se reconozcan las demandas legítimas de quienes vienen en búsqueda de educación para traducirla en una propuesta pedagógica adecuada, flexible y amplia, susceptible de ser apropiada por las personas que participan en ellas (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, 2009).

En términos de Freire (2010) podríamos inferir que nuestro papel como educadores no es hablar a las personas sobre nuestra visión del mundo o intentar imponerla, sino dialogar con ellas sobre su visión y la nuestra. Por otra parte, cabe señalar que no hay diálogo si no hay humildad, si no somos capaces de sentirnos tan hombres como los otros. Por ello Freire concluye que el diálogo implica una intensa fe en los hombres, en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de todos los hombres (Freire, 2010).

La figura del directivo: algunas consideraciones acerca del desempeño en su rol

Cuando se intenta un acercamiento a la nominación más adecuada para identificar al directivo, aparecen algunas posturas encontradas o no del todo dilucidadas acerca de si conduce, dirige o gestiona. Sobre este tema, Azzerboni y Harf (2003) sostienen que detenernos en una discusión de esta naturaleza podría constituir una cuestión estéril, ya que más que debatir la actividad de un directivo, lo que se pone en juego en tal caso, son concepciones teóricas provenientes de la sociología, la psicología, la administración de empresas, la política, la pedagogía. Con ánimos de no quedar atrapados en este debate que puede demandar esfuerzo sin sumar suficiente esclarecimiento, coincidimos con las autoras en que el directivo en la institución hace más que conducir, dirigir y gestionar, entendiendo que estos términos muchas veces no definen funciones diferentes sino que son maneras distintas de comprender una tarea de características pluridimensionales.

En todo caso, es interesante recuperar expresiones de Gvirtz et al. (2012) cuando advierten sobre la importancia de recuperar la especificidad de la escuela y construir una nueva definición de *gestión* basada en las necesidades y demandas de nuestra área.

De manera que las autoras prefieren optar por una visión de la gestión que tiene que ver con el gobierno y éste, con los balances e integraciones necesarios entre lo técnico y lo político en educación. Sólo mediante ese reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones, puede hablarse de gestión (IPE-UNESCO, 2000, en Gvirtz et al. 2012).

Por otra parte, vale destacar que una nueva concepción de escuela y de gestión, requiere nuevas formas de liderazgo, asociadas no sólo a una persona sino a un equipo de trabajo, donde el director brinda apoyo y ofrece la orientación necesaria para fortalecer la participación colectiva. En este sentido, cabe decir que para generar participación, el director debe saber originar la necesidad de generar transformaciones para construir una buena escuela, suscitar una visión compartida de futuro y comunicarla, promover el trabajo en equipo, actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.

Se requiere entonces un liderazgo claro, que no se agote en una persona, sino que estimule la participación del equipo docente y favorezca el diseño de estrategias de acción en un clima de colaboración, comunicación y experimentación, que estimule el aporte de cada uno y el aprendizaje entre pares (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2011).

En este contexto y ampliando lo anteriormente planteado, sostenemos que una de las características esenciales en un directivo es poder inspirar en aquellos con los cuales trabaja respeto, confiabilidad y credibilidad. Se presenta entonces la posibilidad de referirnos al concepto de autoridad como manifestación subyacente a la relación entre el directivo y los diferentes actores que conforman la institución escolar.

Sobre este asunto es adecuado recordar que autoridad proviene etimológicamente de *augere* que significa hacer crecer, ayudar a aumentar (Azzerboni y Harf, 2003), es decir que se espera que quien ejerza la autoridad asegure el crecimiento y el desarrollo de los integrantes de la institución. Se le atribuye por otra parte, la responsabilidad de garantizar la puesta en marcha de acciones y tareas de cada miembro del grupo para permitir su efectividad, capitalizando la experiencia y profesionalidad de cada uno a fin de crear seguridad y estabilidad, la búsqueda de acuerdos y una meta compartida. Se trata en todo caso, de ayudar a sostener esos acuerdos y trabajar en equipo, ejercer el control para advertir si se mantienen dichos compromisos y se actúa en consecuencia, negociar y avanzar hacia la resolución de conflictos y propiciar una comunicación efectiva (Gvirtz et al. 2011).

Cabe decir aquí que hacer uso del poder no significa imponerse sino utilizar capacidades y recursos para crear alternativas e influir positivamente en el grupo a fin de orientar al logro de metas compartidas (Azzerboni y Harf, 2003). Un actor o grupo de actores posee poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos o cualquier objetivo que se proponga (Frigerio et al. 1999). En tal sentido es interesante advertir que el poder no tiene existencia por sí mismo sino que se manifiesta en una red de relaciones y remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales.

Para profundizar esta idea identificaremos distintos tipos de poder: el poder de los expertos, que son quienes poseen la pericia necesaria en la realización de una tarea; el poder de la información, que permite ocultarla o deformarla ejerciendo una forma de control; el poder de intermediación entre la organización y su entorno y el poder de manejo de la normativa, que implica el conocimiento de las normas y sus intersticios (Burgos y Peña, 1997).

Considerando esta clasificación, es pertinente expresar que la autoridad no es una mera combinación de tipos de poder, sino una relación funcional entre los miembros de un grupo en el que el líder adquiere prestigio e influencia a través de la participación activa, demostrando su capacidad para desarrollar tareas cooperativas (Hargreaves, en Azzerboni y Harf, 2003). La autoridad es, entonces, un tipo de vínculo en el que el poder se ejerce a través de ciertas mediaciones de carácter universalmente válidas de acuerdo a un contexto determinado. Tener autoridad es ocupar la posición estructurante del vínculo a partir de alguna de esas mediaciones (Burgos y Peña, 1997).

Finalmente, deseamos realizar algunas observaciones acerca de los aspectos de la vida escolar sobre los que un director desarrolla su trabajo. Las dimensiones sobre las que éste opera son la *pedagógico-didáctica*, la *socio-comunitaria* y la *técnico-administrativa*. Una breve descripción de las mismas nos ayudará a conocer que la *dimensión pedagógico-didáctica* constituye la razón de ser del director; él debe saber qué se enseña en la escuela y cómo hacerlo de manera adecuada, debe liderar el proceso curricular de la organización, teniendo como objetivo la mejora de las prácticas educativas dentro de la escuela. Las otras dimensiones, en tanto, constituyen el soporte para que ésta pueda desarrollarse adecuadamente.

Por otra parte, la *dimensión socio-comunitaria* implica que el director debe trabajar para construir los lazos de la organización en tanto red interna y externa. Para armar la red externa, debe buscar conocer el marco social y las instituciones que funcionan en torno a la escuela, identificando qué puede hacerse desde la realidad en la que elige trabajar. Para la red interna, el director debe ejercer una función más política generando estrategias para el gobierno de la institución, construyendo escenarios adecuados y buscando la viabilidad y legitimidad de las decisiones de gestión. Vale decir que en este aspecto, se ven implicados el uso de habilidades comunicacionales, la capacidad de generar consensos, posicionarse como autoridad dentro de la institución, articular demandas y dar respuestas.

En tanto la *dimensión técnico-administrativa* refiere a la función normativa que garantiza el orden legal dentro de la escuela. Es interesante advertir que en algunas circunstancias, la dirección escolar se ve acotada a esta función, configurando un liderazgo marcadamente burocrático, por lo que es deseable tener presentes las otras dimensiones con el objeto de propiciar un equilibrio en el desempeño (Gvirtz et al.2011).

Lineamientos para orientar el diseño de proyectos educativos dirigidos a las personas adultas

Pensar un proyecto educativo requiere, entre otras cosas, centrar nuestra atención en la institución dentro de la cual éste se llevará a cabo, reflexionar sobre su razón de ser, su historia, su misión en el contexto en el que ha sido fundada, entendiendo que sin una mirada de esta naturaleza, se corre el riesgo de proponer ideas y acciones ajenas a las necesidades, propósitos y aspiraciones de quienes forman parte de esa comunidad educativa.

Partiendo de esta premisa, nos detendremos en la observación de algunas cuestiones que estimamos relevantes en el diseño de una propuesta orientada a las personas adultas. En primer lugar, es interesante advertir que cada institución tiene una *personalidad*, un estilo que se construye en un complejo entramado en el que el proyecto fundacional va siendo moldeado por los actores y cuyas prácticas son aprehendidas en la imagen-representación que tenemos de ellas (Frigerio et al. 1999). Cabe decir que la imagen-representación de una institución se compone de aspectos manifiestos tales como: el

edificio, la limpieza, la recepción, la importancia dada a la tarea específica; pero también de aspectos menos visibles como: el estilo de los vínculos, los modos en que se toman las decisiones, la percepción que los miembros de la organización tienen de ella y de sus prácticas.

Construir un proyecto sobre la base de la escuela que tenemos, implica considerar que lo iniciamos a partir del reconocimiento de que hay una historia, experiencias, logros y elementos que los potenciaron, aceptando la existencia de una serie de notas de identidad. Serán ellas las que, frente a diversos interrogantes, nos orienten hacia respuestas que den cuenta de una posición ética, política, de la asunción de ciertos valores y de un conocimiento profundo sobre la realidad institucional. De aquí que las notas de identidad incluyan principios y valores que asume la escuela, una caracterización general de la misma y una breve síntesis del diagnóstico de la institución (Rossi y Grimberg 1999).

Los rasgos de identidad y características particulares que le son propios, constituyen lo que se denomina cultura institucional, concepto que Frigerio et al. (1999) definen como:

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (p. 35).

En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, proyectos y esquemas estructurantes de las actividades. Ingresan aquí también los usos y costumbres, los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción, los criterios y normas de sanción, los valores vigentes, el grado de pertenencia y adhesión de sus miembros, el estilo de funcionamiento, las pautas de trabajo predominantes, las características del cerco institucional, entre otros.

Estimamos conveniente observar que existen diferentes clases o modelos de cultura institucional, entre ellas podemos nombrar, por un lado, aquel que concibe a la institución escolar como una cuestión de familia, por otro lado, el que percibe a la institución escolar como una cuestión de papeles o expedientes y finalmente, el que entiende a la institución escolar como una *cuestión de concertación*, impulsando un modelo de gestión profesional (Frigerio et al.1999).

En consonancia con los planteos realizados en torno a la educación de las personas adultas, consideramos adecuado detenernos en este último modelo, entendiendo que resulta una opción interesante sin por ello dejar de advertir que en su aplicación práctica no existen modelos en estado puro, sino que confluyen elementos y manifestaciones de los diversos modelos mencionados, aunque uno de ellos sea el que predomina. Formulada esta aclaración, presentaremos una breve descripción de la institución escolar como una cuestión de concertación.

Una de los aspectos que toma en consideración este modelo, es que las reglas que norman una institución nunca alcanzan a incluir la totalidad de situaciones que se generan en su interior como tampoco se llega a pautar el conjunto de actividades que tienen lugar. La existencia de estos espacios no normados permite a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o de resistencia a los objetivos institucionales, según sean sus motivaciones. Es en función de estas motivaciones que los miembros de una institución utilizan los espacios de libertad como un recurso que les permite concertar acciones mediante la negociación (Frigerio et al. 1999).

Puede decirse que la negociación constituye una relación que procura neutralizar ciertas formas de expresión de la oposición de intereses conciliando diferencias mediante pactos y compromisos estipulados en la institución. Pero también puede ser entendida como un proceso de discusión que se propone articular puntos de vista opuestos, alcanzando acuerdos satisfactorios entre distintas partes.

Resulta apropiado enunciar que dentro del modelo de institución como una *cuestión de concertación*, el rol de conducción es un rol de mediación en la negociación y de representación de los objetivos institucionales. Además, en este tipo de cultura institucional, el equipo de conducción sustenta su poder en el saber experto; puede delegar tareas pero no las responsabilidades que como conducción, son de su incumbencia. Debe también explicitar las normas que rigen el funcionamiento institucional en el desarrollo de una tarea y los contratos realizados entre las partes como así también valorizar y promover la evaluación continua de los procesos y resultados de la práctica institucional.

En otro orden de cosas, destacamos que la dimensión pedagógico-didáctica es estructurante de estas instituciones educativas, rasgo que es notable en tanto el

currículum prescripto funciona como organizador institucional, que será modificado y adaptado por los actores a través del uso de los intersticios.

Por otra parte, el equipo de conducción deberá integrar las facetas de referente, consultor, asesor, orientador, coordinador, propulsor, garante de los contratos pedagógicos-didácticos y evaluador, en relación al currículum. Admitiendo la diversidad de intereses, objetivos y propósitos, quienes conduzcan la institución tendrán que equilibrar y coordinar a fin de que a las personas les sea posible trabajar juntas en las tareas sustantivas de la institución y en cumplimiento del contrato global que vincula a la escuela con la sociedad (Frigerio et al. 1999).

En esta línea de postulados, retomamos la idea de un modelo de institución que puede caracterizarse como inteligente en el sentido de que se trata de una organización que aprende (Gvirtz, Podestá y Aguerro, 2007). Algunos rasgos que permiten reconocer si una organización aprende son: la resolución sistemática de sus problemas, la capacidad de experimentar con nuevos enfoques sin temer al cambio, el aprendizaje a partir de su experiencia pasada, el aprendizaje de otros y la transferencia de conocimientos. En este sentido, se estima que deben adecuarse cuatro grandes parámetros de la organización que son: la organización de los tiempos, la organización y el uso de los espacios, los agrupamientos de los alumnos y profesores y la presencialidad, capitalizando lo que las personas aprenden fuera de la escuela (Burgos y Peña, 1997; Gvirtz et al. 2007; Litwin, 2009).

Las consideraciones desarrolladas nos permiten decir que un proyecto educativo orientado a las personas adultas, debe pensar en la necesidad de orientar propuestas pedagógicas que atiendan a las demandas de formación de las personas y de las comunidades en relación con el desarrollo local y territorial, que amplíen la cobertura y mejoren los índices de atención de la población potencial, procurando instituciones que resulten inclusivas y de calidad. Por otra parte se estima importante que promueva la conformación de redes locales a través de asociaciones entre establecimientos y otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a fin de fortalecer y aumentar los recursos y los espacios para el aprendizaje.

En consonancia con las funciones a las cuales debe atender un proyecto educativo orientado a las personas adultas, se propone que el directivo debe propiciar la revisión y ampliación de los valores respecto de la sociedad contemporánea, en especial los

derechos y deberes, profundizando el conocimiento sobre el entorno y la realidad provincial, regional y nacional como forma de valorar y fortalecer su identidad y pertenencia social y cultural. Se destaca asimismo el desarrollo de capacidades, habilidades y estrategias para participar en actividades sociales y comunitarias, con actitudes de comprensión, solidaridad y tolerancia (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, 2009).

Si se tiene en cuenta que los estudiantes adultos tienen participación en diversos sectores sociales, resulta pertinente ofrecer oportunidades formativas que consideren esta situación. Al respecto Gardner dice que quien aspira a ser un buen ciudadano se pregunta por la misión de la comunidad a la que pertenece y por el mejor modo de lograrla; se pregunta también en qué medida se puede mirar al espejo sin tapujos y sentir que cumple el papel que le corresponde (2013). La educación debe ofrecer espacios y diseñar experiencias que favorezcan el desarrollo de las cualidades y potencialidades personales, sin renunciar por ello al crecimiento social y comunitario que resulta cuando una persona descubre cuánto puede hacer junto a otros en favor del fortalecimiento del bien común.

Algunas reflexiones sobre la gestión y el ámbito de la educación en las personas adultas

A partir de las ideas desarrolladas en este escrito hemos procurado poner en consideración la importancia de la gestión educativa en el ámbito de la educación de personas adultas, como una práctica de articulación de procesos orientados a la generación y puesta en marcha de acciones formativas pertinentes y relevantes para sus destinatarios.

Cabe decir aquí que desde la perspectiva teórica se ha dado una evolución en la orientación de los propósitos de la educación de adultos, manteniendo la necesidad de superar tanto los propiamente academicistas, pertenecientes a la cultura de la acumulación informativa, como los estrictamente tecnológicos. Como alternativa se impulsa un modelo centrado en la reflexión, que replantea y resitúa el papel del sujeto en la educación y en la formación, devolviéndole el protagonismo y fomentando la toma de decisiones y la responsabilidad en los procesos educativos (Arandia Loroño, 1997). Dicha alternativa da lugar a un pensamiento generalizado: que las personas deben

aprender no sólo el contenido, sino también el aprendizaje mismo (Aebli, 1991; Tedesco, 1999).

Por otra parte, resulta interesante considerar que la escuela como institución pública establecida constituyó un lugar cerrado como refugio, en vez de situarse como un espacio poroso con la realidad social próxima. Es interesante plantear aquí que conocer es siempre conocer con otros y entre-otros los muros que se despliegan fuera, entre y dentro de nosotros. Dado que la escuela puede religar, resulta imperioso alentar formas novedosas de asociatividad donde sea posible conectar inteligencia colectiva, frutos del trabajo común surgidos de una narrativa relacional de saberes, intereses, deseos, memorias, experiencias y problemas de conocimiento. La escuela no puede restablecer por sí sola una jerarquía común de saberes, pasiones y valores. Pero sí puede hacer dialogar los diversos mundos que habitan los adultos que concurren a ella. La escuela necesita volver a pensar qué sienten sus alumnos, qué pasiones tienen, con qué palabras nombran sus mundos, para reconocer la dignidad de los sujetos y para extenderles una invitación a dialogar con otros saberes (Gagliano, 2007).

Por este motivo, en la actualidad se propone un espacio institucional permeable a demandas, mediante la especialización flexible que supone la organización en red. La escuela no debe limitarse a conservar ciertos bienes culturales, no debe basarse en las tradiciones, sino que debe ser una gran procesadora de demandas externas, deshaciéndose cada tanto de lo ya hecho y acumulado (obsolescencias, miedos al cambio, trabas a la innovación), para dar lugar a los nuevos desafíos. Ya no se precisa una educación que homogeneice a futuros consumidores, sino que se esperan propuestas pedagógicas que fortalezcan las diferencias a fin de permitir que aflore la mayor cantidad posible de grupos (Pineau, 2007).

En la misma línea de ideas, Tedesco afirma que en un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico y activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. En este sentido, la escuela se convierte en ámbito de disposición para la convivencia, las relaciones cara a cara, la posibilidad de ofrecer un diálogo directo, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean entendidos como tales y no como fines en sí mismos. Por ello se considera que

corresponde estimular la vinculación, y es en este contexto donde la idea de red constituye una forma fértil para propiciar conexiones entre instituciones escolares y con el contexto más amplio (Tedesco, 2009).

Compartiendo este pensamiento, Gustavo Magdalena retoma palabras de Bauman cuando afirma que la sociedad se ve y se trata como una red, en vez de como una estructura; se percibe como una matriz de conexiones y desconexiones aleatorias y de un número infinito de permutaciones posibles. De este modo ilustra la contraposición entre red y estructura, entre lo flexible con lo sólido, ya que a diferencia de las estructuras, las redes tienen plasticidad y la suficiente flexibilidad para cumplir con su propósito. Para una institución, concebirse como parte de una red, supone priorizar la flexibilidad sobre lo estructural, favorecer la búsqueda sobre la seguridad de lo conocido, generar y asumir las adaptaciones por sobre los patrones estándar (Magdalena, 2010).

Estas ideas nos invitan a pensar en una escuela que atienda de manera especial la promoción de procesos de aprendizaje sensibles a los rasgos del contexto en el que se desempeñan los alumnos, optimizando su capacidad de pensar, de comprender, de juzgar, de modificar o consolidar aquello que incide en sus entornos inmediatos y no tanto.

Advertimos que el mundo nunca había cambiado tan rápido como ahora, por ello coincidimos con Robinson (2013) cuando afirma que

nuestra mayor esperanza de cara al futuro es desarrollar un nuevo paradigma de la capacidad para llegar a una nueva dimensión de la existencia humana. Necesitamos propagar una nueva apreciación de la importancia de cultivar el talento personal y comprender que éste se expresa de forma diferente en cada individuo (p.17).

Por ello, es preciso crear marcos en las escuelas, en los centros de trabajo, en los estamentos públicos, en los que cada persona se sienta inspirada para crecer y encuentre las oportunidades de descubrir y desarrollar aquello que la hace única y especial entre todas las personas.

El proceso educativo de las personas adultas requiere entonces una comprensión integral del desarrollo personal y de la promoción social que ella conlleva. De este modo, se abre un amplio abanico de cuestiones vinculadas a la gestión educativa a las que no nos está permitido renunciar a quienes entendemos a la educación como un derecho, como una oportunidad, como una posibilidad de situarnos en un lugar que

permite ver desde otro punto la complejidad del mundo, del hombre y de la vida; al tiempo que permite vernos a nosotros mismos en esa inmensidad, que sería diferente si no estuviéramos allí.

Bibliografía

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Arandia Loroño, M. (1997). Los educadores-as de personas adultas y su formación ante un mundo en cambio. En Cabello Martínez, María Josefa (Coord.) *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular* (pp. 131-154). Archidona: Ediciones Aljibe.
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2003). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Burgos, N. y Peña, C. M. (1997). *El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. (2009). *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1999). *Las Instituciones Educativas: Cara y ceca*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Gagliano, R. (2007). Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 245-259) Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gardner, H. (2013). *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S.; Aguerrondo, I. y Podestá, M. E. (2007) *Mejorar la Gestión Directiva en la Escuela*. Buenos Aires: Ediciones Gránica.
- Gvirtz, S.; Abregú, V. y Zacarías, I. (2011). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires. Aique.
- Gvirtz, S.; Abregú, V. y Grimberg, S. (2012). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.

Isaacs, D. (1987). *Teoría y Práctica de los Centros Educativos*. Pamplona: Edición Universidad de Navarra.

Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Magdalena, G. (2010). *Levadura en el mundo. La educación para el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Claretiana.

Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) *Las formas de lo escolar*. (pp. 33-44) Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Robinson, K. (2013). *El elemento*. Buenos Aires: Conecta.

Rossi, M. y Grimberg, S. (1999). *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Tedesco, J. C.. (1999). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. En Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 38.

Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2010a). *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hamburgo: UIL.

Unesco. (2010b). CONFINTEA VI. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe Final. Belém do Pará: Ediciones Unesco. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/confinteavi> [Consulta: 06/10/13]

Sobre los autores

Patricia Aristulle es doctoranda en Psicología, magister en Neuropsicología, licenciada en Psicopedagogía y en Gestión de Instituciones Educativas. Se desempeña como docente de Nivel Superior en el Instituto Superior de Formación Docente “San José”, de Laboulaye, provincia de Córdoba, Argentina.

Sus trabajos de tesis han versado sobre Educación de Adultos. Su proyecto de doctorado, trata sobre “El rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en el surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje”.

Correo electrónico: patriciaaristulle@gmail.com

Dirección postal: Bori Vilar 34 (6120) Laboulaye. Pcia. de Córdoba.

Teléfono-fax: 03385-425701

María Cristina Rinaudo, doctora en Ciencias de la Educación, es profesora titular en las cátedras de Didáctica y de Psicología Educacional, en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Sus investigaciones atienden a los aprendizajes académicos, principalmente en el nivel universitario.

Entre sus publicaciones principales en libros pueden citarse: *Comprensión del Texto Escrito. Estudios sobre la Naturaleza del Proceso y las Posibilidades de la Instrucción* (1999); *Para leer mejor. Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. (en coautoría con Celia Galvalisi. (Premio 2002 al mejor libro de educación. Feria del libro de Buenos Aires. Fundación El libro); *Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Buenos Aires. Textos en Contexto 8. Lectura y Vida y Asociación Internacional de Lectura.

Correo electrónico: crinaudo@hum.unrc.edu.ar

Dirección postal: Agencia Postal N° 3. 5800. Río Cuarto

Teléfono: 0358-4676473. Fax (0358) 4676285

TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA DEL ALGORITMO CONVENCIONAL DE LA DIVISIÓN POR DOS CIFRAS EN LOS CUADERNOS PARA EL AULA DEL SEGUNDO CICLO

Alejandra Foglia^{2*}

Resumen

Se recuperan hallazgos de la tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Córdoba) titulada: “Tendencias en la enseñanza del algoritmo convencional de la división por dos cifras en documentos curriculares y textos escolares”³ en el marco de un proyecto de investigación de la Facultad de Matemática, Astronomía y Física,⁴ de la Universidad Nacional de Córdoba.

El algoritmo de la división es un contenido de enseñanza presente en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Nivel Primario. Se identifican aportes para su enseñanza en los Cuadernos para el Aula (CA) distribuidos públicamente. Se analiza la jerarquía de ese contenido en relación a otros y una actividad de enseñanza de distintas técnicas para dividir, incluido el algoritmo convencional.

Palabras clave: algoritmo convencional de la división - Cuadernos para el Aula- diseños curriculares - enseñanza de la matemática.

Abstract

Findings recovers of the thesis for the Bachelor degree in Education of the Catholic University of Córdoba entitled "Trends in teaching the conventional division by two numbers algorithm in curricular documents and textbooks" in the framework of a research project of FAMAF (Faculty of Mathematics, Astronomy and Physics Science). The division algorithm is a teaching content present in the curricula Jurisdictional Primary Level. Contributions to the teaching of that content in the Notebooks for the Classroom (CA) distributed publicly identified. The hierarchy of that content in relation

* Directora de escuela primaria de gestión privada en la Provincia de Córdoba. Correo electrónico: malefoglia@yahoo.com.ar

3 Una versión previa de este artículo fue presentado en el CD de las IX Jornadas de Investigación en Educación "Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa". Editor: CIFYH (UNC), realizada en Córdoba, 7 al 9 de octubre. ISBN: 978-987-707-017-0.

4 Estudiar y documentar prácticas de enseñanzas y usos de la Matemática para la formación de docentes. Aprobado con subsidio otorgado por Secretaría de Ciencia y Tecnología de la U.N.C. Resolución 203/2014.

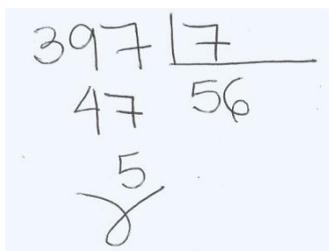
to others and teaching activity to divide different techniques (including conventional algorithm) is analyzed.

Key words: conventional algorithm división - Notebooks for the Classroom - curriculum design- classroom- teaching mathematics

1. ¿Qué plantean los Diseños Curriculares Jurisdiccionales en relación al algoritmo convencional?

En los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) se mencionan como contenidos de enseñanza “algoritmos convencionales” o “algoritmos usuales” para distintas operaciones pero no hay una identificación de cuál es ese algoritmo para el caso específico de la división. En la sección “Aprendizajes y contenidos” de los DCJ para quinto y sexto grado se explicita: “Uso reflexivo de los algoritmos convencionales de la multiplicación y división por una y dos cifras como una estrategia económica para resolverlas” (MEPC, 2012: 110).

Desde la perspectiva de hacer matemática en la clase (entre otros autores, Chevallard, Bosch y Gascón, 1997) se favorecen diferentes tipos de cálculos (con calculadora, mentales, aplicando propiedades del sistema de numeración y de las respectivas operaciones, etc.). Nos preguntamos: ¿Cuál es el algoritmo convencional de la división? En los establecimientos educativos se interpreta que ese algoritmo convencional es el que la mayoría de nosotros aprendimos en nuestra escolaridad obligatoria y se muestra como sigue:


$$\begin{array}{r} 397 \overline{) 7} \\ \underline{47} \\ 50 \\ \underline{56} \\ 5 \end{array}$$

En los DCJ y en los materiales de apoyo curricular se utiliza vocabulario diverso (algoritmo, procedimientos de cálculo o estrategias, técnicas, etc.) para designar el modo de resolver un cálculo, de allí la necesidad de identificar cuál es el que reconocemos, en esos materiales, como el algoritmo convencional.

En nuestro trabajo, y a partir de la perspectiva de la teoría antropológica de lo didáctico (TAD), vamos a hablar de “técnicas” como un modo de hacer un tipo de tareas que inicialmente son problemáticas.

Autores representantes de la TAD como Chevallard, Bosch y Gascón (1997) manifiestan que las matemáticas, son consideradas como una obra humana, y que además de las tareas y las técnicas, están formadas por elementos tecnológicos (discursos interpretativo y justificativo sobre las técnicas y su ámbito de aplicabilidad y validez) y teóricos (discurso matemático suficientemente amplio como para interpretar y justificar las tecnologías). En este marco nos preguntamos: ¿cuál es el discurso que justifica y sustenta las técnicas? ¿cuál es la vinculación entre “algoritmo” y “técnica” a la luz de la TAD? Como respuesta estos autores señalan lo siguiente:

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

Además, la TAD plantea explícitamente que en el proceso de elaboración del currículo se seleccionan algunas obras matemáticas que deben ser estudiadas y no solamente enseñadas. Es el caso del “algoritmo convencional” de la división.

2. Cuadernos para el Aula y políticas de distribución de materiales curriculares

Los Cuadernos para el Aula (CA) se distribuyeron gratuitamente y de manera masiva en las escuelas, por lo que los consideramos representativos de los insumos a los que pueden recurrir los docentes para planificar la enseñanza. Los que corresponden al

Segundo Ciclo (4º, 5º y 6º años) se publicaron entre los años 2007 y 2008, en el marco de un escenario político que pretendía superar las fragmentaciones del sistema educativo y garantizar la igualdad de derechos (Coria, 2012). En esos años se incrementó la producción de materiales curriculares de apoyo a los diferentes actores del sistema educativo, por ejemplo para los padres “*Juntos, familia con la escuela*” y para los maestros los mencionados Cuadernos para el Aula. Respecto a estos últimos Coria subraya:

Se reconocía que podían constituir un aporte para la enseñanza, “imaginando” esto desde las prácticas en las escuelas, pero era necesario “*rodearlos*” –aprovechando la habilitación de la Resolución 214/04–, *desplazar* el eje establecido en esa visión sedimentada de la sobre-determinación del texto curricular, y asumir dos cuestiones cruciales de política de enseñanza desde las instancia nacional y local: la *producción de materiales* para docentes –“Cuadernos para el aula”– y para las familias –“*Juntos, familia con la escuela*”–, y el *acompañamiento de los equipos técnico-políticos a las escuelas y los docentes* a escala nacional y provincial, para abrir el campo de la reflexión pedagógica y sobre la enseñanza en instancias colectivas de deliberación.

(...) Aunque ha sido muy diversa la situación de provincia a provincia, en aquellas en que se abrió un proceso de trabajo con los Cuadernos para el Aula –y en particular, en los Institutos de Formación Docente (IFD)– se ha reconocido su potencialidad para la actualización disciplinar y didáctica y su valor para abrir un diálogo con los marcos interpretativos y las experiencias de enseñanza de los docentes. En instancias de capacitación y de investigación, se ha valorado la riqueza de esos materiales, su

capacidad generativa de alternativas de enseñanza, destacando su hechura en contraposición con la que se observa en materiales contruidos en marcos “aplicacionistas”. (Coria, 2012: 172-173).

En un análisis bastante detallado de los C A, Coria expresa que intentaron producir variadas propuestas para la enseñanza desde el relato de experiencias llevadas efectivamente a la práctica en itinerarios didácticos abiertos. Los criterios que la autora destaca son los pedagógicos didácticos de las disciplinas como así también aportes del campo de la socio-antropología, de la comunicación, de las artes, de la psicología, etc. además de la vigilancia permanente por no cristalizar un discurso dominante. Es decir, Coria (2012) explicita la intención de promover “políticas de reconocimiento de los sujetos escolares” en los procesos de producción de estos materiales educativos en tanto dispositivos de recontextualización curricular al procurar en el plano retórico y práctico el reconocimiento de los saberes pedagógicos de los docentes y su memoria de los sucesivos cambios:

Su elaboración supuso un esfuerzo por superar la tendencia de producciones curriculares en marcos de reforma –como lo ejemplifican los CBC [Contenidos Básicos Comunes] en el aula– a proponerse como discursos didácticos inaugurales o iniciáticos, esfuerzo no siempre ni homogéneamente logrado.

En contraste, y asumiendo la idea rectora de “no dimitir” desde el punto de vista del Estado Nacional, (Bourdieu, 1999) se intentó ir tramando discusiones didácticas en los propios campos de conocimiento –algunas históricas y otras contemporáneas– con experiencias desarrolladas por docentes, por provincias, y buscando orientar a los docentes respecto de algunas claves o criterios con los cuales se van tomando decisiones didácticas, haciendo explícito de ese modo algo del “secreto” (Bernstein, 2003) que toda producción didáctica implica. (Coria, 2012: 172-173).

3. Jerarquía de este contenido en el segundo ciclo de los CA

Un modo de interpretar la jerarquía que se le asignaron a los contenidos en los CA la obtuvimos desde la comparación de los espacios destinados a los diferentes apartados (medidos en páginas) y daremos porcentajes en relación al total de las mismas asignadas a las Operaciones dentro del eje “*Números y Operaciones*”⁵. Allí, las páginas destinadas a “*Para avanzar en el uso de las operaciones con números naturales al resolver problemas*” son un 12% del desarrollo de la propuesta para cuarto grado; en quinto grado se destina a ese título el 10% mientras que en sexto grado ese título ni siquiera está presente. Lo mismo ocurre con el apartado titulado: “*Para avanzar en las formas de calcular con números naturales*” en el que se destina un 25% en cuarto grado, un 19% en quinto grado, y desaparece por completo en sexto grado. Esta tendencia a dedicar menos espacio a la resolución de operaciones con números naturales en el Segundo Ciclo es una constante.

Seleccionamos, a continuación, una de las situaciones de enseñanza que apuntan a los “distintos procedimientos” (así designados en la actividad, para nosotros “técnicas”) del campo multiplicativo (multiplicaciones y divisiones).

4. Una situación de cuarto grado. Análisis desde perspectivas didácticas

La sección en la cual se ubica la actividad que analizamos lleva por título “*Plantear situaciones para pasar desde los distintos procedimientos para multiplicar y dividir hacia otros más económicos*” (MECyT, CA 4: 94).

Comienza con el algoritmo de la multiplicación con factores de dos o más dígitos y luego aborda el de la división, donde como veremos, el divisor es un dígito. Por ejemplo: $465 : 5 =$

Introduce la actividad planteando una enumeración de conocimientos que los alumnos deberían tener disponibles y anticipa la producción, por parte de los estudiantes, de algoritmos por aproximaciones sucesivas, como veremos más adelante. Explícitamente advierte lo inadecuado de forzar el uso del algoritmo convencional:

⁵ Los CA están organizados en secciones donde se distinguen dos ejes; “Número y operaciones” y “Geometría y medida”. Acompañan a estos ejes, una sección designada como “Enseñar matemática en el segundo ciclo” (para 4º, por ejemplo) y “En diálogo siempre abierto”.

(...) proponemos mantener como expectativa la realización de un algoritmo por aproximaciones sucesivas de productos con resta incluida, cuyos pasos y resultados pueden ser controlados por los niños, y no forzar el uso del algoritmo tradicional, que oculta muchas relaciones difíciles de explicitar y controlar por parte de los niños y por ello se vuelven fácilmente olvidables. (MECyT, CA 4: 96).

Para ilustrar este proceso propone un problema y su resolución que muestra “diferentes” técnicas de cálculo. Transcribimos a continuación esa situación y la analizamos desde perspectivas teóricas en didáctica de las matemáticas. Para el análisis puntual de ciertas transformaciones en las escrituras en matemáticas, tomaremos aportes de Duval con su teoría de las *representaciones semióticas*; la *teoría antropológica de lo didáctico* (inicialmente desarrollada por Chevallard) que brinda elementos para analizar de qué está hecha una obra matemática y la *teoría de las situaciones didácticas* (elaborada por Brousseau y colaboradores) que contribuye a analizar las condiciones creadas por el profesor (en este caso los autores de C A) para que un alumno se encuentre con el saber en la mira. Distinguir lo visible de lo no visible en la actividad contribuye a identificar cuáles son los saberes de los estudiantes involucrados en sus respuestas y, asimismo cuáles son los saberes requeridos a los docentes para vincular su propio proyecto de enseñanza con el planteado en el documento.

“Uno de los mercaderes más poderosos de Bagdad decide repartir 397 esmeraldas entre sus siete hijas mujeres en partes iguales. Les dijo que se las daría sólo después de que cada una indicara el número exacto que le correspondía.

a) ¿Cómo lo harías vos?

b) Analizá y compará los distintos procedimientos que usaron cuatro de las hijas mujeres del mercader de Bagdad: Estrella, Jazmín, Zafira y Felisa.

PRIMERO NOS DA 20
DIAMANTES A CADA UNA
Y USA 140. COMO LE SOBРАН
257, PUEDE DARNOS OTROS 20
DIAMANTES MÁS. DESPUÉS, VOY
A RECIBIR 10 MÁS Y DE LOS 47
QUE QUEDAN ME DARÁ OTROS
6. EN TOTAL, VOY A RECIBIR 56
DIAMANTES PERO ¿QUÉ HARÁ
CON LOS 5 QUE LE SOBРАН?



ESTRELLA

$$\begin{array}{r}
 397 \\
 -140 \\
 \hline
 257 \\
 -140 \\
 \hline
 117 \\
 -70 \\
 \hline
 47 \\
 -42 \\
 \hline
 5
 \end{array}$$

$$20 + 20 + 10 + 6 = 56$$

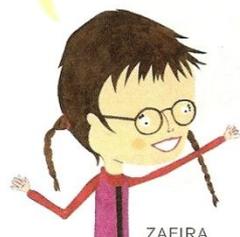


JAZMÍN

$$\begin{array}{r}
 7 \times 20 \rightarrow \begin{array}{r} 397 \\ -140 \\ \hline 257 \end{array} \\
 7 \times 20 \rightarrow \begin{array}{r} 257 \\ -140 \\ \hline 117 \end{array} \\
 7 \times 10 \rightarrow \begin{array}{r} 117 \\ -70 \\ \hline 47 \end{array} \\
 7 \times 6 \rightarrow \begin{array}{r} 47 \\ -42 \\ \hline 5 \end{array}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 7 \\
 20 \\
 +20 \\
 +10 \\
 +6 \\
 \hline
 56
 \end{array}$$

COMO 7 X 5 ES 35,
ENTONCES ME VA A DAR
MÁS DE 50,
PORQUE 7 X 50 ES 350.



ZAFIRA

$$\begin{array}{r}
 51 \\
 \times 7 \\
 \hline
 357
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 58 \\
 \times 7 \\
 \hline
 406
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 54 \\
 \times 7 \\
 \hline
 378
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 56 \\
 \times 7 \\
 \hline
 392
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 397 \overline{) 7} \\
 7 \times 50 \rightarrow \begin{array}{r} 350 \\ -47 \\ \hline 47 \end{array} \\
 7 \times 6 \rightarrow \begin{array}{r} 42 \\ -5 \\ \hline 5 \end{array}
 \end{array}$$



FELISA

Cuando los chicos resuelven la consigna a), podemos conocer cuáles son los procedimientos de los que disponen para resolver esta situación. Al resolver la consigna b), favorecemos la comprensión y explicitación de las propiedades y las operaciones involucradas en los distintos procedimientos presentados.

Solo después de un intenso trabajo con cuentas, que muy probablemente sean largas, es decir que en el cociente aparezcan reiteradamente cienes y dieces, nuestras intervenciones podrán apuntar al acortamiento de dicho algoritmo.

Para esto, podremos escribir dos cuentas en el pizarrón y fomentar que los niños establezcan relaciones entre números del cociente.

$$\begin{array}{r} 397 \overline{) 7} \\ \underline{70} \\ 327 \\ \underline{70} \\ 257 \\ \underline{210} \\ 47 \\ \underline{42} \\ 5 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 397 \overline{) 7} \\ \underline{350} \\ 47 \\ \underline{42} \\ 5 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 10 \\ + 10 \\ + 30 \\ + 6 \\ \hline 56 \end{array}$$

Si, avanzados en este procedimiento, propusiéramos resolver cuentas en las que se incluyan divisores de dos cifras a partir del trabajo desplegado, esto no implicaría un obstáculo, puesto que los niños ya pueden extender este procedimiento en dichas cuentas.

El desarrollo de este procedimiento está sostenido, no sólo en la comprensión del proceso de reparto y restas reiteradas, sino también en el cálculo mental (tablas, multiplicaciones por la unidad seguida de ceros) sin cuyo dominio la estrategia no se puede sostener.

Asimismo, también es importante avanzar en el uso reflexivo de la calculadora para operar con números grandes, fortaleciendo la evaluación de la razonabilidad del resultado con el cálculo aproximado”.

(MECyT, CA 4: 96-99)

La cuenta económica que resuelve el problema es $397:7$, sin embargo en el inciso a) de la consigna inicial (“¿Cómo lo harías vos?”) se da la posibilidad de que cada alumno lo haga según sus conocimientos disponibles. El inciso b) pide “analizar y comparar” los procedimientos usados por cuatro niñas y finalmente se muestra un pizarrón con dos modos de presentación del cálculo próximos al algoritmo convencional. Siguen luego algunas sugerencias para continuar con el tema, propuestas de actividades a realizar e inclusive se sugiere la incorporación de la calculadora.

No hay información disponible acerca de las posibles respuestas obtenidas por los estudiantes efectivos de una clase de cuarto grado. Y, de acuerdo a la preocupación central de nuestro trabajo, ¿cómo vincula un docente las técnicas de sus alumnos con las presentadas en el inciso b)? nos preguntamos, ¿qué pistas tiene disponibles el maestro para lograr que su clase “analice y compare” las técnicas propuestas por las cuatro niñas?

Podemos hacer diferentes lecturas sobre lo escrito por las niñas (Brousseau, 2007) (Fregona y Orús, 2011), hay algunas cuestiones que son visibles y otras que se iluminan a la luz de aportes teóricos. Estrella hace una reflexión acerca de la distribución de los diamantes y luego escribe las cuentas que había expresado en palabras. Aparecen entonces multiplicaciones realizadas mentalmente (7×20 , 7×10 y 7×6) y restas explícitas, presentadas de modo separado, transformando el relato en lenguaje coloquial a una escritura aritmética. Luego aparece una suma, que es necesario identificar como la respuesta buscada. Duval caracteriza las transformaciones semióticas como “(...) operaciones entre diferentes representaciones de un objeto matemático, cada una expresando un contenido informativo particular”. (Duval, 2007 citado por Panizza, 2014:78). Además, “(...) el punto fundamental en la actividad matemática no es la utilización necesaria de representaciones semióticas sino la capacidad de pasar de un registro de representación semiótica a otro registro”. (Duval).

La transformación realizada por Estrella entre la expresión coloquial y los cálculos, no aparece aquí como problemática, pero precisamente los estudios de Duval dan cuenta de la complejidad cognitiva que existen en esos procesos. Un docente no advertido, puede “perder” a los alumnos en esos razonamientos. La técnica utilizada por la niña no está acompañada por una tecnología asociada, ¿es tarea del maestro realizar el análisis y elaborar el discurso interpretativo y explicativo?

Jazmín muestra la disposición estándar del algoritmo de la división, pero muestra algunos cálculos que en el algoritmo convencional se resuelven mentalmente. Así, aparecen las multiplicaciones (7×20 , 7×10 y 7×6) y escribe las restas sucesivas, en una cuenta en columna. El cociente está expresado como la suma de los factores que multiplicaron 7 (el divisor). Como en el caso anterior, no se explicita la tecnología correspondiente.

Zafira reflexiona en lenguaje coloquial buscando, en la tabla del 7, un número que se aproxime a las cifras de la izquierda del dividendo (al 39 de 397), encuentra 5, y luego (como lo hizo Estrella) transforma esa reflexión en el cálculo 7×50 . Parece “sentir” que está cerca, y avanza por ensayo y error: de acuerdo a la distribución de las multiplicaciones parece hacer 51×7 , falta; 58×7 , se pasa; 54×7 falta; 56×7 lo rodea, como señalando la respuesta. Este procedimiento, de alguna manera desnaturaliza el algoritmo de la división, ya que no toma en cuenta las aproximaciones a través de los múltiplos del divisor y las diferencias con respecto al dividendo. ¿Por qué sería necesario aprender una nueva técnica de cálculo para resolver una división si con multiplicaciones sucesivas es posible alcanzar el resultado? En una etapa de búsqueda de técnicas que permiten resolver un problema es deseable que se de la oportunidad a los alumnos de explorar diferentes modos de resolver la cuestión; no es favorable este tipo de respuestas cuando se quiere institucionalizar un conocimiento que legítimamente se produjo en la clase.

Felisa retoma el cálculo inicial de Zafira y la disposición de Jazmín, solo supera la técnica de Zafira porque al hacer la resta ($397 - 350$) ya no recurre al tanteo. El cociente también está expresado como suma de los factores que multiplicaron al 7.

Luego hay algunas sugerencias de gestión para los maestros, donde se apela a identificar las técnicas (largas y cortas) y las tecnologías, recurriendo a explicitar propiedades y operaciones. Finalmente, en el pizarrón se muestra la misma cuenta con otras

descomposiciones (la larga y la corta) similar al procedimiento de Felisa, sin el producto explicitado. También están explicitados algunos conocimientos involucrados en las técnicas mostradas, y se propone abordar la división por bidígitos ya que se supone que los estudiantes pueden extender el procedimiento utilizado cuando el divisor tiene un dígito a dos o más... Hay informes de enseñanza que muestran que efectivamente esto es posible, es más, inician el proceso de elaborar una técnica de división con divisores bidígitos (Véase Fregona y Orús ,2012). Y de alguna manera, esto “cierra” el tema, es para los alumnos y los docentes “lo que hay que saber” y “lo que hay que enseñar”, respectivamente. Es, como se plantea en la institucionalización, un resultado de los estudiantes y también un resultado de la enseñanza.

A modo de conclusión

En los CA, como pudimos observar en el primer apartado, son escasas las situaciones para la enseñanza del algoritmo de la división. Una de ellas es la situación seleccionada que tiene como objetivo la enseñanza del algoritmo convencional. Sin embargo, no encontramos indicios explícitos para que un docente pueda vincular las técnicas mostradas con el algoritmo convencional.

Creemos necesario una reflexión sobre esas técnicas: en la actividad analizada las técnicas no se constituyen en objeto de análisis.

La noción de medio (Fregona y Orús 2011) y las interacciones posibles de los actores con las condiciones creadas en la actividad, las formulaciones escritas y las transformaciones en las representaciones, las intervenciones del docente en la clase para favorecer el tránsito de las producciones personales a las producciones “esperadas” de algún modo que se expresan a través de las técnicas de las niñas, ameritan algunos señalamientos. Así, un posible límite, nos plantea una duda que debilita el trabajo propuesto en el material: si el maestro toma esta actividad como una institucionalización, ¿no se está forzando a la clase para que se apropie de un algoritmo por aproximaciones sucesivas?

En la situación analizada se propone la comparación de los procedimientos empleados por Estrella, Jazmín, Zafira y Felisa. Nos preguntamos: ¿por qué un alumno de cuarto grado dispondría los cálculos del modo en que lo hacen Jazmín y Zafira, próximo al

algoritmo de la división? ¿Cuál es el objetivo de exponer esa actividad: mostrar técnicas diversas o institucionalizar un algoritmo? ¿Qué relación explícita hay entre las técnicas propuestas? ¿Cómo un alumno como Estrella “pasaría” a una respuesta más elaborada como la de Felisa? ¿Qué relación hay entre esta actividad y las inmediatamente anteriores vinculadas al tema? ¿Qué se ofrece al docente como material para que pueda obtener respuestas similares de sus estudiantes?

En los intercambios docentes, en conversaciones informales, en instancias de capacitación y otros recorridos similares suele ser frecuente identificar la enseñanza de la división y en particular del algoritmo como un gran desafío didáctico. Particularmente la autora de este trabajo ha ejercido la docencia en el nivel primario por más de veinte años y constata de manera empírica que los alumnos mayores de diez años tienen dificultades para resolver situaciones en las que esté involucrada la división. Quizás sea una percepción generalizada en otros colegas o en los formadores de futuros maestros.

Desde el punto de vista de la enseñanza, los maestros recurrimos habitualmente a estos materiales para planificar la misma. En los CA hay algunas aproximaciones pero efectivamente no se ofrecen pistas para la enseñanza del algoritmo de la división. Tampoco se ofrecen alternativas para hacer avanzar en relación a los procedimientos que los alumnos emplean al resolver con algoritmos no convencionales. Entonces nos preguntamos qué sucede en ese “vacío didáctico” que encuentra el docente. ¿Cómo se “llena” esa necesidad? ¿Qué pueden aportar los institutos de formación docente para ayudar a llenar esa necesidad?

Bibliografía

Brousseau, G. (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997) *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: ICE- Horsori.

Coria, A. (2012) Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007). En: Miranda, E. et al. (Comp.) pág. 143, *Formación de Profesores, Sujetos y Prácticas Educativas*. Convenio CAPG-SPU. Córdoba: UNC-UNICAMP.

Foglia, M. (2015) *Tendencias en la enseñanza del algoritmo convencional de la división por dos cifras en documentos curriculares y textos escolares*. Tesis para la Licenciatura en Ciencias de la Educación sin publicación (Universidad Católica de Córdoba).

Fregona, D. y Orús, P. (2011) *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Fregona, D. y Orús, P. (2012). Enseñar la división en la escuela primaria: un problema de investigación y de formación docente”, XXXV Reunión de Educación Matemática, Córdoba, 6 al 8 de agosto. Disponible en: http://www2.famaf.unc.edu.ar/rev_edu/documents/vol_28/28-1_FregonaOtros-EnsenarDivision.pdf

Panizza, M. (2014) *Las transformaciones semióticas en los procesos de definición de objetos matemáticos*, tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Documentos curriculares:

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Cuadernos para el aula, matemática 1*. Buenos Aires. Recuperado el 12 de julio de 2011. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/matematica.html.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Cuadernos para el aula, matemática 2*. Buenos Aires. Recuperado el 30 de septiembre de 2014. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/matematica.html.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Cuadernos para el aula, matemática 3*. Buenos Aires. Recuperado el 12 de julio de 2011. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/matematica.html.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). *Cuadernos para el aula, matemática 4*, Buenos Aires. Recuperado el 12 de julio de 2011. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/matematica.html.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). *Cuadernos para el aula, matemática 5*, Buenos Aires. Recuperado el 16 de febrero de 2011. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/matematica.html.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). *Cuadernos para el*

aula, matemática 6, Buenos Aires. Recuperado el 21 de septiembre de 2015. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/matematica.html.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Diseño Curricular de la Educación Primaria (2012- 2015) Recuperado el 30 de marzo de 2015. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf.

Sobre la autora

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Córdoba)

Colegio SAN BUENAVENTURA

Córdoba, Argentina

malefoglia@yahoo.com.ar

Te: 351-5528603

LOS APRENDIZAJES EN EL AULA MULTIPLE: ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES EN PLURIGRADO Y PLURICURSO DE ESCUELAS RURALES?⁶

Equipo de Investigación

Proyecto N° 2061

Directora: Cristina Andrea Hidalgo

Integrantes: Alicia Eugenia Olmos

Juan José Mazzeo

Marta Graciela Rivadero

Ana Carina De Candido

María Eugenia Torres

Pablo Eduardo Cafure

Resumen

La investigación buscó indagar las estrategias de aprendizaje que construyen los estudiantes de dos escuelas rurales, una de nivel primario y una de nivel secundaria, en el contexto del aula múltiple. En este sentido, cabe remarcar que no nos preguntamos qué aprenden, sino cómo, qué acciones desarrollan que puedan dar cuenta de procesos de aprendizaje. Por ello, se revisaron las dinámicas áulicas observadas tratando de identificar las formas de agrupamientos simbólicos y/o reales que se construyen, desentrañando qué observa el estudiante acerca de lo que habilita el docente en relación a lo planteado como objeto de aprendizaje.

Compartimos con ustedes parte del Informe Final Nro. 2061 de la Convocatoria del INFOD de 2013.

Palabras Clave: Enseñanza, aprendizaje, escuela rural, aula múltiple.

* **Instituto Sede:** Escuela Normal Superior Juan Bautista Alberdi. CUE: 140291100. Provincia: Córdoba. Departamento: Ischilín. Localidad: Deán Funes. Código postal: 5200; Domicilio: España 170.

ISFD Asociado: Instituto de Enseñanza Superior “Arturo Capdevila”. CUE: 140319900. Provincia: Córdoba. Departamento: Cruz del Eje. Localidad: Cruz del Eje. Código postal: 5280; Domicilio. Sarmiento 1155.

⁶ Para acceder al Informe Completo: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/proyectos/2061.pdf>

Summary

The research sought to investigate the learning strategies that students build two rural schools , one primary and one secondary level , in the context of multiple classroom. In this regard, it should be noted that we do not ask what they learn, but how, what actions develop that can account for learning processes. Therefore, the dynamics observed courtly trying to identify ways of symbolic groupings and / or actual being built, unraveling what the student about what enables the teacher in relation to the points made as learning object notes were reviewed.

We share with you part of the Final Report No. 2061 of the Call of INFOD 2013.

Keywords: Education, learning, rural school, multiple classroom.

Análisis e Interpretación de los datos

Contexto del aprendizaje en el aula múltiple

Los procesos de aprendizajes que hemos intentado describir e interpretar son los que se desarrollan en aulas de escuelas rurales integradas por estudiantes que pertenecen a varios grados o cursos. La importancia del contexto es crucial desde la posición que adoptamos para el análisis, al decir de Rogoff (1988, p13) “para llegar a saber algo sobre el desarrollo hemos de examinar las relaciones entre las cosas sin tratar de aislarlas” y partimos de poder describir algunas particularidades para que la interpretación elaborada tenga sentido.

Siguiendo con la línea de estudios que venimos desarrollando (Rivadero, 2013; Olmos, Hidalgo, Rivadero y otros, 2012; Hidalgo y Pereyra, 2012) el estudio se realizó en dos escuelas rurales: una primaria y un anexo secundario⁷. En el caso de la escuela primaria estudiada, los grados están agrupados por ciclos, de modo tal que un agrupamiento de estudiantes se constituye por los de primero, segundo y tercer grado y el otro por los de cuarto, de quinto y de sexto grado. El primer ciclo cuenta con un total de 10 alumnos y el segundo ciclo un total de 17.

En el caso de la escuela secundaria, el agrupamiento observado corresponde al Pluricurso del Ciclo Básico, que agrupa a primero, segundo y tercer año de la educación secundaria. Sobre el agrupamiento observado del nivel secundario, la matrícula era de

⁷ Desarrollamos el trabajo de campo en una escuela rural primaria plurigrado del departamento Ischilín y en una escuela secundaria pluricurso del departamento Cruz del Eje.

34 alumnos: 9 en primer año, 11 en segundo y 14 en tercero, correspondientes al Ciclo Básico. Los formatos organizacionales que pueden tener los Anexos rurales⁸ secundarios son dos: por un lado, pueden conformarse dos agrupamientos, uno con los estudiantes del ciclo básico y otro con los de ciclo orientado, si el anexo cuenta con más de veinticinco (25) estudiantes; por otro lado, puede organizarse un solo agrupamiento, de primero a sexto año si matrícula es menor a veinticinco (25) estudiantes.

Desde las apreciaciones de los estudiantes observados y las interacciones registradas con la técnica de observación participante, se podría decir que el *ambiente áulico*⁹ tiene *características estables*, no modificables y a las cuales manifiestan tener que acostumbrarse, pues “es donde se tiene que estar”. Esas *características estables*, en la escuela primaria estudiada son: un murmullo generado por la permanente conversación entre los estudiantes, entre ellos y la maestra, con los estudiantes de otros grupos (si la actividad se desarrolla en algún espacio distinto al aula). En ese *ambiente áulico* es donde el/la docente pone en juego una serie de estrategias para incentivar los *aprendizajes planificados* para los estudiantes y donde cada uno de ellos hace todo lo posible por llevar adelante las actividades escolares. Dicho ambiente posee ciertas características naturalizadas por sus participantes:

“En el grado siempre hay mucho lío y ruido, si todos hablan a la vez, pero bueno nos acostumbramos a eso, lo que impide que hagamos la tarea son los mellizos (quinto grado) que empiezan a tirar las cosas y volar aviones, que me cansa, pero parece que siempre va a hacer así.” (Estudiante primaria - Anexo)

El *ambiente áulico* en el caso de la escuela secundaria se caracteriza por tener la cartelería y el equipamiento correspondientes al grupo de la escuela primaria que ocupa el espacio a contra turno. No se observaron espacios que hayan sido apropiados por los

⁸ Durante la década del 90', se inició la educación rural secundaria como una experiencia piloto con doble dependencia administrativa y burocrática de nivel primario y nivel secundario. En el año 2000, se produce una fuerte ampliación de la oferta mediante la apertura de nuevas unidades educativas bajo la figura de anexo a un IPEM sede, distante entre 50 a 200 Km. Se propicia una nueva organización rural basada en áreas de conocimiento con reducción de carga horaria – respecto de la urbana existente- y con fuerte anclaje de la figura del maestro tutor, para garantizar el derecho a la educación de comunidades alejadas y con población dispersa. (Pág. 73 - <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003054.pdf>)

⁹ Retomando las concepciones de Keefe (1998, citado por Cabrera Albert, J. y Fariñas León, G., 2005), Iglesias (2004), Martucelli (2007) reconstruimos los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en las aulas plurigrado/pluricurso. Partimos del supuesto que los estudiantes desarrollan estrategias de aprendizaje por la exposición a condiciones objetivas y subjetivas (Bourdieu, 1999) que les brinda el contexto escolar donde van constituyendo su trayectoria escolar, lo que nosotros conceptualizamos como ambiente áulico. Para construir esta conceptualización describimos y analizamos las características espaciales, los recursos didácticos (tradicionales, informáticos), los tiempos, los vínculos que confluyen en la construcción de los procesos de aprendizaje.

estudiantes, a excepción de las escrituras en los bancos, es decir, no hay indicios de algún tipo de práctica que manifiesten “sentirse parte” del aula. Los estudiantes se ubican de forma tradicional, de la misma manera en que si estuviesen en una escuela graduada, esto es agrupados en el espacio áulico respetando el grado/curso del cual forman parte y dirigiendo la mirada hacia un pizarrón, correspondiente a cada grupo.

“El aula es un cuadrado de, aproximadamente, 7x7, con tres ventanales altos y dos puertas, una que da al patio interno y otra al hall de entrada, que es donde se ubica el escritorio. Detrás del escritorio hay un pizarrón y otro en la pared del fondo, al lado del mueble de la TV y el DVD. En las paredes hay láminas del nivel primario.

La disposición de lxs chicxs en el aula es algo parecida a un aula tradicional, en el sentido de que todos los bancos se alinean mirando al escritorio. Debajo de los ventanales se sientan lxs alumnx de tercer año, más algunos chicos de segundo que parecen tener cierto vínculo de amistad. En el centro del aula, frente al escritorio están lxs de segundo. Lxs de primero se ubican, en su mayoría, contra la pared entre las puertas. (Observaciones Secundaria N° 1)¹⁰

La mayoría de las actividades áulicas que se desarrollan en las dos escuelas observadas tienen como contexto organizacional el grupo “grado/curso”. En este ámbito los estudiantes se identifican con total seguridad respecto al grado en el que están, marcando claramente las diferencias entre los grupos. En el momento de realizar las tareas asignadas, se observa que la mayoría de las consignas supone que los estudiantes deben elaborarlas con los compañeros de su grado sin poder observar dinámicas de aula múltiple.

“En realidad siempre nos deja hacer juntas porque somos del mismo grado” (Estudiante primaria, 11:2)

“Como lxs chicxs están mezclados por el aula, el docente solicita que se re-agrupen por curso en diferentes espacios del aula”. (Observaciones Secundaria N°3)

En algunas oportunidades trabajar con los otros estudiantes del mismo grado se vivencia como una *actividad resistida*, cuestión sobre la que volveremos más adelante. Podría interpretarse que en algunos momentos y en relación a algunos contenidos seleccionados por los docentes, es preferible trabajar con los compañeros de otros

¹⁰ Cuando redactamos el ítem “Relato del proceso de Investigación” del Informe Final, señalamos como una fortaleza *el incorporar a la interpretación de las prácticas observadas las categorías del lenguaje de los estudiantes que integraron el equipo, desde una mirada metafórica de esa realidad observada, poder hablar de “grupos ásperos”, de alumnos que estaban en sus bancos “como flotando”, puso en tensión nuestros marcos teóricos para dar lugar a otras aristas desde las cuales interpretar lo observado*. Es por ello que decidimos dejar los registros de observaciones tal cual fueron realizados.

grados, ya sea para actuar desde una posición de tutoría -si se trabaja con los compañeros más chicos ayudándoles a comprender o a realizar la tarea (nótese la diferencia)- o avanzando en los contenidos, si la tarea asignada se desarrolla con los de grados superiores.

“A veces cuando la seño nos reúne en grupos con otros grados, ruego que me toque con L. de sexto porque ella es la abanderada y sabe todo, porque con los varones no se puede hacer nada, ellos solo hablan de sus “cosas”. (Estudiante primaria, 11:3)

En otras oportunidades, pareciera que los estudiantes, sobre todo los de la escuela primaria observada, prefieren trabajar en el grupo de su grado para evitar dificultades respecto a las reubicaciones de lugares que se debe hacer en el aula, por ejemplo.

“Muchas veces trabajamos en grupo, la seño le gusta que trabajemos así, la mayoría de veces lo hacemos con los mismos del grado para no hacer mucho lio, igual yo prefiero trabajar con mi grado que con los demás y más cuando se trata de maquetas que es lo que más nos gusta”. (Estudiante primaria; 11:7)

En algunos momentos los estudiantes manifiestan que ciertas actividades les permiten trabajar con quien deseen, práctica que se da en general cuando los docentes proponen estrategias didácticas específicas de un plurigrado / pluricurso. En este sentido, parecería que la forma más habitual de realizar actividades toma como criterio predominante para la conformación de los agrupamientos de estudiantes, el respeto por la decisión de ellos mismos.

“Actividades o eventos” que podríamos entender como hechos en los que “(...) hay un desarrollo de la acción en el tiempo (...) se define(n) en relación a un propósito e implica(n) un tiempo real. No se trata de una instantánea de algo que está ocurriendo. Es algo que se observa a través de su desarrollo.” (Lacasa, 1988, p15)

Desde esa posición, la observación de los eventos o actividades áulicas nos permitieron analizar el proceso, no solamente la interacción presente, sino poder desvelar (en el sentido freiriano) las relaciones que se ponen en juego.

“La seño siempre me deja elegir con quien hacer las cosas, a no ser que las actividades sean distintas por grado, en ese caso casi siempre lo hago sola” (Estudiante primaria, 9:3)

A2 - siempre nos dan diálogos

E - ¿con los otros cursos no trabajan?

A3 - a veces con primero y segundo

A1 - un diálogo con los otros cursos, con uno de primero, de segundo

(Entrevistas Estudiantes Secundaria N° 3)

Asimismo, la organización del contexto de aprendizaje en el que trabajan los estudiantes es una decisión de los docentes. Las consignas para integrarse en agrupamientos plurigraduados, es decir, accionar con otros grados, es una decisión de los docentes sobre la que los estudiantes no piden explicación o, dicho desde otra perspectiva, los docentes no ofrecen argumentación. De esta manera la organización del plurigrado, es decir, cómo se decide quién se agrupa con quién, en el cotidiano se manifestaría como externa a los estudiantes y no se relaciona con el proceso de aprendizaje ni se cuestiona. Sin embargo, parecería que los estudiantes intuyen/anticipan cómo es que se organizan los espacios, los grupos y las actividades, de modo tal que no se sorprenden ante las indicaciones dadas por los docentes.

“Siempre trabajo con Braian que es mi amigo y compañero de banco. Casi nunca hago la tarea solo, la seño nos deja trabajar juntos. A veces nos reunimos con otros compañeros de otro grado y hubo algunas veces que nos fuimos al salón con el primer ciclo porque las señoritas querían que trabajáramos así”. (Estudiante primaria)

“la mayoría de veces lo hacemos con los mismos del grado para no hacer mucho lío, igual yo prefiero trabajar con mi grado que con los demás y más cuando se trata de maquetas que es lo que más nos gusta”. (Estudiante Primaria)

En general, los estudiantes en las aulas observadas trabajan en grupos, específicamente organizados bajo algún criterio relativo al aula múltiple, o bien con el grupo total, es decir el plurigrado/pluricurso completo. Casi no registramos instancias en las que se propongan actividades individuales, esto es, pensadas para cada estudiante de acuerdo a sus particularidades. En el caso de los estudiantes de la escuela primaria observada se ubican con las mesas enfrentadas, dando la espalda a los otros grupos que se constituyeron en la misma aula. De esta manera, cada uno va resolviendo la actividad señalada a través de consignas generales para todo el grupo. En este sentido, los estudiantes parecen desarrollar una actividad "bajo el mismo techo", puesto que los criterios organizacionales para una didáctica de aula múltiple son débiles o no existen. Si bien las actividades son de propuesta grupal, la resolución con frecuencia es individual. Es decir, la consigna se realiza en una conformación grupal física por una

cuestión de dimensiones del espacio edilicio o en función de indicaciones normativas de acuerdo a las prescripciones curriculares y administrativas.

“Hace poco trabajamos los derechos del niño, nos reunimos en grupos como queríamos y debíamos trabajar el derecho que más nos gustó en un papel y después la seño lo puso en un telgopor y lo colgó en el salón, eso nos gustó, nosotras hicimos del derecho a jugar, bah casi todos hicimos lo mismo, ahí trabajamos con papeles y marcadores.” (Estudiante primaria)

Solamente en las instancias evaluativas se pudo observar una actividad áulica individual, o por lo menos establecida por la docente como individual, ya que inclusive en esas situaciones el aprendizaje se realiza con un Otro. Un Otro que colabora ayudando a sus compañeros a responder correctamente lo solicitado, en forma oral o prestando sus hojas de la carpeta personal. En la escuela secundaria observada, las evaluaciones son individuales, generalmente escritas, y los estudiantes deben responder lo que “dice en la carpeta”.

E - ¿y además estudian?

A3 - hoy rendimos y hicimos machetes porque no estudié

A1 - yo tampoco estudié

E - ¿”J”?

A2 - yo estudié

E - ¿cuándo empezaste?

A2 - el miércoles no vine y recién me enteré y me puse a repasar

E - ¿y ustedes?

A1 - esta mañana

E - ¿no es lo mismo estudiar que preparar un machete?

A3 - dejé la hoja abajo

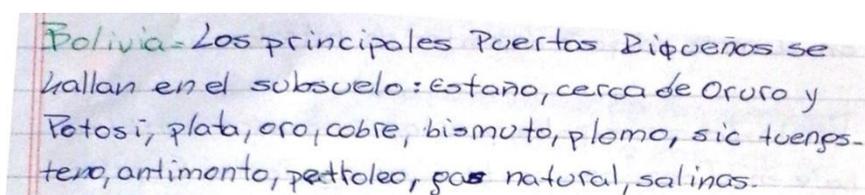
E - ¿pero sabías qué copiar? ¿qué tema tomó?

A1 - sobre la célula, virus bacteria. (Entrevistas Estudiantes Secundaria N° 3)

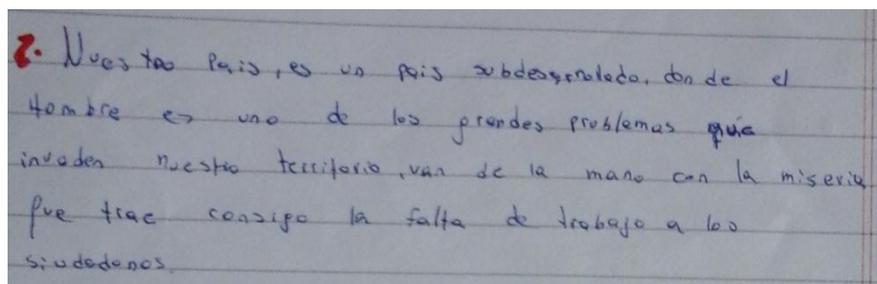
En todas las entrevistas realizadas los estudiantes manifiestan tener como fuente principal para estudiar sus carpetas personales. Si consideramos que “los textos tienen su particular forma y promueven particulares procesos cognitivos por vía de cambiar el nivel de discurso, que pasa de referirse al mundo a referirse al texto”, como señala D. Olson (1998, p. 344), el lenguaje se convierte en objeto de análisis y pensamiento. Rogoff plantea que “la lectoescritura tiene una función instrumental en la construcción

de una forma determinada de conocimiento, relevante en relación con actividades culturalmente valoradas” (1993, p 11). Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Qué sucede con el aprendizaje cuando los textos de una carpeta individual no tienen coherencia ni cohesión, o son ilegibles incluso para los mismos estudiantes? ¿se produce un aprendizaje erróneo o un *no aprendizaje*? Entendiendo lo “erróneo” como un aprendizaje no planificado por el docente en el proceso de enseñanza, o un *no aprendizaje*, desde el decir de R. Baquero (2014), cuando hace referencia a la imposibilidad de construir un vínculo pedagógico que permita la apropiación del aprendizaje esperado.

Los textos que se presentan a continuación dan cuenta de la forma de registrar que ponen en juego los estudiantes observados.



Bolivia = Los principales Puertos Riqueños se hallan en el subsuelo: estaño, cerca de Oruro y Potosí, plata, oro, cobre, bismuto, plomo, síntesis, antimonio, petróleo, gas natural, salinas.



2. Nuestro País, es un país subdesarrollado, donde el hambre es uno de los grandes problemas que invaden nuestro territorio, van de la mano con la miseria que trae consigo la falta de trabajo a los ciudadanos.

En estos párrafos hay fragmentos donde los estudiantes han copiado información de un manual escolar o han elaborado respuestas con el sentido de dar cumplimiento a la tarea encomendada. No pudimos identificar otra preocupación que relacione el contenido de lo escrito con un conocimiento relevante en el contexto sociocultural ni que se modifique significativamente el discurso de los estudiantes. Conjeturamos que el vínculo pedagógico que se construye permite la apropiación de un aprendizaje que supone cumplir con lo exigido en tiempo y forma, según la demanda del docente. Esta demanda, a su vez, es formulada desde los aspectos formales, puesto que no observamos que los docentes revisen los contenidos para hacer sugerencias respecto a la pertinencia de las respuestas presentadas por los estudiantes.

Entre las exigencias áulicas cotidianas de trabajar en forma grupal tienen lugar otras instancias específicamente individuales como las solicitadas en las evaluaciones

escritas. Esto pone en contradicción el sentido de construcción que involucra desde el inicio del aprendizaje ambas modalidades: individual y grupal como constitutivos de la complejidad del proceso. No obstante, los estudiantes, de la misma manera en que sucede cotidianamente, ponen en juego estrategias para hacer las evaluaciones con sus compañeros.

Viendo las recurrencias de las actividades grupales por sobre las individuales elaboradas por los docentes, surge interrogarnos si esas propuestas grupales implican una construcción colaborativa y en qué medida comprometen la construcción mediante la participación intelectual de cada uno en el agrupamiento.

Si como señala Rogoff (Lacasa, 1988, p 11) “para cooperar debe haber una meta común”, los estudiantes estarían solo compartiendo como “meta en común” el cumplimentar una consigna solicitada. En ese sentido podríamos tensionar si ese “hacer con Otro” es un trabajo colaborativo.

Terigi y Feldman (2015) aportan líneas de análisis para el trabajo colaborativo. Por un lado Daniel Feldman sostiene que este tipo de trabajo es cooperativo, sostenido desde un trabajo y una estructura intelectual, donde sus participantes pueden establecer un problema en común a corregir, a revisar, a elaborar hipótesis. Sin un trabajo previo de desarrollo de una estructura intelectual que sirva de andamiaje cognitivo no se puede hablar de aprendizaje colaborativo. Por otro lado, Terigi separa primero el aprendizaje colaborativo del trabajo colaborativo, retoma otros autores para señalar que un trabajo colaborativo incluye participación y momentos de discusión con argumentos, además de necesitar un tiempo personal para “pensar en borrador”, algo que muchas veces las actividades áulicas no permiten, y donde se generan trabajos llamados “acumulativos”, en los cuales no hay un análisis sobre posiciones críticas sino que cada integrante “colabora” con una parte para poder cumplir con la “meta”: entregar en tiempo y forma un trabajo solicitado. A su vez dicha entrega es una condición para poder promocionar el espacio curricular.

E - Cuando le dan una tarea para hacer en grupo, ¿cómo se juntan? ¿eligen entre ustedes?

A1 - a veces, a veces elegimos nosotros, a veces la profesora.

E - ¿lo hacen en grupo?

A2 - más o menos

E - ¿cómo sería más o menos?

A2 - algunos escriben y otros no hacen nada (Entrevistas Estudiantes Secundaria Nro. 4)

E - ¿y si hay que trabajar en grupo, cómo hacen?

A3 - entre los tres, un poco acá en la escuela y otro en alguna casa, lo hacemos entre los tres, repartimos.

E - ¿y los otros?

A2 - no hacen nada (Entrevistas Estudiantes Secundarios Nro. 3)

Desde la tipología propuesta por Terigi, las experiencias observadas darían cuenta de que se producen situaciones de “acumulación” de trabajos, donde el objetivo (cuestión que tienen muy en claro los estudiantes) es lograr la promoción en el espacio curricular. No observamos actividades áulicas que habiliten o desarrollen una estructura intelectual de colaboración, pero sí podemos interpretar que los estudiantes “colaboran”, se solidarizan o se prestan sus escritos para lograr un objetivo en común, tal vez como estrategia de “supervivencia” educativa o como forma de sostener relaciones sociales de amistad o compañerismo.

Asimismo es importante destacar en esta descripción que los estudiantes tienen prácticas de agrupamiento que, de manera soslayada, casi imperceptible, actualizan en diferentes momentos. Por ejemplo, en el aula del pluricurso observado pudimos registrar: un grupo ubicado adelante, cerca del lugar del docente, al que podríamos caracterizar como “el que le sigue el ritmo”, el grupo de las chicas con algunos de los chicos (aunque la práctica habitual es que las chicas trabajan siempre juntas) y el grupo que se dispersa quitándose los útiles entre ellos e incluso se golpean, dando cuenta de una actitud un tanto violenta, al que denominamos *el grupo áspero*. También pudimos observar otras dinámicas interesantes para el análisis, que podríamos denominar los *grupos satélites*. Uno de estos grupos está constituido por dos varones, casi siempre aislados del resto, ubicados contra la pared del costado. En oportunidad de realizar actividades del grupo total, son “invitados” por la docente a unirse al grupo, ante lo cual acceden sin hacer comentarios ni gestos. La explicación que esgrime una de las chicas es la siguiente:

“son excluidos del grupo por ser del campo”. (Observación Escuela Secundaria, Nro. 5, 17:28)

La profe se va con 3ro a explicar la consigna, retoma temas anteriores, hace preguntas y las respuestas son reutilizadas, hay 3 chicos que no emiten sonido (Observación Escuela Secundaria Nro. 7)

El otro grupo satélite incluye a una chica que trabaja con contenidos distintos, porque viene de otra escuela en la que, según el manejo de contenidos, había logrado un mayor grado de avance. Dentro de estos *grupos satélites* podemos identificar a los *invisibles*:

A todo esto hay un chico sentado al fondo jugando con una lapicera y un hilo, mientras se hamaca con la silla, y el docente alcanza a verlo y darse cuenta que es de tercero por eso no intervenía en la clase. (Observación Escuela Secundaria Nro. 4)

Los repetidores de tercer año están esperando la comida, no piensan hacer nada. Hay otro de tercero que está viendo el tiempo pasar. (Observación Escuela Secundaria Nro. 7)

La gramática áulica, como hemos visto, produce elementos constituyentes del ambiente en el que tienen lugar estos procesos de aprendizaje, entre ellos los recursos didácticos a utilizar también tienen su lugar. Particularmente el uso de papelería y pinturas, cualifica la tarea a realizar con otros matices y genera otras sinergias entre los estudiantes. Estos son los momentos en que se ve una dinámica activa.

“Yo prefiero hacer actividades con juegos y usando la computadora eso es re divertido, todo lo demás es aburrido, no me gusta estudiar ni leer, pero mi mamá me dice que tengo que hacerlo igual. Tampoco me gusta hacer esas biografías de hombres de la historia, ni guías llenas de preguntas que estamos dos horas respondiendo del libro.” (Estudiante primaria, 7:4)

Según lo observado en aulas de la escuela secundaria, pudimos identificar dinámicas que atrajeron notablemente la atención de los estudiantes, en un contexto en el que habitualmente no se presenciaba interacciones que les agradaran, a partir de la puesta a disposición de recursos materiales y equipamiento informático.

“Se agrupan por curso, con consignas. La profesora les reparte a 1ro cartulinas para que trabajen en forma individual, hay una de las chicas que le va explicando al resto luego de que la profe se dirija a segundo año. (...) Los de primero se van ayudando entre ellos, se miran qué hace cada uno y se van copiando, algunos miran el libro y se guían para realizar la actividad. Los de segundo comienzan a leer del libro y también se ayudan entre ellos, las chicas van ayudando a los chicos.” (Observación Estudiantes Secundaria Nro. 6 , 12:1)

“B. se ve que tiene más conocimiento de las net y logra encontrar el tema, el docente les indica que trabajen en grupo, y ellos ante esto van copiando de la computadora de B. todas las respuestas, calcando el mapa de las net”. (Observación Estudiantes Secundaria Nro. 4, 17:2)

Este ambiente áulico se vive en un tiempo muy laxo, casi indefinido, tanto en el caso de la escuela primaria como en la secundaria. La entrada al aula se da en los tiempos que los estudiantes se toman para acomodarse y ubicar sus pertenencias. Excepcionalmente los docentes imponen un ritmo distinto y con mayor velocidad, en especial en la escuela primaria. En la escuela secundaria ocurre lo mismo, en el ingreso a clases y generalmente mientras el grupo se va acomodando, los docentes piden algunas carpetas y realizan la presentación de una guía de preguntas que empiezan a dictarla de a poco. La única forma de medir y valorar el tiempo puesto en juego por los estudiantes toma como parámetro la duración que implica responder o hacer las actividades.

“pero si la entiendo la hago con Brian y casi siempre terminamos primero, porque siempre lo hacemos rápido entonces nos desocupamos y después ya podemos hacer otra cosa” (Estudiante primaria, 7:10)

“Yo casi nunca tengo que preguntarle a la seño cómo se hace la actividad, pero si tengo que explicarle a todos, ellos se piensan que como yo tengo la bandera, sé todo. Y por ahí me canso tener que estar contestando a todo el mundo y ser la última en hacer lo mío”. (Estudiante primaria, 9:10)

En este apartado hemos hecho un primer análisis del contexto en el aula plurigrado y pluricurso. La concepción de ambiente de aprendizaje muestra que la gramática de las aulas observadas se nutre de intervenciones y quehaceres, vínculos y tiempos donde la didáctica específica del aula múltiple se diluye en decisiones y prácticas descontextualizadas que no sirven de andamiaje cognitivo para el desarrollo del aprendizaje.

Discusión de los resultados

Los estudiantes aprendiendo. Saberes en el aula múltiple

Nos preguntábamos al inicio de esta investigación cómo aprenden los estudiantes en el aula múltiple de escuelas rurales. La pregunta nos llevaba a incursionar en un mundo de prácticas y significados que considerábamos han sido poco estudiados.

A continuación nos hicimos otras preguntas para develar aspectos más específicos de ese mundo de significados. Entre ellas, cuáles son las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples.

Los ambientes de aprendizajes en el plurigrado y pluricurso permiten naturalizar construcciones individuales y colectivas de los sujetos que los transitan y que los constituyen como territorios vitales. Esto también se encuentra ligado a las dinámicas de cada nivel educativo y que están relacionados con los espacios físicos, en cómo se transita en ellos, con los textos alfabetizadores que portan y que son objeto de la realización por parte de los estudiantes ante los que expresan apropiaciones del espacio que los contiene. Por otro lado afirmamos que también se constituyen por aquellos intercambios que se producen a través de interrogantes, comentarios, explicaciones, murmullos y silencios. Todos ellos los conforman porque ponen en tensión sus características en las tramas vinculares que se tejen entre los diversos agrupamientos que tienen lugar en el trabajo del aula.

La investigación recoge marcas en dichos ambientes que pueden ser leídas como huellas de las acciones que en ellos se realizan, de los intercambios entre los sujetos y de las redes que los sostienen y legitiman. Estos ambientes se forman como contexto próximo de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, por ello las descripciones de los ambientes de aprendizajes son fundamentales para develar los procesos que se ponen en juego frente al aprender.

En este marco nos preguntamos cómo se aprende en un grupo constituido por otros estudiantes que, administrativamente, pertenecen a otros grados/cursos.

En términos de prácticas los estudiantes observados aprenden copiando (información de textos producidos por otros, respondiendo guías, resolviendo problemas) y leyendo (textos elegidos/indicados por los docentes), mientras consultan con los compañeros, preguntando a la/el docente, casi siempre agrupados por grados/cursos, en lo que constituiría una negación del aula plurigrado/pluricurso.

Otras prácticas recurrentes de los estudiantes fueron:

- ausentarse en el aula, *estudiantes que estaban como flotando*: tanto literal como metafóricamente, observamos que los estudiantes estaban presentes físicamente, sin participar activamente (Kessler, 2010), prácticas que se aprenden y se hacen significativas en el contexto áulico dando lugar a un “como si” aprendieran lo que se está enseñando y que forman parte de estrategias de supervivencia tanto para promocionar como para no ser objeto de burlas por sus compañeros.

- constituir *grupos ásperos*: estudiantes que desafían al docente sin llegar a manifestarse violentamente respecto al docente, pero generando malestar en el ambiente áulico.
- desarrollar actividades a partir de *aprendizajes resistidos* y, en contadas oportunidades, a partir de *aprendizajes queridos*: en algunos casos estos aprendizajes se refieren a campos de conocimientos (ciencias naturales e inglés gustan porque se trabajan desde estrategias más dialogadas, en el contexto de agrupamientos de estudiantes) y en otros, a los aprendizajes que se abordan en el marco de interacciones en las que los docentes no generan condiciones de enseñanza según demandan los estudiantes.

También nos preguntamos cuáles eran las estrategias de enseñanza que despliegan los docentes en el aula múltiple. Si bien nuestro objetivo era indagar en el aprendizaje, nos resultó muy complejo no debatir, opinar, criticar las estrategias de enseñanza y sus responsables, ya que no incluir dichas acciones en nuestro análisis también produciría un recorte un tanto artificial que limitaría la posibilidad de una mirada abarcativa del complejo proceso de aprendizaje que sucede en un aula.

Los estudiantes se ayudan entre ellos, no hay evidencias de acompañamiento por parte de la maestra tutora, así como tampoco de articulación y complejización de contenidos y aprendizajes entre los diferentes cursos que integran el pluricurso observado. Comparten el espacio pero se ordenan de modo tal que se diferencien cada uno de los cursos: el docente expone un tema a cada grupo, lo explica, deja consignas y sigue con el otro grupo. Nuevamente explica el tema, deja consignas y sigue con el otro grupo. Solamente en Lengua Extranjera los estudiantes señalan que suelen realizar actividades en agrupamientos que conforman entre estudiantes de diferentes cursos. En tanto que el espacio de Lengua y Literatura tiene otra dinámica: la docente presenta el mismo tema para todo el agrupamiento, con las mismas consignas, con las mismas actividades.

No hemos registrado estrategias pensadas desde una didáctica de aula múltiple, que potencie la diversidad. Cabe preguntarse entonces cómo se relacionan esas estrategias con los aprendizajes logrados por los estudiantes.

En el caso del espacio curricular de Ciencias Sociales, en el que observamos más horas de clases, advertimos que se sigue la lógica del resto de los espacios: agrupamientos separados por cursos, las consignas solicitan copiar textualmente lo que dicen los textos,

hay ausencia de hilo conductor de los temas tratados, así como también hacia dentro de los mismos cursos: no hay relación entre una secuenciación didáctica y otra. Tampoco hay relación con el contexto. Y esa característica es común al resto de los espacios.

Las evaluaciones escritas observadas reflejan una forma de conocimiento *tópico*, al decir de V. Edwards (1985; p. 5)

“...las respuestas son únicas, precisas, textuales. Esta forma de conocimiento enmarca formas precisas de respuestas, dado que representan a la realidad conformada por elementos abstractos con una ubicación fija en el espacio. El correcto nombrar de términos en referencia a un cierto lugar, orden y secundaria constituye un “rito del dato” en el cual esta forma de conocimiento se concretiza.”

La carpeta personal de los estudiantes se concibe como un instrumento para registrar sus actividades, que luego será requerida a la hora de ser calificados o evaluados (acciones que no siempre se corresponden). De modo que no podemos afirmar que contribuya a la apropiación de conocimientos disciplinares, sino más bien, al aprendizaje de un procedimiento que asegura la escolarización, para cumplir con los requisitos de promoción del espacio curricular.

Nos encontramos ante una situación donde el estudiante se configura como aquel que está dentro de una institución educativa y aprende, con ciertas características netamente cuantitativas y mensurables: lograr una calificación necesaria o más en todas las instancias evaluativas y tener la carpeta completa.

Por otro lado, el estudiante posee un vínculo afectivo con los pares que le permite aprender estrategias de supervivencia. Por ejemplo, un estudiante en particular es idealizado a partir de los decires, calificaciones y modelos institucionales del buen estudiante. Es, además, el que ayuda al resto a promocionar al ser “el salvador” en momentos de dificultades áulicas ante la resolución de consignas.

Observamos un sistema de reproducción de la información, en el que se premia al mejor copiator, que difícilmente pueda generar procesos cognitivos de análisis y de reflexión. Los estudiantes son conscientes de esa lógica, saben que copiando de la carpeta del que tiene todo completo van a terminar aprobando.

Por ello, consideramos que una de las variables de análisis a observar en futuras intervenciones es la relación entre apropiación de conocimiento y escritura. Para nuestro caso elegimos carpetas de estudiantes con una caligrafía legible, tarea nada sencilla que

nos llevó a preguntar a docentes y tutores sobre la articulación entre niveles (teniendo en cuenta que en el mismo edificio funciona el nivel primario) o si existían intervenciones institucionales para fortalecer la escritura en cursiva, la motricidad fina, por ejemplo, con respuestas negativas.

El análisis de las carpetas nos permitió una triangulación con las observaciones de clases y las entrevistas, construir algunas interpretaciones sobre las formas que adquiere el aprendizaje en escuelas rurales con la dinámica del aula múltiple. Podemos conjeturar que las estrategias escolares construidas por los estudiantes tienen como objetivo promocionar, contribuir con la ilusión del docente respecto a los logros de aprendizajes cuando los estudiantes respondan lo que *deberían* responder para sostener una especie de círculo vicioso del “como sí”. Podemos pensar que son “estrategias de supervivencia” escolar, que permiten cumplir con ciertos objetivos: individuales, para promocionar y pasar de grado/año, pero también sociales, para no quedar fuera del grupo, ser buen compañero, ayudar al resto o no ser objeto de burlas.

A modo de cierre (abierto)

La posibilidad de construir un espacio de intercambio de opiniones, de escucha, de circulación de la palabra entre colegas y con los “futuros colegas”, produce una instancia de resignificar nuestros discursos, de incorporar nuevas miradas sobre las actividades áulicas, de rescatar detalles en las relaciones observadas que permite una mayor dinámica entre la teoría y la realidad. Por ejemplo, el incorporar a la interpretación de las prácticas observadas las categorías del lenguaje de los estudiantes que integraron el equipo, desde una mirada metafórica de esa realidad observada, poder hablar de “grupos ásperos”, de alumnos que estaban en sus bancos “como flotando”, nos puso en tensión nuestros marcos teóricos para dar lugar a otras aristas desde las cuales interpretar lo observado.

El desafío está servido: ¿cómo multiplicar ésta experiencia desde nuestros lugares de trabajo? Tomar la posta, hacerse cargo de nuestro lugar como formador de formadores. Multiplicar. Habilitar. Construir ambientes áulicos para que el Otro se exprese, sea escuchado, se pueda escuchar y logremos que la palabra circule, forme ideas que se deconstruyan para construir nuevas ideas, superadoras, inclusoras. Construir conocimiento para poder ser aplicado, difundido, no para alimentar egos intelectuales y archivar papeles. Construir conocimiento para transformar la realidad.

Lo vivencial no se olvida, sabemos que más temprano que tarde comenzaremos a multiplicar la hermosa tarea de enseñar con Otro, en una educación de calidad e inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2014). *Notas sobre el aprendizaje escolar*. Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana”, IDEP - Corporación Magisterio, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/?q=content/notas-sobre-el-aprendizaje-escolar-%E2%80%93ricardo-baquero>
- Bourdieu, P. (1999) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Dirección Nacional de Planeamiento. (2010) *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Recuperado en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacado-serie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>
- Cabrera Albert, J. y Fariñas León, G. (2005) *El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual*. Universidad de La Habana. Cuba. Recuperado en: <http://rieoei.org/rie60.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2010) *Estudio de Impacto. La educación secundaria en ámbitos rurales*. Córdoba, Argentina. Recuperado en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003054.pdf>
- Edwards, V. (1985) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Tesis Doctoral sin publicación, Instituto Politécnico Nacional, México DF, México. Recuperado en: <http://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/v-edwards.pdf>
- Hidalgo, A. y Pereyra, G. (2012) *Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural. Estudio de casos a partir de la implementación de la especialización docente superior en educación rural para el nivel primario en el noroeste de Córdoba*. Recuperado en: <http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/Gonzalez%20y%20otros%20-%20FLACSO%20Jornada%20Jov%20Inv-Educacion%20Rural-Cordoba%20SIN%20ANEXOS%5B1%5D.pdf>
- Iglesias. (2004). *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires: Papers Editores.
- Kessler, G. (2010). *Sociología del delito amateur*. Editorial Paidós: Ciudad de Buenos Aires.
- Lacasa, P. (1988). Entrevista a Rogoff, Bárbara *Contexto y desarrollo cognitivo*. Barcelona. Recuperado en: <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiew-jPr9zMAhXBDZAKHS4BAxEQFggfMAE&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F48318.pdf&usq=AFQjCNGfIGStJ0SXtEzBS9w7ht7grDUqoQ&sig2=3lmTAZEF7wkOaTeCo2yoSw>
- Martucelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2013). *Manual de Estilos de Aprendizaje*. Material Autoinstruccional para Docentes y Orientadores Educativos. México.
- Requejo, M. (2001). “*La Pobreza de vocabulario: un estigma lingüístico en la escuela. Análisis desde la lingüística social*.”. Recuperado en <http://www.adilq.com.ar/pobreza1.htm>
- Rivadero, M. (2013). *El Territorio Rural y la Red Social contexto del Plurigrado*. Escuela Normal Superior Juan Bautista Alberdi. Deán Funes.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto Social*. Ed. Paidós: Barcelona. Recuperado en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf

- Rogoff, B. (2013). “Tres planos de la actividad sociocultural: Apropriación Participativa, Participación guiada y Aprendizaje”. Recuperado en:
<http://pedagogiadialogante.com.co/documentos/articulos/Los%20tres%20planos%20de%20la%20actividad%20sociocultural%20Rogoff.pdf>
- Sui Generis. (1973). Aprendizaje. Argentina. Recuperado en:
<https://www.youtube.com/watch?v=VEGZJ7T2ndI>
- Terigi, F. (2008). La organización de la enseñanza en los plurigrados en las escuelas rurales (Tesis de maestría). Buenos Aires, Argentina: Flacso
- Terigi, F. y Fledman, D. (2015) El trabajo colaborativo y las TIC.
https://www.youtube.com/watch?v=DnK7IazI_qg
- Vigotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Sobre los autores

Alicia Eugenia Olmos

Magister en Gestión de la Educación por la Universidad de Alicante, España. Es profesora y directora del IES Arturo Capdevila, de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. Sus investigaciones se desarrollan en torno a la temática del planeamiento, administración, organización de la educación y a la temática de la educación rural. Las últimas publicaciones son:

Senén González, Silvia y Olmos, Alicia (2014) De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y en Córdoba, Cuadernos de Educación Año XII – N° 12 – noviembre 2014 ISSN 2344-9152, disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9209/10213>

Olmos, Alicia (2010) Cuestionamientos para pensar la gestión del conocimiento en escuelas rurales, en Ferreyra, H. (edit.) Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás

Olmos, Alicia y otros (2010) Informe de Investigación. Estudio de Impacto: La Educación Secundaria en áreas rurales en la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.

Correo electrónico de contacto: aliciaeugenia.olmos@me.cba.gov.ar; Gral. Paz 185, Cruz del Eje, Córdoba, C.P.5280; Teléfono móvil: +54 9 351 2770480.

Cristina Andrea Hidalgo

Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Es Docente y Regente de Nivel Superior de la ENS Juan B. Alberdi, de Deán Funes, provincia de Córdoba, Argentina. Sus líneas de investigación son educación rural y educación inclusiva y ha publicado:

Hidalgo, Andrea; Rivadero, Marta y Olmos, Alicia (2013) El aula múltiple a partir de los maestros rurales cordobeses. Definiciones, prácticas, enseñanzas y aprendizajes. En: Ratier, H, Ringuelet, R y Soncini, J. (Comp) El Mundo Rural: Debates en torno a los nuevos procesos de configuración y reconfiguración en el siglo XXI . 1ra Ed. - Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa. ISBN 978-950-863-192-3.

Olmos, Alicia; Hidalgo, Andrea; Pereyra, Gabriel; Tornato, Daniel y otros. (2013) Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural. Estudio de casos a partir de la implementación de la Especialización Docente Superior en Educación rural para el nivel primario. En: Mercado, R; Abrate, L. (Comp). Actas de la jornada de intercambio de la experiencia de investigación educativo 2013. 1a. Ed. Córdoba. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación. ISBN 978-987-26108-6-9.

Correo electrónico de contacto: cristinaandrea.hidalgo@me.cba.gov.ar San Martín 568. Deán Funes, Córdoba C.P 5200. Teléfono móvil: +54 9 3521418559

Juan José Mazzeo

Profesor en Ciencias de la Educación y Profesor en Ciencias Sociales. Es profesor de Práctica Docente en el IES Arturo Capdevila, Cruz del Eje, Córdoba y coordinador del IPEM 45 Molinari Romero, Anexo Rural Cruz de Caña. Sus investigaciones se desarrollan en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales y a la temática de la educación rural.

Correo electrónico de contacto: juanjose.mazzeo@me.cba.gov.ar; Libertad 22, San Marcos Sierras, Córdoba, C.P. 5282; Teléfono móvil: +54 9 351 3477414.

Rivadero, Marta Graciela

Profesora para la Enseñanza Primaria, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Es profesora del Nivel Superior de la ENS Juan B. Alberdi, de Deán Funes,

Córdoba. Sus líneas de investigación se desarrollan en torno a la Alfabetización y la Enseñanza del Nivel Primario en contextos rurales.

Correo electrónico de contacto: martarivadero@yahoo.com.ar ; Juan XIII 255, Dean Funes, Córdoba, CP 5200, Teléfono Móvil: +54 9 351 537828.

Pablo Cafure. Estudiante del Profesorado en Historia del IES Arturo Capdevila de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina.

María Eugenia Torres. Estudiante del Profesorado en Historia del IES Arturo Capdevila de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina.

De Cándido, Ana Carina. Estudiante del Profesorado en Educación Primaria de la ENS Juan B. Alberdi, Dean Funes, Córdoba, Argentina.

Informes de investigaciones en curso

**NUEVOS FORMATOS ESCOLARES PARA LA ESCOLARIZACIÓN
SECUNDARIA: UN ESTUDIO DEL PROGRAMA INCLUSIÓN Y
TERMINALIDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA PARA JÓVENES DE 14 A
17 AÑOS EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**

Mgter. Jorgelina Yapur¹¹
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Resumen

En este escrito se presentarán algunos avances de la investigación que me encuentro realizando para el Doctorado en Ciencias de la Educación. El mismo se centra en el estudio de políticas educativas orientadas a la institucionalización de nuevos modos de escolarización, toma como recorte empírico el “Programa Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años” (PIT) destinado a jóvenes que no han iniciado o han abandonado sus estudios de nivel secundario. El PIT presenta un formato escolar alternativo al trayecto de la escuela secundaria común que propone innovaciones en el régimen académico, el régimen laboral docente y el sistema de evaluación. El objetivo del estudio consiste en analizar las modalidades de implementación de políticas educativas orientadas a promover una mayor inclusión escolar de los sectores sociales más vulnerables en la provincia de Córdoba. La perspectiva teórica-metodológica desde la que se aborda el objeto de estudio es el enfoque de meso nivel de análisis sociopolítico, a través del cual se reconstruyen y articulan los sentidos asignados a la política al momento de su diseño, y los sentidos y estrategias desplegados por los agentes a cargo de su puesta en práctica. Debe entenderse a las políticas como un proceso complejo que se redefine en las instancias de apropiación en los diferentes contextos institucionales. En esta presentación se hará mención a la puesta en práctica de la experiencia en una institución educativa de la provincia de Córdoba seleccionada para el estudio.

Palabras clave: inclusión educativa, educación secundaria, formato escolar, pluricurso.

**NEW SCHOOL PATTERNS FOR SECONDARY EDUCATION: A RESEARCH
ABOUT INCLUSION AND COMPLETENESS IN HIGH SCHOOL FOR
STUDENTS AGED 14 – 17 IN CORDOBA PROVINCE**

Abstract

This paper aims at introducing some of the research advances I am working on in my PhD in Educational Science. The research focuses on educational policies oriented towards the institutionalization of new school patterns; it considers the empirical excerpt in the “Inclusion and Completeness programme” in high school and labour training for students aged 14 – 17 (PIT) which was designed to aid youngsters who have

¹¹ Jorgelina Yapur. Prof. Lic. en Ciencias de la Educación. Mgter. en Pedagogía. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Becaria del CONICET. jorgelinayapur@gmail.com

never started or quit their studies. The PIT suggests an alternative school format to the ordinary one; it proposes academic and evaluation innovations as well as changes in teacher's labour system. The main objective of this research paper is to analyze the different ways of applying educational policies oriented to promote the inclusion of vulnerable social classes in secondary education. The theoretical and methodological perspective from which the object of study is tackled, has to do with a meso level approach of sociopolitical analysis. Since policies should be considered as a complex process which is re-defined whenever an institution takes over them, in this analysis the meaning assigned to them is re-built and articulated at the very moment of being designed; moreover, the strategies displayed are defined by those in charge of putting them into practice. In this presentation I will refer to one educational institution in Cordoba province that has been selected to carry out this research.

Key words: school inclusion, high school, school pattern, multi-level course

Contexto en el que se despliega la política

A fines del año 2006 se sancionó en la Argentina la Ley Nacional de Educación que concibe a la educación como un derecho individual y social que establece la obligatoriedad escolar del nivel medio de enseñanza. Esto repercutió en las instituciones educativas que ofrecen este servicio, las que deben garantizar el acceso, la permanencia y el egreso en este tramo de la escolaridad. En este contexto, el tema del fracaso escolar comenzó a formar parte de la agenda política y dejó de concebirse como un problema de índole individual, considerado como la manifestación de un sistema escolar arraigado en principios selectivos sobre el que es necesario intervenir desde el campo político y pedagógico, para ampliar las oportunidades y construir una escuela más justa, plural e inclusiva.

Una de las dificultades que acarrea el formato organizacional de la escuela secundaria es el régimen académico, principal promotor de selección y por ende de fracaso escolar (repitencia, sobreedad, abandono), debido a la graduación de cursos y edades, así como a su sistema de promoción por año aprobado. (Tiramonti, 2011).

Durante los últimos años, desde los ámbitos gubernamentales se generaron propuestas educativas para la institucionalización/inención de nuevos trayectos formativos que plantean modificaciones a la "gramática escolar"¹² a través de la transformación de algunos elementos constitutivos del dispositivo escolar moderno,

¹² Tyack y Cuban (1995) entienden por gramática escolar aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas, entre las que pueden señalarse la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

tales como la graduación y el agrupamiento de los alumnos, el sistema de promoción y la organización del trabajo docente, etc. En el caso de la provincia de Córdoba, en el año 2010 comenzó a implementarse el Programa Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años, el que se constituyó en el recorte empírico para el análisis de las políticas de inclusión educativa orientadas a establecer nuevas formas de escolarización sostenidas en la innovación de la gramática escolar.

Objetivos del estudio

La investigación comprende el estudio de las prescripciones establecidas en los documentos oficiales del “PIT 14-17”¹³ y su materialización en la cotidianeidad escolar, desde un enfoque teórico metodológico de mesonivel destinado a articular, poner en tensión, contrastar los sentidos que asume la política educativa al momento de su diseño con las resignificaciones y reinterpretaciones de la normativa por parte de los agentes involucrados en su puesta en práctica. Se plantea como objetivo analizar las modalidades de implementación de políticas educativas orientadas a promover una mayor inclusión escolar de los sectores sociales más vulnerables.

Enfoque teórico-metodológico

Basado en las contribuciones Bourdieu, P, Bernstein, B, Tiramonti, G, Terigi, F., el estudio es descriptivo y de carácter cualitativo.

Recupera aportes teóricos del campo de la sociología de la educación los que permiten comprender y analizar las políticas y las posiciones de los agentes involucrados en su concreción desde el enfoque de mesonivel de análisis sociopolítico, mientras que, desde el campo pedagógico-curricular se analizan las innovaciones de la gramática escolar propuesta por el Programa.

¹³ El “Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral de Jóvenes de 14 a 17 años” (PIT 14-17), diseñado en el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba con la finalidad de promover la culminación de los estudios de nivel medio por parte de los alumnos que han abandonado o que no han iniciado sus estudios secundarios. El PIT se desarrolla en 47 instituciones educativas de educación secundaria que enfrentan problemáticas vinculadas a altos índices de abandono y repitencia escolar en este grupo etario. La dirección del programa se encuentra a cargo de un equipo de gestión conformado por el/la director/a del establecimiento y el/la coordinador/a pedagógico/a del PIT (responsable de esta propuesta de innovación en la institución educativa).

El trabajo empírico se realizó considerando los tres recortes de escalas propuestos por Terigi (2001): Escala de la Gestión Política, Escala de la Institución Escolar y Escala del Aula. En la “*Escala de la Gestión Política*”, se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes claves del Ministerio Provincial, información que se complementó con el análisis de los documentos oficiales existentes para reconstruir el discurso oficial sobre el PIT. En la “*Escala de la Institución Escolar*” se seleccionaron como unidades de observación dos instituciones educativas de la provincia de Córdoba (una del interior y otra de capital) que se encontraban implementado el Programa desde sus inicios. La selección de dos instituciones radicó en la posibilidad de realizar un estudio que permitiera develar las diversas modalidades que asume la materialización de la propuesta, los sentidos construidos por los diferentes agentes educativos, así como los condicionantes institucionales y contextuales en los que el programa se especifica y se pone en práctica. En la “*Escala del Aula*” se realizaron entrevistas a los profesores involucrados en la implementación de la propuesta pedagógico-didáctica, así como observaciones: tanto de clases regulares (dictado de materia) como de instancias de tutoría.

Principales antecedentes de la investigación

Durante la última década se han realizado investigaciones sobre propuestas de innovación destinadas a la inclusión educativa de jóvenes en riesgo escolar. Éstas, guiadas por enfoques teóricos metodológicos provenientes del campo de la Socioantropología, se han centrado en las formas de resignificación y puesta en práctica de las políticas educativas desde un enfoque integrador, tendiente a la articulación de perspectivas macro y micro políticas, para posibilitar la comprensión de los procesos de cambio políticos, institucionales y áulicos/representacionales.

Un antecedente es el estudio dirigido por Tiramonti (2007), denominado “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina que investiga sobre la creación de las *Escuelas de Reingreso (EdeR) en la Ciudad de Buenos Aires*”. Las EdeR albergan estudiantes de entre 13 y 17 años de edad. Fueron pensadas para la escolarización de un grupo particular de jóvenes que abandonaron la escolaridad secundaria, pero al mismo tiempo están diseñadas para modificar aquellos aspectos de la escuela tradicional que expulsan a los/as jóvenes. La

autora considera que estas escuelas se han constituido en las primeras alternativas pedagógicas que plantean un quiebre en los modos de escolarización tradicionales basados en la graduación de los cursos, la separación de alumnos por edades, la organización por disciplinas del curriculum y la promoción por ciclos aprobados.

De igual modo, se consideran como referentes los estudios realizados por Toscano, Ana y otros (2012) sobre los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) y el Programa COA – Fines (fusión de la iniciativa provincial Centros de Orientación y Apoyo y Plan Nacional Fines).

El CESAJ, desarrollado desde el año 2008 en la provincia de Buenos Aires, es una propuesta de inclusión educativa destinada al reingreso y aceleración de trayectorias escolares, un programa “puente” destinado a jóvenes de entre 15 y 18 años que se encuentran fuera del sistema educativo; posibilita la acreditación del Ciclo Básico en los Centros creados para su posterior inclusión en el Ciclo Superior de la escuela media común. El CESAJ establece como modalidad de organización escolar el ingreso por cohortes de 20 estudiantes, espacios tutoriales, talleres de formación laboral e innovaciones en el régimen de promoción (reconocimiento de trayectoria escolar previa, aprobación por materia, etc.).

El programa COA – Fines desarrollado durante el año 2008 en la provincia de Buenos Aires, promueve, otras líneas de acción, la “Vuelta a la escuela” para alumnos que han abandonado la escuela secundaria común. El programa también se presenta como una propuesta puente que ofrece la posibilidad de cursar y aprobar materias adeudadas y la posterior reincorporación a la escuela secundaria común. Estos centros actúan insertos en instituciones de nivel medio o en instituciones destinadas a la educación de adultos. El COA - Fines prevé actividades de tutoría, los grupos de alumnos varían entre 10 y 26 integrantes y se encuentran organizados en comisiones de trabajo. En estos se trabaja con la modalidad pluricurso, ya que se designan docentes a cargo del acompañamiento de los alumnos que adeudan materias de diferentes años de estudio. Tanto el CESAJ como el COA - Fines (a diferencia de la propuesta del PIT) crean un espacio formativo de transición destinado a encauzar las trayectorias escolares para su posterior retorno a la escuela secundaria.

Asimismo, Sinisi, L., junto a Montesinos, M. P. (2009), realizan un estudio en el que toman como recorte empírico el Programa *Todos a estudiar*¹⁴, estrategia política orientada a la inclusión socioeducativa de jóvenes de entre 11 y 18 años, considerados en situación de riesgo socioeducativo. El programa despliega una serie de dispositivos tales como docentes facilitadores, creación de espacios puentes, cogestión con organizaciones de la sociedad civil, etc. Algunos de los hallazgos de este estudio develan, por un lado, los efectos de la exclusión vinculados a una baja autoestima en los adolescentes que abandonan sus estudios y, por otro, la institucionalización de una praxis cuasi misional, o pastoral, que se manifiesta en el uso de categorías tales como *rescate y recuperación* para describir las intervenciones socioeducativas desarrolladas por los agentes involucrados en la implementación de la experiencia.

Es de importancia destacar como antecedente directo el estudio que aborda el PIT realizado por Maldonado, M. y Vanella, L. bajo la coordinación de Terigi, F. (2013). En este estudio las autoras realizan una aproximación a las innovaciones propuestas por el programa en cuatro sedes del PIT ubicadas en zonas urbanas de la ciudad de Córdoba y alrededores. Entre las principales conclusiones se sostiene que el PIT construye un clima institucional/áulico y vínculos docente-alumnos en los que los adolescentes se encuentran contenidos y reconocidos. En relación a los procesos de enseñanza, ponen de manifiesto la confluencia de cuatro componentes negativos: una propuesta pedagógica y didáctica inadecuada para el programa; instancias insuficientes de formación docente; falta de materiales didácticos específicos sobre pluricurso, así como la ausencia de profesionales especializados en trabajo comunitario dadas las necesidades de los alumnos reales del PIT. (Vanella y otros, 2013: 196)

Los estudios e investigaciones citados se configuran en antecedentes específicos, por los enfoques teóricos metodológicos desde los cuales se efectúan las indagaciones como por la temática trabajada -políticas de inclusión educativa orientadas a jóvenes en situación de vulnerabilidad social-. En esta investigación se analiza el programa provincial “Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años” como recorte empírico para el estudio de las políticas de inclusión educativa en la

¹⁴ El programa *Todos a estudiar* se constituye en una de las líneas de acción de un Programa más amplio denominado Programa Nacional para la Inclusión Educativa (PNIE), el cual comienza a implementarse en la Argentina a partir del año 2004 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El mismo se encuentra destinado a promover el reingreso a la escuela secundaria de jóvenes que han abandonado o no han iniciado sus estudios.

escolarización secundaria que proponen un cambio o transformación de la gramática escolar. Este estudio, en relación a la investigación sobre el mismo realizada y citada como antecedente, pretende profundizar las indagaciones sobre el devenir de la política educativa considerando tres aspectos: régimen académico, laboral y sistema de evaluación.

Características del Programa de Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria (PIT)

El PIT se presenta como una alternativa pedagógica diseñada en el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para promover el inicio y culminación de los estudios de nivel secundario. El trayecto formativo se encuentra organizado en un plan de estudio de cuatro años de duración, definido como una “propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la escuela secundaria de 6 años...” (Documento Base PIT, 2010).

Entre las innovaciones en el formato escolar se encuentran variaciones relacionadas con el régimen académico, el régimen laboral docente y el sistema de evaluación, a saber: 1) Reconocimiento de la trayectoria escolar previa de los estudiantes, mediante la implementación del sistema de equivalencias. 2) Sistema de promoción por espacio curricular y régimen de correlatividades. 3) Ingreso por cohortes de no más de 25 estudiantes, a los fines de favorecer un seguimiento individualizado. 4) Modalidad de enseñanza pluricurso, lo que genera una innovación en el sistema de agrupamiento del alumnado. 5) Contratación de docentes por cargo y alternancia entre horas destinadas al dictado de clases, tutorías y horas para reuniones institucionales. 6) Evaluaciones individualizadas de seguimiento de los aprendizajes.

El programa se desarrolla en 47 instituciones educativas que enfrentan problemáticas vinculadas a altos índices de abandono escolar, dificultad que enfrenta la gran mayoría de las escuelas públicas de la provincia. Según los resultados del Censo 2010 en la Provincia de Córdoba el 20,5% de los jóvenes de entre 15 y 17 años no asiste a la escuela secundaria.

A nivel institucional, el PIT se encuentra a cargo de un equipo de gestión conformado por el/la director/a de la escuela media “común” donde se inserta el Programa y el/la coordinador/a Pedagógico/a del mismo, responsable de esta propuesta

de innovación en la institución educativa. Es un trayecto formativo inserto en instituciones educativas de nivel medio (IPEM), el cual funciona, por lo general, en horario vespertino, manteniendo escasas vinculaciones con la escuela media común.

La puesta en práctica del programa en una de las instituciones seleccionadas

La institución tomada como unidad de análisis, se encuentra ubicada en una localidad colindante con la ciudad de Córdoba. Puso en marcha el programa en septiembre del 2010, incorporando a una primera cohorte de 25 estudiantes. En marzo de 2011 incorporó dos grupos más de 25 alumnos, por lo que en la actualidad cuenta con 75 estudiantes. Los estudiantes que asisten provienen de localidades del interior de la provincia y en su gran mayoría no han concluido sus estudios de nivel secundario por compromisos laborales. Este PIT funciona en horario vespertino y está constituido por 15 docentes, dos preceptores de curso, una secretaria técnica y una coordinadora pedagógica. La selección del personal a cargo fue realizada por la Directora de la institución, quien, considerando los perfiles de los docentes de su establecimiento, conformó el equipo de trabajo.

La modalidad de constitución del PIT ha posibilitado el armado de un plantel docente que ingresó al margen de la lista de orden de mérito que se utiliza como criterio para el ingreso de los docentes, lo que promueve la selección de profesionales basada en criterios alternativos, como el compromiso social con la población a la que el PIT se encuentra orientado. Como contraparte a esta posibilidad, las designaciones de los docentes que participan en este programa son a término, es decir que, cuando concluya la experiencia, las horas cátedra y los cargos asignados se pierden, lo que pone de manifiesto la precariedad laboral en el modo de contratación de los profesionales. La decisión sobre la puesta en marcha del Programa fue tomada en forma unilateral por la Directora, debido a su preocupación por los índices de repitencia y abandono en esa escuela.

En lo que concierne a las características de la población que accede a esta propuesta, en las entrevistas y encuestas realizadas a los estudiantes pudimos evidenciar que se trata de jóvenes que se encuentran trabajando en condiciones de informalidad, por lo general en el sector construcción; la mayoría de ellos ha estado de uno a tres años fuera del sistema educativo; provienen de sectores sociales medios- bajos, cinco están

judicializados y dos viven en hogares de niños (entre ellos jóvenes con necesidades educativas especiales). Es decir, se trata de sectores sociales que podríamos denominar como vulnerables-vulnerabilizados.

Según lo expresan los estudiantes en las entrevistas y encuesta, esta propuesta se constituyó en una segunda oportunidad para concluir la escuela secundaria. Asimismo, sostienen que este trayecto se diferencia de la “escuela normal”. Son llamativas las expresiones en las que se visualiza esta instancia educativa como una oportunidad concedida más que como un derecho, así como la denominación de la escuela tradicional como “normal”, en contraposición a esta iniciativa entendida como una educación/escuela “especial”.

En la institución los estudiantes se sienten contenidos y respetados por la Coordinadora, quien es su referente frente a las dificultades personales que se les pudieran presentar, y por los docentes y preceptores, marcándose así una notable diferencia con sus experiencias escolares anteriores:

Así que, bueno, me gusta a mí el PIT cómo nos tratan, cómo nos tratan los profes, si nos pasa algo, si faltamos mucho nos preguntan si estamos bien, si tenemos algún problema. Está bueno, porque te preguntan de todo, por las cosas que nos pasan, cuando se largan a pelear afuera nos hablan...no peleen más. Pero está bien, está bien cómo nos tratan (...) Es mucho más diferente esto que la escuela normal, a mí me tratan re bien, me gusta más esto que la secundaria. (Estudiante)

Pero está muy bueno así la política y las profes nos respetan, nos valoran mucho y no es que porque dejamos el colegio o no tuvimos ciertas oportunidades nos dejan de lado, al contrario nos respetan mucho (...) Por suerte la Coordinadora tanto como el preceptor nos viven cuidando, si ven que un día venís y te ven con ojeras o mal, siempre están preocupándose. La verdad es que yo los tomo como mis papás, son como mis papás porque son muy, muy buenos. (Estudiante)

La visibilización de los estudiantes y el interés por sus estados de ánimo, preocupaciones y necesidades, son las principales fortalezas de esta propuesta, así como las diferencias que los estudiantes manifiestan con relación a sus experiencias escolares anteriores.

Modalidad de organización de la enseñanza: pluricurso / multinivel / aula diversificada

Gimeno Sacristán sostiene que las escuelas sin grados que comenzaron a desarrollarse en los años sesenta se constituyeron en un intento de organizar el progreso individual de los alumnos en una estructura escolar flexible, sin cursos, en la que los estudiantes se ubican de acuerdo con los avances que van realizando en cada área del curriculum. A esta estructura organizativa responden las estrategias didácticas llamadas “multinivel” porque permitían partir del conocimiento adquirido por el alumnado. Son sistemas que reclaman una distribución diferente del espacio escolar y una configuración distinta del puesto de trabajo de los profesores. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Otros autores, siguiendo los aportes de Tomlinson (2006), hacen mención a esta modalidad de organización de la enseñanza como “aulas diversificadas”. Escribano y Martínez (2013: 91) definen este tipo de modalidad como “un espacio apropiado para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos (...) los profesores en las aulas diversificadas tienen un trato cercano con los alumnos y su manera de enseñar es más un arte que un ejercicio repetitivo”.

El formato pluricurso, multinivel o en aulas diversificadas, toma como antecedentes las experiencias educativas desarrolladas en las escuelas rurales; supone que un mismo docente se encuentra a cargo de la enseñanza de una asignatura en diferentes años/ niveles de estudio. En el caso del PIT, por ejemplo, los docentes de Lengua y Matemática deben dictar los 4 niveles (equivalentes a años) prescriptos en el plan de estudios para la cohorte o grupo de alumnos a su cargo. La modalidad de organización de enseñanza pluricurso (entendida como la diversidad de recorridos escolares) es visualizada por los docentes como una opción novedosa para cuya implementación no cuentan con la formación profesional ni con las herramientas pedagógico-didácticas necesarias. Por otra parte, algunos informantes adjudican la implementación de la modalidad pluricurso a una decisión política más asociada al “abaratamiento de costos” en la contratación de profesionales que a una iniciativa pedagógica orientada a promover prácticas de enseñanza alternativas.

En lo que concierne a la puesta en práctica de esta forma de organización de la enseñanza, los docentes coinciden en sostener que se trata de una modalidad compleja

que ha requerido ensayar diferentes alternativas de organización de la enseñanza, para las que han recurrido, por sobre todo, a la intuición, ante la ausencia de orientaciones sobre el modo de implementación de esta modalidad, lo que constituye una de las principales limitaciones de esta propuesta. Sin embargo, y pese a las dificultades que supone la organización de la enseñanza, los docentes recuperan como favorable la “continuidad pedagógica” que se promueve desde esta modalidad de organización de las prácticas, referida al seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su recorrido formativo, así como a la construcción de vínculos:

Para mí esto es una continuidad pedagógica que termina siendo fructífera porque no es la cara del otro lo que le va quedando con los años sino también un montón de otras cosas, es conocerse. Entonces la continuidad pedagógica para mí es conocerse, y en conocerse se pueden hacer un montón de cosas, se pueden socializar conocimientos, se pueden establecer vínculos más fuertes. (Profesor de Inglés)

Por lo que hemos podido reconstruir de las entrevistas realizadas a los profesores, el pluricurso comenzó a visualizarse como una dificultad en el segundo año de implementación de la propuesta, es decir, en el año 2011. El PIT se puso en marcha en el segundo semestre del año 2010 con un reducido equipo de profesores y alumnos. En la mayoría de los casos, los estudiantes que se inscribieron para realizar este trayecto formativo, habían visto truncados sus estudios en el primero o segundo año de la escolaridad secundaria, por lo que el pluricurso no se presentaba como una modalidad tan diferenciada de la forma de organización de la enseñanza tradicional; esta situación inicial fue acompañada por una decisión institucional de priorizar, en el período de ambientación, el fortalecimiento de los vínculos, el desarrollo de un sentido de pertenencia, el acuerdo sobre hábitos y modos de comportamiento en el ámbito escolar - respeto de normas, horarios, etc.- por sobre las tareas relacionadas con el trabajo de los contenidos de cada asignatura/espacio curricular.

En esta segunda etapa (2011), los alumnos ingresantes al programa presentaron una mayor diversidad en sus recorridos escolares y es en esta instancia en donde el formato pluricurso comenzó a jugar un papel relevante, en ciertos espacios curriculares, los docentes deben atender a alumnos que se encuentran cursando diferentes niveles en su asignatura la que, en algunos casos, abarca hasta cuatro niveles. Esta situación se

complejiza en el año 2012, porque si bien la institución no incorporó nuevas cohortes, posibilitó el ingreso de nuevos estudiantes a medida que los alumnos abandonaban el Programa, bajo el criterio de mantener el cupo de alumnos - en este caso 75 -. Por lo que se ha podido relevar en el trabajo de campo, la incorporación de nuevos estudiantes se realizó en marzo y julio, lo que generó que a la heterogeneidad de trayectorias escolares y cronologías del aprendizaje características de la modalidad de organización de la enseñanza, se sumaran las diferentes instancias temporales en que los alumnos comenzaron a cursar una asignatura.

Trabajar con pluricurso, con alumnos de 4 niveles, es muy difícil para poder centrar la atención en sus procesos de aprendizaje, ya que cada uno tiene diferentes ritmos, presentan distintas dificultades y es muy demandante para el profesor hacer un seguimiento de los procesos de cada uno de los alumnos. (Profesor de Lengua I. II. III y IV)

Cuando el número (de alumnos) excede de 20, yo creo que es difícil (el trabajo con pluricurso) se pierde tiempo, los chicos te demandan un tiempo y cuando tenés un curso con mucha población vos no podés atenderlos a todos, y ahí siento que estamos fallando un poco, siento que es un poco anti ético. (Profesor de Geografía I y II y Ciencias Sociales)

El ingreso de una mayor cantidad de alumnos generó, como ya lo mencionamos, la necesidad de problematizar la modalidad pluricurso. Es durante esta etapa que los profesores comienzan a plantear inquietudes, tanto por las características de la población a la que deben atender como por el desarrollo de los contenidos curriculares bajo este formato. Es así como se comenzó a considerar el espacio destinado por el Programa para reuniones institucionales como una posibilidad para capacitar a los docentes sobre estas temáticas, para lo que se recurrió al aporte de una pedagoga que se encontraba realizando intervenciones sobre el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesoral y que amplió su intervención a esta experiencia.

En estas instancias de trabajo se alienta la constitución de un curriculum flexible que atienda a las particularidades de la población, a la vinculación de los saberes académicos con aquellos de la vida cotidiana, así como al desarrollo de núcleos conceptuales que posibiliten un trabajo con los contenidos en diferentes escalas. Algunas de estas nociones y estrategias de intervención son desarrolladas en las modalidades de educación común para jóvenes y adultos, siendo resignificadas y reapropiadas en este contexto situacional.

Desafíos de la organización de la enseñanza: Entre la fragmentación del espacio escolar y el desarrollo de tareas colectivas

En las observaciones de clases hemos podido apreciar la diversidad de estrategias empleadas por los profesores para el desarrollo de la modalidad pluricurso. Un grupo de docentes considera que es necesario impartir un tema en común y adecuar el contenido y las exigencias a los diferentes niveles; otros optan por abordar temáticas diferenciadas según el nivel que cursen los alumnos. Un tercer grupo, sostiene que a raíz de los diagnósticos realizados sobre los conocimientos previos de su grupo de alumnos, y considerando que el nivel de formación es similar (estimado como básico), desarrollan los mismos contenidos y actividades obviando los diferentes niveles de complejidad. Recuperaremos algunas apreciaciones de los docentes entrevistados acerca de esta innovación:

Era muy difícil aplicar el pluricurso en su idea, digamos, en su concepto, casi todos utilizamos la misma metodología, trataban de dar lo mismo, salvo en algunas materias. (Profesor de Inglés Nivel I, II, III y IV)

Yo observé que tratar de trabajar con temas que sean de interés más general, que se puedan trabajar con todos los trayectos a la vez, facilita la tarea (...) Esa es una de las formas que yo veo que facilita y que ayuda (...) Con esto te tenés que desestructurar y armar una clase distinta para varios grupos si elegís un tema que englobe a varios pero, a su vez, que ese tema sea destinado en particular a cada grupo. (Profesor de Cs. Sociales, Geografía I y II)

Los alumnos conciben la modalidad pluricurso como una posibilidad de apoyo y acompañamiento entre pares en el proceso de aprendizaje; sostienen que cuando algún alumno no comprende, un compañero se solidariza para explicarle. Asimismo, los estudiantes manifiestan que cuando se encuentran cursando niveles más avanzados, aprovechan las explicaciones de las actividades para los alumnos en niveles iniciales, como una forma de repaso de los contenidos. Resulta interesante esta apreciación debido a que esta potencialidad del formato multinivel es advertida y valorada por ellos, no así por los docentes entrevistados, los que en ningún caso hacen mención a esta experiencia de apoyo mutuo:

Por ahí yo me siento en un lugar y están todos mis amigos que son de distintos años y “Che loco, esto no lo entiendo”, es así, si no entiendo me explican y vamos así, es muy grupal, por ejemplo en el curso nuestro... Sí, si nos ayudamos lo mismo. Porque como hay algunos que saben y otros que no saben, nos vamos ayudando. (Alumno)

Conforme a los hallazgos de algunas investigaciones dedicadas al estudio de la modalidad pluricurso en escuelas primarias rurales, uno de los problemas más comunes es la organización del tiempo. Los autores sostienen que el docente debe evitar dos peligros y/o riesgos: el primero, ocuparse demasiado tiempo de determinado subgrupo de alumnos mientras se desatiende a otros y, el segundo, la tendencia a fragmentar en exceso el tiempo del que se dispone, intentando dar a todos una atención equitativa. Ante los riesgos de desatención o de fragmentación del tiempo, se proponen formas de agrupamiento alternativas, orientadas a una utilización del tiempo no atomizado. Estas formas de agrupamiento optan por el predominio de tareas colectivas compartidas por alumnos de distintos años, niveles y trayectos. Si bien esta alternativa es una opción pertinente para la atención de grupos heterogéneos y potencia sus posibilidades de interacción, como contraparte puede constituirse en una limitación para el trabajo en profundidad con los saberes específicos que los estudiantes deben adquirir. (Fuenlabrada y otros, 1997).

En lo que concierne a las formas de implementación de la modalidad de organización de la enseñanza en el PIT, consideramos que los riesgos expuestos se encuentran en las preocupaciones de los docentes: el primero, por el exceso de demandas de atención por parte del alumnado, lo que ponen de manifiesto casi todos los profesores entrevistados, y luego, por la calidad de los contenidos impartidos. En las entrevistas suele asociarse la calidad de la educación en relación con la cantidad de contenidos impartidos según las prescripciones curriculares.

Consideraciones finales

La propuesta analizada es una estrategia política orientada a promover la inclusión educativa de los jóvenes mediante la constitución de un dispositivo que, al tiempo que conlleva un potencial de inclusión social, promueve una mayor profundización de la segmentación y fragmentación del sistema educativo. Más allá de cuál sea el objetivo perseguido y de las reformulaciones y replanteos que se puedan realizar, es indudable que el PIT, en la institución analizada, se constituyó en un espacio hospitalario y significativo para los alumnos, así como en una oportunidad para los docentes de ensayar nuevas formas de transmisión de los contenidos escolares, al considerar la heterogeneidad de las trayectorias formativas de los estudiantes. Gimeno

Sacristán sostiene que “El principio de una pedagogía que trata igual a los que son desiguales produce desigualdad y fracaso escolar, es por ello que resulta necesario poner en práctica pedagogías diversificadoras (...) Diversificar, en la escuela obligatoria, que tiene como meta esencial la igualdad, supone introducir fórmulas de compensación en cada aula, en cada centro o fuera de éstos y a su vez favorecer la singularidad individual” (Gimeno Sacristán, 2001: 89).

La experiencia formativa a la que nos hemos aproximado pone de manifiesto, a través del cambio en el modelo de organización de la enseñanza, la necesidad de ensayar nuevas modalidades de vinculación con los alumnos, con el contenido escolar y sus formas de transmisión. Creemos que se es imprescindible profundizar y recuperar este tipo de experiencias pedagógicas que contribuyen, sin lugar a dudas, a la reflexión, discusión y revisión de prácticas escolares cuestionadas por su inmutabilidad y por su profundo arraigo, tanto en el sistema educativo como en la praxis de los profesionales a cargo de la transmisión pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2007). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Madrid: Gedisa.
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares entre la regulación y el cambio. En *Clase I*. Flacso.
- Escribano, A. y otros (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea: Madrid
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (coords.) (1997). “Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria” En *Lineamientos para un nuevo modelo, Reporte elaborado para el CONAFE*. DIE –CINVESTAV: México.

- Heagreaves, A. (2007). El cambio educativo entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves por Nancy Romero. *Revista Propuesta Educativa* N 27. Buenos Aires: Flacso.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos *En Cuadernos de Antropología Social* N 29, pp.43-60. ISSN: 03273776, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/ UBA.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y otros (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final. Flacso Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada En Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tomlinson, C. (2006: 2. Ed.). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Toscano, A. (coord.) (2012). *Centro de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)*. Conurbano. (Argentina). UNICEF - Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Toscano, A. (coord.) (2012). *Finalización de estudios y vuelta a la escuela. Conurbano (Argentina)*. UNICEF - Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vanella, L. y Maldonado, M. (editor) (2013). *Programa Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*. Córdoba (Argentina). UNICEF – Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Documentos Ministeriales

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). *Documento Base: Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia. Córdoba.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). *Propuesta Curricular: Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia. Córdoba.

Sobre la autora

Máximo grado académico: Magister en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Institución donde trabaja: Centro de Investigaciones. FFyH. (Becaria CONICET)
Institutos de Formación Docente: Unidad Educativa Maryland e Instituto Olga Cossettini. (Profesora Titular). Córdoba. Argentina.

Línea de Investigación: Políticas de inclusión educativa en la escuela secundaria enfoque teórico metodológico postestructuralista.

Últimas tres publicaciones:

-Artículo: Vanesa López y Jorgelina Yapur. Artículo: “Reestructuraciones curriculares y organizacionales en el nivel medio en Córdoba” En: Revista Síntesis. N° 2. 2010. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 1851-8060

-Artículo: Yapur, Jorgelina. “Nuevos formatos curriculares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Un estudio de caso del Programa Escuela Centro de Cambio”

Revista: Cuadernos de Educación. Año X. Número 10. Diciembre de 2012. Publicación del área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 2344-9152

-Artículo: Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (2015). Autora de artículo “Hacia una nueva organización de la enseñanza en el marco del Programa Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años”. ISBN 978-950-33-1210-0. FFyH. UNC.

Datos de autor

Jorgelina Yapur. Urquiza 480 Depto II. Villa Allende Córdoba. CP 5105. Tel: 0351 156899558. Mail: jorgelinayapur@gmail.com

ESCUELAS DE INNOVACIÓN: CAPACITANDO EN USO PEDAGÓGICO DE LAS TIC A LAS ESCUELAS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. AVANCE DE INVESTIGACIÓN

Xavier Viñals Torres*

Resumen

Escuelas de Innovación es un dispositivo de formación docente en el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) del programa **Conectar Igualdad** dependiente de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). Este proyecto presenta dos aspectos diferenciales que van más allá de la mera capacitación instrumental. En primer lugar, se plantea la formación tomando a la escuela como sujeto de aprendizaje y no a los docentes aislados. En segundo lugar, propone una formación situada en la que los docentes que fueron capacitados deberán posteriormente actuar como replicadores ante sus pares.

Este trabajo se enmarca en una investigación de doctorado sobre formación docente en TIC. En estas páginas encontrarán la caracterización de esta modalidad de formación, los primeros resultados provisionales para comprender su desarrollo y un primer avance de conclusiones que permiten valorar desde un sentido pedagógico esta iniciativa.

La investigación se está llevando a cabo en un entorno geográfico concreto: La Matanza en el conurbano bonaerense. La aproximación metodológica es cualitativa usando técnicas de la etnografía y pretende comprender cómo viven los diferentes actores involucrados todo el proceso.

Palabras clave: Escuelas de Innovación, TIC, formación situada, replicadores

Abstract

This paper presents the progress of a PhD research on teacher training in ICT. It focuses on the *Escuelas de Innovación* initiative, a program of teacher training in the educational use of ICT depends on the Argentine **Conectar Igualdad** program, Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). This has two distinguishing aspects that go beyond mere instrumental training. First formation arises taking the school as a subject of learning. Secondly it raises a formation located in the place which trained teachers will then act as replicators to their peers.

In these pages you will find the characterization of this type of training, the first provisional results to understand its development and a first step of assessing allow conclusions from a pedagogical sense this initiative.

Research is being carried out in a specific geographical area: La Matanza in Buenos Aires. The methodological approach is qualitative using techniques of ethnography and seeks to understand how to live the different actors involved throughout the process.

Key words: ICT, teacher's training, formation located, replicators

Presentación y contextualización del problema

Escuelas de Innovación es una propuesta de formación docente en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que depende del programa **Conectar Igualdad**, un programa federal perteneciente a la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES).

Investigar sobre la formación docente en el uso pedagógico de las TIC se torna pertinente e incluso obligatorio cuando estas tecnologías forman parte de nuestra cotidianidad, le dan nombre a nuestra sociedad¹⁵ y, lo más importante, penetran en el ámbito escolar auspiciadas por los estados locales, nacionales¹⁶ y supranacionales.

En el abordaje de esta temática se ha planteado un marco teórico que va desde caracterizar a la sociedad mediada por las TIC, observar la relación existente entre educación y las mismas, analizar el nuevo rol docente frente a las TIC –y más allá de ellas– y, por último, las diferentes estrategias para formarlos en el contexto actual.

Se puede destacar en dicho marco la importancia de las tecnologías de la colaboración (Rheingold, 2004) en el primer nivel, la idea de interacción (Silva, 2005) en la relación entre educación y TIC, el nuevo rol docente como *baqueano*¹⁷ en el tercer nivel y, finalmente, el concepto de formación situada que auspicia, entre otros, el Consejo Federal de Educación (CFE) junto con la idea de Comunidad de Aprendizaje de Andy

*Docente de nivel terciario en los ISFD Mariano Moreno y José G. Brochero de la ciudad de Bell Ville, Córdoba, Argentina.

¹⁵ *Sociedad de la Información o del Conocimiento* es el término con que diversos autores –entre ellos Manuel Castells (2009) y Andy Hargreaves (2003)– se refieren a la sociedad mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación.

¹⁶ En Argentina se implementa, desde 2010, el modelo 1 a 1 en el marco del Programa Conectar Igualdad.

¹⁷ Concepto tomado de una entrevista con Vera Rexach de OEI en el marco del Trabajo Final de Master (2012) de este autor. El baqueano es aquel que sabe guiar un grupo, reconoce señales, intuye senderos y descifra huellas.

Hargreaves (2003). También destacamos en esta síntesis el aporte de enfoques pedagógicos para la formación docente por parte de la doctora Aquelina Fueyo (2008) y la idea de apropiación con sentido pedagógico de las TIC por parte de la doctora Inés Dussel (2014).

En una modalidad como la argentina con las TIC presentes en el aula ¿cómo y de qué modo se forma a los docentes? De entre las diversas opciones ¿en qué radica la singularidad de *Escuelas de Innovación*?

La propuesta de Escuelas de Innovación

El proyecto *Escuelas de Innovación*, como se indicó, es una iniciativa que se enmarca en la propuesta de **Conectar Igualdad**. Este programa tiene como objetivo la introducción de las TIC en el aula basándose en la modalidad 1 a 1 (una computadora por cada alumno), habiendo entregado hasta diciembre de 2015 más de cinco millones de netbooks a estudiantes y docentes de secundaria y de los institutos de formación docente.

Como primera singularidad, *Escuelas de Innovación* es una experiencia que pretende superar la mera formación individual de los docentes y lo hace, además, tomando a la escuela en su conjunto como sujeto de aprendizaje (Santos Guerra, 2000:1).

Añade a esta singularidad la característica de formar a los maestros en el lugar en el que desarrollan su actividad. Esto presupone acercarse a cada realidad aportando herramientas pedagógicas a escenarios en los que se desarrollan prácticas docentes específicas y en los que se ponen en juego culturas institucionales también diversas, descansando de ese modo la implementación del propio proyecto en los receptores a los que se supone conocedores de su propia realidad.

Descriptivamente, a *Escuelas de Innovación* lo conforman, en primer lugar, un equipo administrativo central que organiza y da cobertura a los equipos de formadores. Encontramos seguidamente a estos equipos formadores que se agrupan en seis áreas o disciplinas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lengua, Educación Especial y Gestión Directiva. La formación consta de un mínimo de seis encuentros presenciales por cada área acompañados por seguimiento on-line a través de un campus y de redes sociales.

El primer eje en el que se apoya la singularidad de *Escuelas de Innovación* lo señala la estrategia para llegar al docente. Lo hace entendiéndolo como parte de una comunidad y no como un agente aislado. Para conseguir llegar a la comunidad de un modo organizado se basa en la verticalidad que caracteriza al sistema educativo argentino, (Gvirtz, 2009:72). Aprovechando la fuerte jerarquización existente desde los órganos centrales de decisión hasta las atribuciones de los equipos directivos se garantiza la presencia y formación de los docentes y miembros del equipo directivo seleccionados por cada institución de una zona territorial determinada.

El segundo eje trabaja sobre cómo replicar la formación recibida por sólo algunos miembros de la comunidad al resto de la misma. La idea es que los equipos directivos y los docentes planteen una instancia interna de capacitación en la que hagan partícipes a sus pares de lo aprendido. Se trata de aprovechar la fortaleza de la formación situada entre pares que promueve, entre otros, el Consejo Federal de Educación a partir del programa **Nuestra Escuela**. De este modo, por un efecto de capilaridad, se pretende cubrir la formación de la totalidad del personal educativo –directivos y docentes– de una determinada institución a lo largo de un tiempo.

Metodología de la Investigación

El dispositivo de *Escuelas de Innovación* tiene su propio grupo de evaluación y seguimiento en colaboración con diversas universidades argentinas. Teniendo en cuenta este antecedente se optó por una perspectiva metodológica cualitativa. El objetivo es comprender el funcionamiento del dispositivo observando de qué modo los agentes implicados construyen, dan sentido y significado a los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos en él. A partir de un primer contacto exploratorio con las autoridades ejecutivas del programa se pensó en usar, siguiendo a Callejo y Viedma (2006), una metodología que permite describir e interpretar la lógica de la creación y la de ejecución.

La primera de las lógicas trata de conocer y comprender cómo se ha pensado el dispositivo tanto desde el punto de vista pedagógico como organizativo. En este estado inicial de la investigación se ha elegido realizar entrevistas en profundidad. En ellas Corbetta (2007:371) sostiene que “para comprender los fenómenos sociales, el investigador debe descubrir ‘la definición de la situación’ que da el actor, es decir, su

percepción y su interpretación de la realidad, y la relación de ambas con su comportamiento”. A partir de este enfoque se han realizado, hasta la publicación de este artículo, tres entrevistas a la directora ejecutiva del programa indagando por el origen, inspiración y base teórica del mismo. También se han efectuado dos entrevistas en profundidad a una de las integrantes de los equipos de formación identificada como informante clave al formar parte del dispositivo desde sus inicios. Por último, en cuanto al enfoque pedagógico, se han realizado entrevistas en profundidad a cada una de las responsables de las seis áreas de *Escuelas de Innovación*. También se ha llevado a cabo observación participante en tres reuniones de las que periódicamente realizan los equipos formadores para preparar las capacitaciones.

Para triangular la información (Yuni y Urbano, 2005:177) aportada en las entrevistas y observaciones se ha realizado observación documental de materiales tanto de generación propia como textos que sirven para dar cobertura teórica a la iniciativa.

En la lógica de la ejecución se planteó el acceso a cuatro escuelas que participaran de la propuesta para vivenciarla desde su interior. Para tal efecto se seleccionaron cuatro instituciones educativas del distrito de La Matanza. Hasta el momento se han efectuado tres visitas a las escuelas con entrevistas en profundidad a los equipos directivos, dos entrevistas individuales en profundidad a los docentes que participaron directamente de la formación y una en modo grupo focal con la presencia de diferentes maestros en cada una de las instituciones.

Para conocer las instancias de capacitación se ha realizado observación participante en cuatro jornadas con más de sesenta docentes y en sendas jornadas de capacitación al cuerpo de inspectores del distrito y de directivos de las escuelas. Desde finales de 2015 se han empezado a realizar instancias de réplica y, hasta abril de 2016, se ha realizado una observación participante en una de ellas.

Finalmente, con el objetivo de conocer el impacto de la capacitación y réplica en las instituciones está previsto realizar un análisis en cuanto a la introducción de las TIC de las planificaciones anuales de los docentes y de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) ocurridas en el periodo 2012 – 2016.

¿Cómo opera *Escuelas de Innovación*?

En el dispositivo se pueden identificar diferentes momentos: *Gestión del territorio*, *Diseño pedagógico*, *Instancias de formación e Instancias de seguimiento*. De la gestión se hace cargo el equipo central con carácter autónomo bajo cobertura del programa **Conectar Igualdad**. Varios equipos de formación –uno para cada área– se encargan del diseño de contenidos y enfoque pedagógico de la formación así como su implementación en el territorio. Un equipo de evaluación independiente monitorea mediante encuestas los avances obtenidos.

Equipo de gestión: Se encarga de contactar con el responsable de educación del distrito para explicar el dispositivo y ver, conjuntamente, el mejor modo de implementación. Posteriormente hay reuniones con los inspectores zonales con varias escuelas a cargo para que transmitan los objetivos y expectativas del dispositivo. A su vez estos se encargan de transferir las inquietudes y problemáticas respecto a las TIC que ocurren en sus áreas. Una vez establecidos los contactos se procede a diseñar la formación. Para ello se plantea la capacitación en las condiciones de conectividad e infraestructura lo más parecido posible a la realidad escolar del territorio.

Equipos de formadores: cada equipo consta de unos 10 formadores que combinan formación disciplinar con amplios conocimientos pedagógicos y de uso de la tecnología. Se reúnen semanalmente y elaboran los contenidos bajo el modelo *Conocimiento técnico pedagógico disciplinar* (TPACK por sus siglas en inglés). Son reuniones extensas y muy ricas que han fructificado, como material aparte, en cinco e-books accesibles desde la página del dispositivo. Son cinco libros con secuencias pedagógicas y relatorías de cómo usar pedagógicamente las TIC en diferentes disciplinas. Es un contenido de libre acceso y uso que en marzo de 2016 superaba ya las 100.000 descargas.

En cuanto a las sesiones presenciales de formación siempre se hacen bajo la conducción de dos formadores en formato taller y trabajo por proyectos. Sólo se recurre a la clase magistral como introducción de un tema. En el espacio virtual los formadores se hacen cargo del grupo usando las diferentes herramientas disponibles: plataforma¹⁸, correo y redes sociales.

¹⁸ En el caso de La Matanza la plataforma se implementó cuando los cursos ya estaban en una fase muy avanzada y tuvo muy poco uso.

Al trabajar en las condiciones más parecidas a las escuelas del territorio se plantean las secuencias didácticas en función de las netbooks que tienen los alumnos y docentes y el uso real que se les puede dar.

Directivos y docentes: Los docentes que acuden a las capacitaciones son elegidos por los directivos en función de sus habilidades previas y su área disciplinar. Una media de tres maestros por escuela más un miembro del equipo directivo participan de la formación. Estos docentes son los que se convertirán en replicadores de lo aprendido frente a sus pares en instancias posteriores.

Resultados provisionales

Creemos que el modo de presentar los resultados provisionales sintéticamente pasa por señalar en primer lugar los puntos fuertes del dispositivo a nivel estratégico y pedagógico y, sólo después, habilitar la palabra de los diferentes actores en sus apreciación de lo que consideran fortalezas y debilidades. A partir de esta síntesis se abrirán unos interrogantes que forman parte del trabajo en curso.

La principal característica del dispositivo en la que coinciden todos los actores es su capacidad de adaptación. Se adapta al contexto en el que debe implementarse y es flexible a las demandas locales. El permanente intercambio con inspectores, directivos y docentes permiten a *Escuelas de Innovación* incorporar y reorientar sus estrategias.

En segundo término, es un acierto el haber sabido aprovechar la jerarquización del sistema educativo argentino –que en otros aspectos contribuye a desresponsabilizar a los docentes y directivos escolares al permanecer alejados de las decisiones (Gvirtz, 2009:61)– para cubrir el territorio.

También se cuenta entre los activos el enfoque pedagógico del que parte: el modelo TPACK con una incorporación de lo tecnológico superando el mero uso instrumental de aparatos y software concreto. Cabe añadir que los contenidos de la formación se hacen pensando en el uso de las netbooks repartidas en las escuelas e imitando las condiciones de las mismas.

Otro punto fuerte es la presencialidad combinada con el apoyo on-line. El hecho de que los docentes puedan interactuar presencialmente con sus formadores en un entorno en el que se sienten confortables ayuda a la predisposición y al entorno de enseñanza y aprendizaje.

Por último, la figura del replicador aparece como el emergente en este tipo de formación y el que da sentido a todo el dispositivo. Como se verá en los interrogantes del final esta figura es la clave de todo el proceso. Cabe señalar que esta función provocó muchos temores entre los docentes al no estar acostumbrados a erigirse en formadores de pares. En cuanto a la opinión de los actores es interesante señalar, en primer término, el grado de coincidencia entre formadores y docentes sobre algunos aspectos de la capacitación. Coincidencia que apunta a un primer aspecto que se podría enunciar del siguiente modo: La apropiación con sentido pedagógico de las TIC es un camino lento e implica un cambio cultural. Tanto los docentes que mostraron más entusiasmo como los que menos, tanto directivos que se mostraron más a la defensiva como los que lideraban la experiencia coincidían que el cambio trasciende la presencia de tecnología en las aulas. En un segundo término, los docentes en general valoraban positivamente la experiencia pero había comentarios que fueron recurrentes. Comentarios que se transforman en aspectos a mejorar o a tener en cuenta. Por un lado, señalaron que la heterogeneidad de los grupos de maestros repercutía en el avance de la formación. O muy rápido o demasiado lento. Esto lleva a pensar en revisar o explicitar claramente los criterios de selección de los docentes candidatos y la idoneidad de los mismos. Cabe añadir a este aspecto el que, en no pocas escuelas, no se respetó el hecho de que cada educador debía hacer toda la formación y se encontraron con sesiones en el que varios docentes empezaban de cero.

Este aspecto, en boca de los maestros, tiene una contracara que –una vez avanzada la formación en el caso concreto de La Matanza se pudo revisar– parte del hecho de que las formaciones eran siempre el mismo día y a la misma hora. El régimen de trabajo de los docentes de secundaria que implica diversas horas en diversos centros escolares significaba que durante el año iban a faltar seis veces con el mismo grupo y en la misma escuela. Seis clases menos –que pueden ser las únicas semanales de esa materia– son demasiadas.

Estos dos aspectos nos llevan a pensar en el abandono de la formación y sus causas. En este caso le corresponde a *Escuelas de Innovación* encontrar fórmulas que se adapten al contexto.

Cabe añadir que por parte de los docentes se planteó el tema del puntaje docente. Siendo una capacitación obligatoria, que no redundaba en lo económico, se planteó por parte de

los educadores el modo de introducir un incentivo a modo de estímulo y de ayudarlos en su carrera profesional. Hasta la fecha no se ha podido resolver este asunto.

Continuado con el análisis de las subjetividades, los docentes pusieron de manifiesto la confusión sobre la identidad del programa. Es corriente en la escuela secundaria argentina ser receptora de múltiples capacitaciones desde los más diversos organismos. Incluso, durante el año 2015, se han llegado a solapar en La Matanza formaciones de características muy parecidas como es el caso de *Escuelas de Innovación* y el incipiente Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE). También coincidían formaciones provinciales y locales junto a las ofertas del portal Educ.ar y la Especialización Docente en Educación y TIC. No fueron pocas las veces que se requirió un tiempo extra para clarificar y enfocar el objeto de estudio ante los docentes entrevistados. Se sumó a esta confusión la observación, por parte de directivos e inspectores, que esta cantidad de capacitaciones podía tener repercusiones negativas al restar tiempo efectivo a los docentes frente al aula.

No podemos dejar de señalar tampoco que, frente a la cantidad y diversidad de capacitaciones que se presentan en las escuelas, el docente trata de aplicar inmediatamente lo aprendido en su contexto áulico. Es por eso que varios manifestaron frustración y una cierta tensión con el enfoque de *Escuelas de Innovación* ya que esperaban una capacitación meramente técnica centrada en un uso instrumental de determinado software. De todos modos también juzgaron valiosos los aportes en ese aspecto siendo usualmente lo más valorado de las capacitaciones. Este dato es uno de los que aportan más incertidumbre frente a la dimensión del cambio cultural que está en marcha. Cabe señalar que también fue recurrente una crítica al programa **Conectar Igualdad**, en general, por las deficiencias en los tiempos de reposición de las netbooks rotas y los problemas de conectividad de las escuelas. Inspectores, directivos y docentes manifestaron que era un punto que desalentaba el uso de las netbooks en el aula y fue categorizado como “talón de Aquiles” del programa.

Un punto clave e ineludible de la investigación refiere al tratamiento de las instancias de réplica. Se pueden identificar dos tipos: las planificadas a partir de *Escuelas de Innovación* y las que se realizan autónomamente, es decir, fuera del programa. Las primeras, auspiciadas por inspectores y directivos bajo el paraguas aún del dispositivo, se realizaron entre varios centros escolares. Fueron experiencias en las que los docentes

se atrevían a presentarse como replicadores de saberes adquiridos frente a sus pares territoriales. Las segundas –que entendemos son la clave de todo el proceso– se producen cuando se asume lo aprendido como valorable y se ve la necesidad de que la escuela pueda empezar a apropiarse de las TIC de un modo significativo. En varias oportunidades se usaron las jornadas de capacitación del Plan nacional de Formación Docente (PNFD) para dedicarlas a la formación situada de los replicadores. Las diversas relatorías a las que se pudo tener acceso hablan del altísimo valor que se les dio a las mismas.

Por último, creemos interesante destacar el aporte realizado por las personas involucradas –capacitadores y los docentes que asistieron a las formaciones– con el área de Educación Especial. Bajo el paradigma de la inclusión no fue fácil trabajar en relación con las áreas disciplinares. En un primer momento la formación que recibían los docentes, necesaria en unos aspectos, se orientaba demasiado en el uso instrumental de las TIC trabajando separadamente de las disciplinas. Las acciones y propuestas de los mismos docentes y el equipo formador de *Escuelas de Innovación* promovieron cambios en este aspecto permitiendo que en cursos posteriores la integración de saberes disciplinares y modos de adaptarlos a personas con discapacidad empezarán a ser tenidos en cuenta. La visualización de este proceso de cambio se vivió en el encuentro “Construyendo Educación 1 a 1”, organizado por *Escuelas de Innovación* en Mar del Plata, en 2014. En él se dio que, después de cada aporte disciplinar, el equipo de Educación Especial hacía acotaciones sobre cómo trabajarlo con alumnos integrados. La demanda de los mismos docentes asistentes dio cuenta el acierto del enfoque en este sentido.

Conclusiones provisionales

Las conclusiones de un trabajo de esta índole requieren aún de un cierto tiempo de maduración y de poder observar el desarrollo de algunas acciones iniciadas. De todos modos, se pueden constatar algunas evidencias y abrir interrogantes a partir del camino recorrido.

Podemos aseverar que se cumplió ampliamente el objetivo de conocer el funcionamiento integral de un modelo de formación. Se puede afirmar que *Escuelas de Innovación* es un dispositivo flexible de capacitación docente, que se adapta al contexto

donde se inserta y que ha generado conocimiento pedagógico a lo largo de los más de cinco años de existencia. Este conocimiento se ha sistematizado y brindado a la comunidad en forma de cinco e-books de altísimo valor y muy buena aceptación, entre otros formatos.

Se puede afirmar también que la estrategia de formación presencial junto a apoyo on-line lleva a un mejor clima para los procesos de enseñanza y aprendizaje. No es un dato menor frente al planteamiento de formar a un colectivo que, en su mayoría, se educó en contextos ajenos a la formación on-line.

También se puede afirmar que, como todo dispositivo de formación que se concibe “de arriba a abajo” corre el riesgo de no ser significativo y no obedecer a las necesidades de los centros escolares de un determinado territorio. En este sentido, al pensarse la escuela como sujeto de aprendizaje, se espera que la apropiación de las TIC de un modo pedagógico se efectúe en un estadio posterior en la instancia de réplica.

Este es el punto culminante de la investigación. ¿A partir de qué momento se podrá sostener el valor de *Escuelas de Innovación*? En la medida en que las instancias de réplica se empiecen a programar autónomamente del dispositivo y se vivan los conocimientos –adquiridos en primera instancia por un integrante de la comunidad– como valiosos para la institución se podrá hablar de éxito. En el momento en que se invisibilice el dispositivo y pierda su presencia se podrá ver el alcance de lo planteado. Las primeras experiencias que se tienen de estas instancias invitan a un cierto optimismo pero no es menos cierto que, como se afirmaba en el análisis provisional de los resultados, la transformación y la apropiación son lentos y forman parte de un cambio cultural. Es en esta instancia de trabajo de campo donde se encuentra la investigación en estos momentos, junio de 2016.

Bibliografía

- Callejo, J. y Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid. Alianza Editorial
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Dirección de Comunicación y Contenidos del Programa Conectar Igualdad. *Brief Escuelas de Innovación*. Recuperado el 14 de marzo de 2016 en <http://escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar/>.

Dirección de Comunicación y Contenidos del Programa Conectar Igualdad. *Resultados 2014*. Recuperado el 14 de marzo de 2016 en <http://escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar/mod/page/view.php?id=1334>.

Dirección de Comunicación y Contenidos del Programa Conectar Igualdad. *Recursos*. Recuperado el 14 de marzo de 2016 en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=119624>.

Dussel, I. (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Fueyo, A. (2008). *Dimensiones pedagógicas y didácticas en el e-learning*. Madrid: Uned.

Gvirtz, S. (2009). *De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. - 2a ed. - Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Hardgreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.

Silva, M. (2005). *Educación Interactiva*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Editorial Brujas.

Sobre el autor

Xavier Viñals Torres, Máster Universitario en Comunicación y Educación en la Red: de la Sociedad de la información a la Sociedad del Conocimiento. Subespecialidad de investigación en e-learning. UNED. Facultad de Educación. Madrid. Doctorando de la misma especialidad en la misma universidad.

Trabajo disponible: *Formación docente y a introducción de las TIC: un análisis comparado de las diferentes formaciones que acompañan los Programas de Introducción de las TIC en Argentina y países limítrofes*. Trabajo final del Máster en Comunicación y Educación en la Red. Subprograma de investigación en e-Learning.

Disponible en E-Espacio de los contenidos digitales de la Uned. Febrero de 2012.

<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Xvinals/Documento.pdf>

Xavier Viñals Torres

xvinyals@maricelart.com

Calle San Gerónimo, 1370

2550 Bell Ville, Córdoba, Argentina

03537 412 149 – 03537 15 515 299

EDUCACIÓN SUPERIOR Y REDES SOCIALES. UNA EXPERIENCIA ACADÉMICA MEDIADA POR FACEBOOK

Ana Riccetti*
Analía Chiecher**

Resumen

El propósito de este artículo es compartir las percepciones de estudiantes sobre las potencialidades de las redes sociales para la educación, así como dar a conocer los resultados de una experiencia académica en el nivel universitario. Primero, se elaboró y administró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para indagar acerca de la frecuencia y modos de uso de Facebook. Respondieron el cuestionario 44 estudiantes de la Licenciatura en Actividad Física de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (Argentina). Los resultados dan cuenta de una alta participación de los sujetos en la red social, así como de un consenso mayoritario respecto de sus potencialidades en contextos académicos. En segunda instancia, a partir de un estudio de caso, se diseñó e implementó una tarea académica grupal, a resolverse en un grupo cerrado en Facebook. A partir de los registros de los intercambios realizados, observamos que si bien se destaca el uso de Facebook para mantenerse informados y comunicados con compañeros y docentes, se percibieron intercambios poco frecuentes que obstaculizaron la elaboración de la tarea a distancia. Finalmente, más allá de algunas dificultades para adaptarse a la modalidad propuesta, las redes sociales son un recurso con potencial para mediar propuestas académicas que utilicen ambientes virtuales como complemento a la clase presencial.

Palabras clave: Facebook, tarea a distancia, percepciones, potencialidades, formación de grado.

*Becaria CONICET, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Villa Mercedes, Argentina. ariccetti@gmail.com

**Investigadora Adjunta CONICET, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. achiecher@hotmail.com

Higher education and social networks. An academic experience mediated by Facebook

Abstract

The aim of this paper is to share perceptions of a group of students about the potential of social networks for education and to present the results of an academic experience at the university level. First, it was developed and administered a questionnaire with open and closed questions to inquire about the frequency and modes of use of Facebook. The questionnaire was answered by 44 students of the Degree in Physical Activity at the Universidad Nacional of Villa Mercedes (Argentina). The results show a high participation of subjects in the social network and a majority consensus about their potential in academic contexts. Secondly, we conducted a case study, we design and implement an academic task, to be resolved with the mediation of the mentioned social network. From the records of the exchanges in the closed group of the proposed activity, we observed that while the potential of using Facebook to stay informed and communicate with peers and teachers stands, exchanges are perceived infrequent that sometimes, they hindered the development of the task. Finally, beyond some personal difficulty adapting to the mode proposed, social networks are a resource with potential to mediate academic proposals that use virtual environments as a complement or alternative to classroom lesson.

Keywords: Facebook, virtual task, perceptions, potentialities, undergraduate education.

Introducción

La educación a distancia mediada tecnológicamente es una realidad que llegó para quedarse y es, de hecho, un recurso utilizado en distintos niveles educativos. Actualmente, los espacios para aprender y enseñar se han diversificado, los docentes contamos con distintas herramientas y dispositivos (soportes tecnológicos) que permiten y acompañan la implementación de experiencias educativas virtuales facilitando o mejorando las condiciones de aprendizajes, resultando en prácticas más atractivas, acordes a los intereses de las nuevas generaciones, de los futuros profesionales y de los contextos laborales futuros. Más precisamente, la inclusión de herramientas de las

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y dispositivos contribuyen a dar respuesta a los requerimientos actuales de formar docentes con competencias y habilidades tecnológicas acordes a aquellas alternativas educativas que plantean el uso de plataformas virtuales y redes sociales como modos de afrontar el proceso educativo de manera innovadora y creativa.

La educación universitaria a distancia es considerada una alternativa posible para quienes no tienen el tiempo o los recursos para movilizarse hasta un pabellón de aulas, otras veces es un complemento en el dictado de asignaturas, una alternativa (McCharty, 2010).

Por otra parte, las redes sociales como Facebook por ejemplo¹⁹, han cobrado cada vez mayor importancia y difusión en la cotidianeidad de las sociedades, ofreciendo la posibilidad de generar grupos donde docentes y estudiantes pueden realizar intercambios, elaborar tareas, compartir información, consultar, debatir (Chiecher, 2014; McCharty, 2010; Roses, Gómez y Farias, 2013; Vicario et al., 2015a; Vicario et al., 2015b).

La diversidad de experiencias educativas a distancia ponen de manifiesto la necesidad de adecuar las propuestas educativas tomando en consideración aspectos vinculados a los recursos tecnológicos disponibles, tiempos, materiales educativos y a las personas que participan en un entorno virtual, teniendo en cuenta no solo su dimensión cognitiva sino también el aspecto social, vincular y emocional involucrado (Chiecher, 2011; Chiecher y Donolo, 2013; Ellison et al., 2007).

La masividad en el uso de Facebook, sumada a la proliferación de teléfonos inteligentes conectados las 24 horas a internet móvil, pone en discusión si puede convertirse en un medio que favorezca el aprendizaje y en un recurso interesante para generar experiencias con estudiantes universitarios. En otras palabras, el uso de redes sociales en el ámbito cotidiano nos interpela como docentes a reflexionar y pensar experiencias educativas que permitan analizar sus propiedades educativas, ya que estas redes han sido concebidas con otros fines.

Antecedentes

¹⁹ También se han creado redes sociales con fines educativos, como las siguientes: <https://www.edmodo.com/?language=es>; <http://www.redalumnos.com/info>; <http://eduredes.ning.com/>.

En el ámbito académico diversas son las experiencias a distancia implementadas. No solo se trata de intervenciones semi-presenciales (*blended learning*) o a distancia a través de plataformas educativas (a modo de ejemplo la Universidad Nacional de Río Cuarto cuenta con aulas virtuales proporcionadas por SIAT –Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación–, otras instituciones utilizan la Plataforma Moodle), también encontramos propuestas llevadas a cabo a través del uso de redes sociales (Chiecher, Donolo y Corica, 2013).

Así, las comunidades virtuales, si bien no fueron pensadas para educar, configuran contextos que favorecen la implementación de experiencias educativas en el sentido de que propician el aprendizaje a partir del uso que proponga el docente y las propuestas que se planifiquen, valiéndose de las funciones que las redes poseen, permitiendo el acceso a los contenidos desde entornos cotidianos. Se trata de ámbitos que se convierten en entornos favorables para realizar un seguimiento y mantener el contacto con los docentes y compañeros.

Una de las ventajas de los entornos virtuales se refiere a la posibilidad de mantener una comunicación sincrónica (es decir, en tiempo real) y asincrónica (esto es, diferida en el tiempo), y de este modo adaptarse a las necesidades y tiempos de los estudiantes y docentes, convirtiéndose en un medio con potencialidad debido a la flexibilidad de la participación, a los vínculos y emociones positivas que genera la colaboración on-line. Estos aspectos han sido destacados por estudios donde se comparan intervenciones presenciales y a distancia, así como investigaciones interesadas en propuestas implementadas enteramente a distancia (Gómez, Roses y Farias, 2012; Vicario et al., 2015^a).

Encontramos tanto a nivel nacional como internacional estudios interesados en los cambios vinculares y afectivos, así como en el desarrollo de competencias tecnológicas a través de redes sociales (Chiecher Costa, 2015; Ellison et al., 2007; Valerio-Ureña y Valenzuela-González, 2011).

A continuación presentaremos los datos recolectados a partir de la administración de un cuestionario que nos permitió describir e identificar las opiniones de los estudiantes acerca del uso de Facebook, para luego realizar una propuesta académica en el ámbito universitario, donde desarrollamos una tarea grupal a distancia que se caracteriza por utilizar Facebook como mediador del intercambio entre compañeros.

El propósito fue generar un contexto propicio para aprender en entornos virtuales a partir de identificar las percepciones y usos que realizan los estudiantes de Facebook. Finalmente, compartimos una valoración general de la experiencia mediada por esta red social.

Descripción de los participantes, los datos iniciales y la experiencia académica

El grupo de estudio incluyó profesores de educación física que cursaban el Ciclo Complementario de Licenciatura en Actividad Física –carrera con una duración de 2 años– en la Universidad Nacional de Villa Mercedes (San Luis, Argentina). El cursado era presencial, los alumnos asistían los días viernes por la tarde y eventualmente los sábados por la mañana. Todos se encontraban trabajando en diversas instituciones del ámbito educativo formal y no formal. El grupo se caracterizó, además, por residir en diversos lugares, como la ciudad de Villa Mercedes, la región (La Toma, Concarán) y San Luis Capital. Esto implicaba que, para muchos de los estudiantes asistir a clases de manera presencial era un esfuerzo extra que requería viajar hasta la ciudad de Villa Mercedes semanalmente.

Presentamos dos momentos de indagación, el primero, referido al estudio de las percepciones, usos, frecuencia y modo de acceso de los alumnos a Facebook a partir de la elaboración y administración de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, que se administró entre los años 2014 y 2015. Mientras que en segunda instancia, en el último cuatrimestre de 2015, se diseñó e implementó una tarea académica grupal, a resolverse en un grupo cerrado en esta red social.

En el primer momento de indagación, el grupo estuvo conformado por 44 estudiantes, pertenecientes a primero y segundo año de la carrera. Contamos con un total de 23 participantes mujeres y 21 varones. La edad promedio rondó los 30 años (con un rango mínimo y máximo de 22 y 48 años). Mientras que en el segundo momento de estudio se llevó a cabo con 2 estudiantes que habían ingresado en el 2014 y estaban cursando el último cuatrimestre de la carrera. Por consiguiente, se trata de un estudio de caso, que resulta significativo más allá de la escasa cantidad de alumnos participantes en la experiencia a distancia.

Contexto académico de indagación: momento descriptivo

A continuación presentaremos los resultados obtenidos a partir de la administración del cuestionario y transcribiremos fragmentos de lo expresado por los estudiantes (n=44) como complemento de la descripción y análisis de los datos. Cabe aclarar que al final de cada transcripción colocaremos las iniciales del nombre del sujeto para resguardar el anonimato.

Usuario y frecuencia de conexión

En el momento en que se administró el cuestionario todos (n=44) informaron tener un usuario en Facebook; más aún, la mayoría accedía a la red social mencionada varias veces al día (n=24), otros mencionaron que lo hacían una vez al día (n=10) o algunos días en la semana (n=7), en tanto que 3 estudiantes informaron acceder ocasionalmente.

En cuanto al tiempo que suelen estar conectados una vez que ingresan con su usuario, hallamos que 40 estudiantes indicaron una conexión menor a 1 hora; entre 1 y 3 horas de conexión (n=2), por último 2 sujetos señalaron una conexión mayor a 3 horas.

Por su parte, para acceder a la red social la mayoría (n=34) informó hacerlo desde cualquier lugar con un dispositivo portátil (teléfono, notebook, tablet); 15 de los cuales, además de utilizar el dispositivo portátil, también se conectan desde la casa o el trabajo. Esto pone de manifiesto la disponibilidad de internet y de soportes tecnológicos que les permiten ingresar con frecuencia. Un grupo reducido de 10 alumnos que solo se conectaban desde la computadora de su casa.

Este último dato sugiere, junto con la frecuencia de conexión y el tiempo que suelen estar conectados, que se requiere de disponibilidad de dispositivos y servicio de internet que permitan acceder en cualquier momento.

Usos de Facebook: personal y académico

Les solicitamos que describieran lo que hacen cuando ingresan a la red social. En este sentido, encontramos que el grupo en general mencionaba múltiples usos²⁰, a saber:

a) *Usos sociales* (n=41), referido a compartir fotos, videos, chatear con amigos y familiares, conocer gente, informarse de eventos sociales, cumpleaños, jugar con otros

²⁰ Es preciso aclarar que la respuesta de 1 sujeto puede clasificarse en más de una categoría puesto que cada uno podía mencionar más de un empleo de la red. Es decir, se categorizan los usos que los sujetos mencionan y no lo sujetos.

contactos: *“Para ubicar amigos de la infancia, de la facultad. Ver sus estados de ánimo, sus actividades, sus fotos y videos. En definitiva para seguirlos si no los tengo cerca”*. (EA)

b) *Uso para capacitaciones* (n=19), en el sentido de estar informados de cursos, congresos, eventos deportivos institucionales, materias de la carrera universitaria, entre otros: *“Visitar páginas referidas a la educación, cursos, capacitaciones”*. (MA)

c) *Usos laborales y/o profesionales* (n=15), en el sentido de que algunos lo utilizan como herramienta de trabajo para promocionar sus servicios, otros para contactarse con colegas, estudiantes o para buscar trabajo: *“Como herramienta de trabajo: a través de grupos para brindar información a alumnos”*. (DS)

d) *Transacciones comerciales*: solo 2 estudiantes mencionaron utilizar la red social para hacer negocios, especificando que se trata de grupos de compra y venta de diversos productos.

Con respecto al uso de Facebook para alguna actividad relacionada al ámbito académico, hallamos que la mayoría (n=37) sí lo han utilizado, específicamente se mencionaron actividades académicas vinculadas a la universidad (acceso al material, consultas con docentes y compañeros, información de horarios y notas, utilizar el chat para reunirse). Algunos intercambios fueron en el marco de una asignatura, mientras que otros eran contactos individuales con los profesores y colegas o a través de la creación de grupos entre los estudiantes para intercambiar información. También mencionaron la realización de cursos de capacitación y de eventos como congresos e intercolegiales como parte de actividades vinculadas al ámbito universitario; además relacionaron el uso académico con el contacto mantenido con colegas del contexto laboral-institucional como profesional (considerado como un vínculo académico más general) para compartir información y noticias.

Sin embargo, al consultar por la invitación de algún profesor para utilizar Facebook en alguna materia, encontramos que 26 estudiantes no tuvieron la experiencia, mientras que 18 afirmaron haber participado de una propuesta en el marco de una asignatura a través de esta red social. Quienes sí participaron señalaron que se utilizaba para descargar el material y las clases que subía el docente, consultas sobre fechas, notas y dudas acerca de los apuntes. A modo de ejemplo compartimos algunas de las respuestas señaladas por los alumnos para ilustrar lo analizado:

“Entregar prácticos, comunicar notas, hacer consultas puntuales”. (JC)

“Para pasar o pedir información a mis compañeros”. (EA)

“Buscar información de cursos, material de estudio, la universidad, interactuar con colegas”. (MS)

Participación en grupos en Facebook

Una de las posibilidades que ofrece Facebook es la de formar grupos (abiertos o cerrados) en los cuales se comparte un propósito o interés común. Al consultar si eran miembros de alguno, 40 respondieron afirmativamente e indicaron que formaban parte de varios grupos. En las respuestas se destacan diversos intereses, a saber: a) laborales y profesionales (n=25) vinculados a la educación física y el deporte, también a eventos y capacitaciones como a grupos institucionales de las escuelas o clubes donde trabajan; b) grupos con intereses generales relacionados a hobbies (n=24) como por ejemplo buceo, folclore, compra y venta, deportes (hockey, natación, atletismo, ciclismo); c) grupos de amigos del secundario, de la universidad y de la familia, particularmente para contactarse con quienes están lejos. Aquí se destaca un fin claramente vincular y social del grupo (n=13).

Disposición para participar en una propuesta académica mediada por Facebook

Por último, preguntamos si estarían dispuestos a usar Facebook como medio de comunicación y contacto en el marco de la materia, 41 de 44 estudiantes respondieron afirmativamente. Algunas de las razones fueron:

“Porque es una vía de comunicación que la mayoría de las personas hoy utiliza”. (AF)

“Conectarse on-line permite hacer trabajos grupales sin moverte de tu casa, es decir que metafóricamente disminuye las distancias”. (DA)

“Es más fácil comunicarse, siempre alguien está conectado y sabe algo”. (WW)

“Me interesa porque al pertenecer a un lugar lejano, éste sería un importantísimo medio de comunicación”. (LC)

Quienes respondieron que no estaban dispuestos mencionaron:

“No comparto en su totalidad el uso exclusivo de Facebook”. (MZ)

“Porque no me va la red social para realizar un trabajo”. (PE)

“Porque mi uso por razones laborales es limitado, prefiero otras vías de comunicación, contacto directo sin dejar de lado el virtual”. (CB)

Tomando en cuenta el aval mayoritario de los alumnos hacia la utilización de Facebook en el contexto de la asignatura que cursaban, se avanzó en el diseño de una propuesta que efectivamente propusiera el uso de la red social como ambiente para la realización de una tarea académica. En el próximo apartado atenderemos a su descripción.

Tarea grupal en Facebook

En el marco de dos asignaturas de la carrera –durante el año 2104 y el primer cuatrimestre de 2015– creamos grupos cerrados en Facebook para mantener la comunicación entre docente y alumnos, compartir noticias y videos vinculados a las temáticas del programa, subir material de lectura o presentaciones de las clases dictadas, enviar mensajes sobre eventos vinculados a la profesión de los estudiantes y notificar sobre fechas importantes durante el cursado, así como de calificaciones. En un primer momento, el grupo en Facebook fue creado con el propósito de ser utilizado como instancia de clase virtual e intercambio (como una extensión de lo presencial) donde además se generara un espacio de aprendizaje colaborativo a través de debates e información que los miembros compartieran. Sin embargo, casi con exclusividad, era únicamente la profesora quien compartía información (además de los materiales de lectura y clases) mientras que el resto de los miembros eran meros receptores; hasta hubo comentarios en las clases presenciales sobre la cantidad de noticias y videos recibidos, sin embargo, no se generaron debates ni comentarios por parte de los alumnos; solo llegaban notificaciones sobre la cantidad de “me gusta” que recibían los posts de la docente, siendo esto un indicador de que la información era al menos recibida.

En el segundo cuatrimestre de 2015 se avanzó sobre el diseño e implementación de una nueva propuesta. Esta experiencia surgió del interés señalado por los estudiantes en participar en una modalidad a distancia por medio de Facebook durante el cursado de la materia, destacando su accesibilidad y posibilidad de comunicarse con los compañeros, ya que algunos no residían en la misma ciudad. Es por eso que, con el propósito de habilitar un espacio de intercambio en una red social, para promover la interacción profesor-alumno y el debate e intercambio de opiniones entre compañeros, facilitando

un espacio de aprendizaje virtual, se procuró diseñar y proponer a los cursantes una tarea académica que, enmarcada entre los trabajos obligatorios de la asignatura, ellos tenían que resolver comunicándose e interactuando a través de la red social.

La tarea se realizó en el marco de la asignatura Actividad Física para la Salud en Prevención Primaria de segundo año de la licenciatura y fue planteada como un requisito a cumplimentar en el cursado. Se les propuso a los estudiantes realizar una búsqueda y análisis de programas provinciales o nacionales vinculados a la actividad física y la salud en la prevención primaria, elevar un informe sobre el mismo y su aplicación, para luego elaborar y presentar una propuesta o proyecto que se integre al programa elegido. Se trataba de una tarea a resolver a lo largo de algunas semanas, en el entorno de Facebook, con modalidad virtual y grupal. Se solicitó que todos los intercambios quedaran plasmados en el grupo cerrado creado para la actividad propuesta, del cual formaban parte los estudiantes y la docente. Cada semana de trabajo tenía pautadas diversas tareas y requisitos a cumplimentar para organizar la elaboración de los distintos escritos y avanzar progresivamente en la entrega final del proyecto.

Cabe recordar que la particularidad del grupo fue que de los 20 ingresantes de 2014, sólo 2 habían decidido continuar con sus estudios; uno de ellos residía en Villa Mercedes y el otro en San Luis Capital. Más allá de este número reducido, toda experiencia académica debe ser considerada por lo significativo que es llevar a cabo innovaciones en contextos reales y no por el número o la cantidad.

La implementación de la experiencia académica tuvo una duración de 5 semanas donde se observó que los intercambios en el grupo de la tarea virtual eran escasos y se intensificaban cuando se acercaba una fecha en la cual debían entregar un avance de lo que solicitaba la consigna. La docente participó activamente recordando la consigna y los plazos, consultando por dificultades u obstáculos que pudieran presentarse durante el proceso, monitoreando el trabajo, poniéndose a disposición para responder consultas y brindando orientaciones y *feedback* en el proceso de elaboración de la respuesta.

Luego de la primera semana de inicio de la tarea, los estudiantes manifestaron en la clase presencial que se sentían incómodos participando y compartiendo información que todos sus contactos podían ver. Se aclaró que cuando se comparte en un grupo cerrado solo es visible para los miembros que lo conforman; a partir de esta aclaración comenzaron a transcurrir más fluidamente los intercambios.

Parece interesante destacar aquí que aun cuando las personas habitualmente usan las redes sociales, en muchos casos desconocen muchos aspectos de su manejo y potencialidades.

Si bien durante todo el proceso los intercambios en Facebook fueron escasos, se solicitó a los alumnos que copiaran las comunicaciones mantenidas a través de otras redes sociales; de este modo pudimos acceder a las charlas mantenidas por Whatsapp, que permite enviar y recibir mensajes, audios, imágenes y videos, además de ofrecer la posibilidad de crear grupos. En efecto, los estudiantes crearon un grupo con esta aplicación para teléfonos inteligentes y realizaron la mayoría de los intercambios por ese medio. Las conversaciones se referían a aspectos específicos de la tarea solicitada, las dificultades en su elaboración y dudas en los avances, así como cuestiones personales de tiempos laborales y asuntos familiares que incidían en los tiempos y organización para responder a la actividad. Es decir, el aspecto académico, vincular (entre compañeros y con sus familias), las obligaciones laborales y lo emocional se pusieron de manifiesto en la elaboración de las distintas etapas en las que se organizó la tarea propuesta.

En base a lo comentado, y también tomando en cuenta relevamientos realizados más recientemente por nuestro equipo acerca del uso de redes sociales en jóvenes, parece apreciarse una intensificación en el uso de Whatsapp y, a la vez, una menor presencia en Facebook. Datos relevados con ingresantes en una Universidad Argentina dan cuenta de un uso masivo y frecuente de Whatsapp, seguido por Instagram, You Tube y recién en cuarto lugar, Facebook²¹. Se puede pensar entonces que las preferencias de los jóvenes y adolescentes son mutantes, cambian muy rápido y los llevan a migrar de una red a otra, tal vez, en busca de novedades.

Qué dicen los estudiantes sobre la experiencia mediada por Facebook

Finalizada la propuesta académica mediada por Facebook, se administró un cuestionario de autoinforme con preguntas abiertas y cerradas. En respuesta los sujetos expresaron sus opiniones y experiencia acerca de la tarea virtual y grupal en la red social.

El propósito de las preguntas fue indagar acerca de las perspectivas de los participantes sobre las siguientes dimensiones: a) apreciación general de la tarea; b) virtualidad de la

²¹ Datos obtenidos de una encuesta que se administró a estudiantes ingresantes de carreras de ingeniería, que se encuentran en proceso de ser publicados.

propuesta; c) aspectos vinculares y emocionales; d) actitudes y comportamientos en la realización de la tarea; e) aprendizajes logrados. A continuación atenderemos a la descripción de las dimensiones mencionadas a partir de la valoración general de la experiencia académica.

a) Apreciación general de la tarea: señalaron por un lado, no haberse sentido cómodos con los tiempos asignados para responder a la tarea, y por el otro, la novedad de la experiencia. Como parte de los aspectos que resultaron positivos señalaron la posibilidad de articular y promover la reflexión e interacción entre los miembros del grupo, como la flexibilidad en la organización de los tiempos personales y laborales que permiten los entornos virtuales para responder a la tarea. Mientras que el aspecto temporal (plazos de entrega de la tarea) y el escaso conocimiento sobre el funcionamiento de la red social fueron considerados como cuestiones negativas de la propuesta.

b) Apreciaciones del entorno virtual: identificaron como positivo la flexibilidad horaria, la interacción y el debate generado a distancia y la posibilidad de experimentar una nueva forma de trabajar con otros. Un aspecto negativo fue la dificultad de acordar grupalmente una decisión, puesto que se trata de un contexto que ofrece infinitas posibilidades para realizar debates y compartir ideas, en el caso que resulten ser demasiados esto atrasaría el trabajo o quizás obstaculizaría la tarea. Para próximas experiencias, se puede pensar en la elección de un moderador o coordinador del grupo de trabajo, que se encargue de organizar las ideas y debates para favorecer los intercambios y toma de decisión grupal.

c) Aspectos emocionales y vinculares: en el momento que los estudiantes fueron informados que la tarea se resolvería a distancia y en un entorno virtual experimentaron emociones negativas como temor y desconfianza. Mientras que las emociones vivenciadas cuando se comunicó que se realizaría de manera grupal fueron: fastidio, disgusto, desconfianza, también satisfacción y entusiasmo.

Los aspectos valorados como positivos en relación al trabajo grupal fueron la predisposición del equipo en la elaboración de la tarea, la capacidad de reflexión y la responsabilidad. Como aspectos negativos mencionaron la falta de experiencia y conocimiento respecto al manejo de recursos tecnológicos.

Por otra parte, la dinámica grupal no fue fluida, debido a la falta de tiempo para dedicar a la realización de la tarea y, en consecuencia, la escasa frecuencia con la que se comunicaban para poder avanzar.

d) Actitudes y comportamientos en la realización de la tarea: las actitudes o comportamientos que favorecieron el trabajo en grupo fueron: la iniciativa en resolver las distintas etapas de elaboración de la tarea y los pequeños aportes que lograban realizar durante el período programado. También se señaló que la poca disponibilidad horaria resultó ser el factor externo que dificultó el trabajo grupal. Esto coincide con la dinámica de funcionamiento del equipo informada debido a la falta de tiempo y frecuencia en la comunicación.

e) Aprendizajes logrados: se destacan aprendizajes relacionados al manejo de la tecnología y de Facebook; también sobre los contenidos de la materia y el trabajo en grupo. Lo manifestado refleja en cierto modo lo significativo que puede resultar la programación de experiencias de aprendizaje colaborativo a distancia, puesto que no solo permite avanzar en el contenido teórico de una asignatura, además promueve aprendizajes a nivel vincular, personal, se aprenden habilidades tecnológicas y usos alternativos de las redes sociales.

Comentarios a modo de cierre

En este apartado final el propósito es reflexionar sobre los usos sociales, vinculares, y académicos de Facebook, retomando algunos datos significativos del estudio analizado. Presentamos en este escrito los datos recolectados a partir de un cuestionario que nos permitió describir e identificar las opiniones de los estudiantes acerca del empleo de esta red social, para luego implementar una propuesta académica donde desarrollamos una tarea grupal a distancia que se caracterizó por utilizar Facebook como mediador del intercambio entre compañeros. El propósito fue generar un contexto propicio para aprender en entornos virtuales, partiendo de las percepciones y usos que los estudiantes hacen de Facebook.

A partir de lo expuesto en el trabajo y la experiencia descrita, se pone de manifiesto la potencialidad de las redes sociales como entorno educativo que pone en juego diversos conocimientos y múltiples habilidades de los estudiantes, que otras modalidades educativas no requieren. A modo de ejemplo, podemos mencionar el desconocimiento

de las funciones de privacidad de Facebook, referidas a quiénes pueden acceder a un grupo o quiénes pueden leer lo que cada usuario comparte; esto se evidenció en la tarea grupal virtual y fue una preocupación expresada por los participantes, ya que obstaculizó la elaboración de la tarea en las primeras semanas debido al temor de que sus contactos pudieran leer sus intercambios.

El aprendizaje no solo se relaciona al contenido de una asignatura o de una carrera, también es significativo apropiarse de las tecnologías y los dispositivos disponibles (como aprendizaje que subyace o acompaña el cursado y el futuro quehacer profesional) y desarrollar habilidades que permitan conectarse con otros compañeros para trabajar colaborativamente. En consecuencia, se destaca el proceso de aprendizaje que conlleva realizar una tarea grupal a distancia, involucrando aspectos cognitivos, emocionales y vinculares que se manifestaron durante la elaboración de la misma.

Facebook permite múltiples usos según el propósito del usuario: hacer amigos y recibir solicitudes de amistad, escribir y recibir comentarios, compartir contenido, generar grupos a partir de intereses comunes, hacer público datos personales y profesionales (Ellison et al., 2007).

Los grupos cerrados en Facebook proporcionan un espacio de relaciones sociales y académicas que facilitan el intercambio tanto on-line como off-line (Chiecher, 2013; McCarthy, 2010; Vicario et al., 2015a; Vicario et al., 2015b). Los vínculos sociales en línea que generan los usuarios de redes sociales también son mantenidos fuera de línea. Se trata de establecer relaciones con el contexto vincular cercano (familia, amigos) y también con personas que comparten los mismos gustos, por ejemplo, los grupos mencionados en los participan los estudiantes que se caracterizan por lazos laborales, afinidad a un deporte o hobbies. En este sentido, los alumnos mencionaron que utilizaban Facebook para conectarse con su familia y amistades (actuales y de la infancia), para saber cómo están y sentirse más cerca, esto promueve lazos y apoyos emocionales, tratándose de una alternativa on-line de intensificar y sostener vínculos duraderos y significativos. También se puede pensar en las nuevas conexiones sociales que se produjeron debido al cursado de una carrera universitaria. Tenemos conocimiento que los estudiantes de ambos años –2014 y 2015– crearon grupos en la red social donde solo ellos interactuaban y compartían materiales, dudas, comentarios generales del cursado, noticias de la universidad y la carrera; sucedió lo mismo con la

aplicación Whatsapp, donde los cursantes de la experiencia implementada indicaron contactarse por ese medio, puesto que les resultaba más práctico y rápido comunicarse y tomar decisiones a través de su *smartphone*. Esto pone de manifiesto que Facebook genera lazos de afinidad a partir de objetivos o espacios compartidos, por ejemplo el cursado de una carrera o la realización de una tarea virtual colaborativa. Chiecher (2014) señala en este sentido que el aprovechamiento de las redes sociales en las planificaciones docentes se fundamenta en la cotidianeidad de su uso por parte de los estudiantes y en su potencialidad como alternativa de espacios de aprendizaje colaborativos, donde también se comparten emociones, vivencias, estados de ánimo y gustos que serán apreciados por la red de contactos.

Los resultados iniciales dan cuenta de una alta participación de los sujetos en la red social Facebook (particularmente por motivos sociales y vinculares), así como de un consenso mayoritario respecto de sus potencialidades en contextos académicos destacando el intercambio y la comunicación con los compañeros y docentes para cuestiones administrativas y vinculadas al cronograma de cursado, además de la posibilidad de mantener contacto on-line y acortar distancias. En una segunda instancia, a partir del diseño e implementación de la tarea académica grupal a resolverse con la mediación de la mencionada red social, se percibieron intercambios poco frecuentes que, en ocasiones, obstaculizaron la elaboración del trabajo a distancia. Aquí se observó que los participantes mencionaron el factor temporal relacionado a las ocupaciones laborales y familiares como aspectos que dificultaron el avance en la elaboración de la consigna

Finalmente, más allá de algunas dificultades personales para adaptarse a la modalidad propuesta manifestadas por los participantes o las de organizar los tiempos laborales y personales, las redes sociales son un recurso con potencialidades para mediar propuestas académicas que utilicen ambientes virtuales como complemento o alternativa a la clase presencial. Creemos que generar alternativas y espacios diversos que traspasen las paredes de las aulas permite ampliar los contextos de aprendizajes, propiciando experiencias que se complementen con los usos cotidianos que hacemos de los dispositivos tecnológicos o de aquellos espacios virtuales altamente frecuentados por nosotros y nuestros estudiantes, como las redes sociales. Sin embargo, para lograr aprendizajes significativos y generar entornos virtuales colaborativos a partir de las

redes sociales, requiere de los docentes un posicionamiento e intencionalidad educativa, además de la programación y seguimiento para que resulte en un ambiente educativo colaborativo.

Bibliografía

Chiecher, A. (2011). Tareas grupales en ambientes virtuales. Dificultades percibidas y aprendizajes logrados por estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 3 (6), 4, pp. 433-445.

Chiecher, A. (2014). Un entorno virtual en experiencias. Tareas académicas grupales y socialización de emociones en Facebook. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28.1), pp. 129-143.

Chiecher Costa, A. (2015). Elecciones y rechazos entre pares en situaciones de trabajo grupal mediado tecnológicamente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*. 18, (1), pp. 213-229.

Chiecher, A. y Donolo, D. (2013). De diálogos e intercambios virtuales. La dimensión social y cognitiva de las interacciones entre alumnos. *Universities and Knowledge Society Journal, RUSC*, 10, (2), pp. 37-53.

Chiecher, A., Donolo, D. y Corica, J. L. (comps.) (2013). *Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina.

Ellison, N., Steinfield, Ch. y Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook ‘friends’: social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of computer-mediated communication*, 12, (4), pp. 1143–1168.

Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, (XIX), pp. 131-138.

McCharty, J. (2010). Blended learning environments: using social networking sites to enhance the first year experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (6), pp.729-740.

Roses, S., Gómez, M. y Farias, P. (2013). Uso académico de redes sociales: análisis comparativo entre estudiantes de Ciencias y de Letras. *Historia y Comunicación Social*, 18, pp. 667-678.

Valerio-Ureña, G. y Valenzuela-González, R. (2011). Redes sociales y estudiantes universitarios: del nativo digital al informívoro saludable. *El profesional de la información*, 20, (6), pp. 667-670.

Vicario, J., Chiecher, A., Méndez, A., Paoloni, P., Muñoz, D. y Fernández, A., (2015a). El aporte de las TIC al aprendizaje colaborativo de la Física y a la generación de vínculos entre los aspirantes al ingreso a la Universidad. *Revista de Enseñanza de la Física*, 27, pp. 405-410.

Vicario, J., Chiecher, A., Amieva, R., Fernández, A., y Ortiz, F. (2015b). *¿Qué pasa Whatsapp? ¿Qué onda con la Física?* Ponencia presentada en la Conferencia de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Educación en Ciencias. Ibagué, Colombia. Octubre de 2015.

Sobre las autoras

Ana Riccetti: Doctora en Ciencias Sociales. Becaria Posdoctoral CONICET. Departamento de Educación Física, Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. Líneas de investigación vinculadas a la motivación en el deporte y en educación física. Participación en proyectos sobre educación a distancia y alfabetización académica. Últimas tres publicaciones:

Elisondo, R., de la Barrera, M., Rigo, D., Fagotti Kucharski, E., Kowszyk, D. y Riccetti, A. et al. (2015) Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de educación superior. Innovación y mixtura en la experiencia de investigación. *Revista Digital EFI-DGES*. Vol 1, No 2. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/issue/view/387/showToc>.

Riccetti, A. y Chiecher, A. (2015). *La motivación en el contexto deportivo. Aportes de una investigación acerca de las dimensiones psicosociales*. 11mo Congreso Argentino y 6° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-7316. Disponible en: http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/publicaciones-11ocongreso/Mesa%2003_Riccetti.pdf/view.

Riccetti, A. y Chiecher, A. (2014). Motivación y perspectiva sociocultural. Acerca de una investigación de diseño en un contexto deportivo. En *Revista Digital Educación*

Física y Deportes, Año 18, N° 190, marzo de 2014, Buenos Aires. Disponible en:
<http://www.efdeportes.com/efd190/motivacion-y-perspectiva-sociocultural-en-contexto-deportivo.htm>

Email: ariccetti@gmail.com

Dirección postal: UNRC, Ruta 36 Km 601, CP 5800, Río Cuarto.

Anaía Chiecher: Doctora en Psicología. Investigadora Adjunta CONICET, Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

Líneas de investigación vinculadas a los entornos virtuales de aprendizaje, las dimensiones cognitivas, motivacionales, vinculares y emocionales del trabajo colaborativo a distancia en educación superior.

Últimas tres publicaciones:

Chiecher, A. (2015) Elecciones y rechazos entre pares en situaciones de trabajo grupal mediado tecnológicamente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (RIED), vol. 18. Madrid, pp. 213 - 229

Rama, M. y Chiecher, A. (2015) Hacia una nueva docencia. Perspectivas de estudiantes universitarios acerca de la participación del docente en las redes sociales. RED-DUSC. *Revista de Educación a Distancia – Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, número 6, pp. 1- 22.

Vicario, J., Chiecher, A., Méndez, A., Paoloni, P., Muñoz, D. y Fernández, A. et al (2015). El aporte de las TIC al aprendizaje colaborativo de la Física y a la generación de vínculos entre los aspirantes al ingreso a la Universidad. *Revista de Enseñanza de la Física*. Vol. 27, No. Extra, pp. 405-410.

Email: achiecher@hotmail.com

Dirección postal: UNRC, Ruta 36 Km 601, CP 5800, Río Cuarto.

EL TRABAJO DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS DE URUGUAY EN TORNO A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Pamela Reisin*

Resumen

Este artículo tiene por objeto dar a conocer a los educadores, el trabajo realizado por maestros comunitarios en escuelas primarias de Uruguay, en torno a la *integración* de niños en situación de *riesgo educativo* (Terigi, F. 2009). Estos docentes trabajan con alumnos con “sobreedad”, con altos niveles de repetición, bajo rendimiento escolar, como también con niños con buen rendimiento pero con dificultades para “*resolver su inclusión grupal*” (Almirón, G. 2006). A lo largo de los diez años de implementación que tiene el Programa de Maestros Comunitarios, los educadores construyeron sus criterios pedagógicos e itinerarios didácticos para trabajar con quienes no encuentran su lugar en la escuela.

Palabras clave: Programa Maestros Comunitarios - Integración Educativa

Uruguay Community Teachers’ work in primary schools regarding the *educational integration of children at educational risk*

Summary

This work aims to report to those in the field of teachers’ education on the work done by community teachers in primary schools in Uruguay regarding the *educational integration* of children at educational risk (Terigi, F. 2009). These teachers work with students who are over-age for their grade level, with high rates of repetition or have poor school performance as well as with students with good performance but difficulties to achieve a positive group inclusion (Almiron, G. 2006). Through out the ten years of implementation, educators at the Community Teachers Program have built valuable educational criteria and innovative didactic itineraries to work with children who do not find their place in school.

Key words: Program Community Teachers - Educational Integration

* Profesora en Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. pamela_reisin@yahoo.com.ar

El Programa de Maestros Comunitarios de Uruguay

El Programa de Maestros Comunitarios (PMC)²² es una de las políticas implementadas por gobiernos latinoamericanos para ampliar la inclusión educativa en países marcados por la desigualdad social, con escuelas que mantienen formas tradicionales y serias dificultades para procesar pedagógicamente esa desigualdad. Constituye una innovación que busca transformar ciertos núcleos del formato escolar para dar lugar a prácticas educativas más inclusivas.²³

Entre los elementos novedosos del programa se encuentran las características específicas que tiene el trabajo de los maestros comunitarios, la relación que a partir de ese trabajo se teje entre la escuela y la comunidad, y las nuevas formas de vincularse con las familias de los alumnos, tomando no sólo como sujeto de la educación al niño sino también a su entorno.

El trabajo cotidiano de los maestros comunitarios en la línea de integración educativa

El trabajo de los maestros está enmarcado en cinco líneas de acción: *alfabetización en hogares, grupos con las familias, integración educativa, aceleración escolar y transiciones educativas*. Las dos primeras líneas están orientadas específicamente al trabajo con los niños y sus familias. La línea de *alfabetización* supone la extensión de la labor educativa de la escuela en los hogares y la de *grupo con las familias* es entendida como un espacio de encuentro con los *adultos referentes*; las otras tres líneas están destinadas al trabajo con niños, ya sea en la escuela como en espacios comunitarios barriales.

²²El material que ha servido de base para elaborar este trabajo forma parte de los avances en la investigación “*El Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Trabajo cotidiano y construcción social de la inclusión educativa en escuelas públicas uruguayas*”, correspondiente al Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en el marco de la Beca de Iniciación en la Investigación otorgada en 2015 por la Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

²³El PMC surge en 2005 como programa educativo interinstitucional ejecutado de manera conjunta por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) de la República Oriental del Uruguay. Es implementado en escuelas primarias públicas ubicadas en contextos de pobreza. Los últimos datos publicados sobre la cobertura del programa indican que en el año 2014 trabajaron 539 maestros comunitarios en 318 escuelas distribuidas por todo el país; la proyección del programa para dicho periodo era trabajar con 16.000 niños, abarcando el trabajo de cada maestro 30 niños en promedio por año. (Ramos, 2014).

En la línea de *integración educativa* se trabaja con alumnos con dificultades de socialización, ya sea porque tienen problemas para comunicarse y relacionarse con los otros, o porque tienen “mala conducta”. Muchos de ellos, a su vez, tienen bajo rendimiento académico. Los maestros, con diferentes criterios, conforman grupos reducidos con niños de distintas edades y trabajan en contraturno, bajo la modalidad de talleres²⁴.

Estrategias pedagógicas e itinerarios didácticos en la línea de integración

Enmarcados dentro de este dispositivo, los maestros lograron crear estrategias pedagógicas e itinerarios didácticos novedosos. Como punto de partida, coincidieron en la necesidad de hacer actividades que permitieran a los niños mejorar su *autoestima*, salir de la posición de “no poder”, “no saber” y colocarse en el lugar de la “*posibilidad*”.

Dalma: ... especialmente trabajás mucho la autoestima, que es la base del maestro comunitario...

Entrevistadora: ¿Sí? ¿Porque decís que es la base?

D: La base, porque generalmente trabajas con niños que están con un nivel de autoestima, de falta de confianza muy bajo, (...) no saben trabajar en equipo, tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros, entonces uno trata de crear ese clima para poder valorarse y poder integrarse en los grupos... (Dalma, ex Maestra Comunitaria, Montevideo. 2013).

Nadia: ...integración paso a llamarse “integración educativa” porque de alguna manera los niños que tienen dificultades para integrarse tienen dificultades de aprendizaje, o porque faltan mucho, o porque entraron tarde, diversas razones que hacen...

Entrevistadora: Dificultades para comunicarse...Para comunicarse, entonces de alguna manera ese niño tiene que ir integrándose, y el hecho de que haya grupos más reducidos y que el maestro comunitario trabaje con menos niños, hace que ese niño pueda ir soltándose mucho más, sintiéndose más seguro, trabajando desde la posibilidad... (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013).

En términos didácticos y metodológicos, estos maestros acuerdan en la importancia de trabajar con **grupos reducidos**. Existen distintos criterios de agrupación, ya sea por edades, por bajo rendimiento académico, por dificultades para integrarse socialmente,

²⁴ En algunas escuelas, estos talleres los realizan con el profesor de educación física. En cuanto al espacio físico, algunos maestros cuentan con un salón específico para desarrollar sus actividades en la escuela y otros los realizan en espacios comunitarios barriales.

etc. Este modo de trabajar es valorado positivamente, ya que consideran que es una condición para poder atender a cada niño de un modo personalizado, teniendo en cuenta la diversidad de intereses, problemáticas, niveles y ritmos de aprendizaje.

...tratamos de partir de actividades que veamos que pueden cumplir, donde ellos se sienten en el lugar de poder hacer, en el lugar del que tiene éxito, que esa posibilidad la da el pequeño grupo, a veces al maestro en la clase le es difícil poder identificar, poder proponer para la diversidad con 30 niños, ¿no? (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013).

Nadia considera que la diferencia entre la tarea que realiza como maestra regular y el trabajo en la línea de *integración* no se debe a las propuestas pedagógicas en sí, ya que podría desarrollarlas en ambos ámbitos, sino al número de alumnos con los que trabaja simultáneamente.

...creo que los que hemos optado por el trabajo comunitario hacemos en los dos lugares muchas de las mismas estrategias (...). La mayor diferencia creo que radica en que, mientras en un lado tenés 30 niños para trabajar, en otro es de 10, 12.... (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

Otra de las maestras entrevistadas, en cuanto a los alumnos con los que se trabaja en esta línea, explica que seleccionaba no sólo aquellos con “*problemas de conducta*” sino también los que “... *que tienen baja autoestima, o que tienen timidez en clase, que son buenos pero no se animan a relacionarse con otros.*” Y agrega: “*Recuerdo un niño que tenía buenas notas pero no salía de su salón para merendar o para jugar en el recreo, ese también es un niño para integración.*” (Marta. Ex maestra comunitaria, Lavalleja. 2013). Los organizaba según las edades y consideraba que el trabajo en grupos reducidos permitía atender en forma personalizada a los niños que tenían “mala conducta” en clase.

El trabajo que realizan Jorge y Anabela es organizado en dos modalidades. En una trabajan con alumnos de 1° y 2° año que tienen bajo rendimiento, hacen mayor hincapié en lo curricular y trabajan específicamente contenidos de lengua y matemática. Son niños que experimentan dificultades para seguir el ritmo de enseñanza impartido en clase y, en este sentido, necesitan contar con mayor acompañamiento para alcanzar los aprendizajes previstos para su curso. En la otra

modalidad trabajan con alumnos de todos los cursos que tienen problemas para la integración grupal.

Jorge: Nosotros tenemos dos grupos de integración bien marcados que están compuestos por interclase, están mezclados los de 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6°, y uno (...) formalmente de integración, que está conformado por niños de 1° y 2°, donde la modalidad de trabajo es parecida, pero a la hora de acercarnos a la lengua o la matemática (...) tratamos en ese grupo en particular de bajar más a lo curricular (...)

Entrevistadora: Porque no son niños que tienen problemas de integración en el grupo sino más bien...

J: ...bajo rendimiento...

E: Sería como una manera de adaptar la idea de aceleración...

J: La aceleración en sí no se da, pero el objetivo del trabajo es similar, tratar de que cumplan, de que vayan alcanzando las metas de los grados que cursan.... pero lo que sí, ahí trabajamos con la identidad del programa que tratamos de partir de las potencialidades, que tratamos de partir de actividades que veamos que las pueden cumplir, donde ellos se sienten en el lugar de poder hacer, en el lugar del que tiene éxito, que esa posibilidad la da el pequeño grupo... (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

Tal como se expresa en el fragmento anterior, los maestros generan actividades en las cuales los niños sienten que *pueden hacer, partiendo desde las potencialidades* y no desde las limitaciones. Trabajan con la modalidad de talleres o proyectos, realizando **actividades prácticas** que conllevan algún tipo de desafío cognitivo, pero siempre contemplando los intereses de los alumnos.

Como hemos explicado anteriormente, Jorge y Anabela organizaron el trabajo en línea de integración en dos dispositivos grupales. Para el dispositivo destinado a niños de distintos cursos con dificultades para su inclusión grupal, realizaron una “*construcción metodológica*” (Edelstein, G. 2011). Dicha construcción consiste en la estructuración de la *tarea diaria*, basada en su *experiencia de trabajo*, organizada en cuatro *tiempos pedagógicos*.

J: siempre el encuentro tiene una tarea, algo que vamos a hacer y que en ese momento va a haber que respetar el material de trabajo, el trabajo y el compañero como únicas reglas básicas; no hay más que eso, venir a hacer una actividad y esa actividad debe hacerse en un marco de cuidado del otro y de cuidado del material, hay muchas cosas que pueden pasar, pero respetando eso como esencia, como una forma de no marcar demasiadas condiciones, sino un espacio con cierta flexibilidad en el funcionamiento,

pero con un marco... Conversamos, se plantea la actividad y después está la ejecución, y de esa ejecución tiene que haber un producto que estará terminado, que estará sin terminar, pero que se avanzó pero no se pudo terminar, pero algo pasó, o era un juego, pero lo hicimos... (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

En el texto²⁵ explican los momentos que estructuran su tarea, y sostienen también, que para alcanzar el objetivo que tiene el Programa de *restituir el deseo de aprender en los niños*, el fortalecimiento de la autoestima en ellos es un “*paso estrictamente necesario*”.

...es necesario reposicionar a aquellos alumnos que, por diversas causas, están ubicados en el lugar del no saber, no poder, el que se “porta mal”. Se observa claramente la inseguridad de estos al enfrentarse a propuestas. Entendemos que en estos casos debemos comenzar trabajando en modificar la mirada que el niño tiene de sí mismo. Para ello, los maestros debemos pensar estrategias para lograrlo y aplicar metodologías participativas, colaborativas, donde la horizontalidad en la toma de decisiones esté dada, al mismo tiempo que el compromiso y la responsabilidad con su cumplimiento. Intentamos establecer una dinámica de trabajo donde los docentes facilitemos la ejecución de propuestas que se definen colectivamente. Pero las propuestas salen del grupo, de cada integrante. La situación que buscamos es que propongan, para que luego se comprometan con lo que propusieron y acordaron hacer.

La modalidad se define con una dinámica diaria que despliega una rutina que pronto es incorporada y disfrutada por todos quienes hacemos el espacio comunitario. Una práctica enmarcada en cuatro tiempos educativos:

- Nos encontramos. Al llegar conversamos sobre nuestro día, o alguna vivencia especial, positiva o negativa, que queramos compartir. Se abre también como espacio de preguntas emergentes...

- Luego ¿qué hacemos hoy?, repasando el eje de trabajo proponemos la actividad a desarrollar, que en general ya es conocida (...) aunque no su desarrollo (cocina, manualidad, plástica, construcción, alguna reparación, escritura, lectura).

- Y entonces el hacer, combinado con la charla, las risas, los enojos, el esfuerzo, la frustración, el asombro, las resoluciones, el disfrute.

- Por último el cierre convoca, evaluación, sentimientos provocados, despedida, proyecciones. Una mirada sobre lo que pasó con la propuesta del día, sobre el producto de la jornada y sobre lo que me pasó mientras lo

²⁵ Jorge y Anabela escribieron un artículo sobre la construcción metodológica que implementan en la línea de integración, con el objetivo de que forme parte de las publicaciones que se realizan desde la coordinación del Programa de Maestros Comunitarios.

realizaba. (Fragmento de un artículo en elaboración, escrito por Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

En cuanto a los proyectos concretos que realizaron en esta línea, Jorge y Anabela cuentan que tienen “líneas de trabajo”. Una fue la confección de títeres, que implicó realizar *manualidades* y el trabajo corporal de roles y normas. Como fue la primera línea de trabajo que realizaron, sirvió para que los integrantes se conocieran entre sí. Otra línea que desarrollaron fue la de “cocina”, en la que elaboraron distintas recetas propuestas por los niños, en la cocina de la escuela o haciendo fuego en el patio o trabajando en la huerta. Este proyecto está ligado a otro eje de trabajo, que fue el reconocimiento especial de los cumpleaños, ya que muchos desconocían cuándo era el suyo, en su familia no realizaban un festejo en su honor y los maestros decidieron que por lo menos en la escuela se iba a *reivindicar el día de su nacimiento y reconstruir su historia de vida.*

J: ...Después lo de la cocina lo fuimos volcando a, a...

A y J: a los cumpleaños...

J: ...porque veíamos que otro tema que es de su propia historia, que fue como eje de trabajo recomponer sus historias, que dibujaran a sus familias, que nos contaran, que la presentaran (...)

A- Vivencias y anécdotas es algo que aparece siempre, el espacio en el que estamos sentados es este, y acá estamos con ellos y siempre está la historia familiar, siempre hay una historia familiar para contar, y la historia familiar relacionada con los cumpleaños siempre ha sido como muy fuerte ¿no? las vivencias o...

J- Fuerte porque hay varios que no saben qué día cumplen

A- Que no saben qué día cumplen y que...

J- Su propia historia no saben cuándo empieza, no saben cuál es el día de su cumpleaños. Muchísimos que no lo festejan...

A- Que no lo celebran

E- ¿Por cuestión económica?

J- Y eso es lo que nosotros estamos reflexionando, nuestra reflexión es que no es estrictamente por una cuestión económica sino un poco por esto que decíamos, la pérdida de la energía vital en el niño y a veces en la familia, la desorganización... y porque justamente lo que queríamos remarcar con ellos es que se podía organizar el cumpleaños, y que no es por una cuestión económica porque con un poco de harina y con algunas cosas que traían ellos o íbamos a comprar, hacíamos los mandados, veíamos cuánto costaba, y un cumpleaños cómo se hacía, y hacíamos una torta y pizza, y poníamos unas guirnaldas, y hacíamos un juego y listo, era un cumpleaños, pero esa fecha estaba, habían alguien que estaba...

E- Que pensaba en ellos...

J: Que pensaba en ellos, que tenía preponderancia, que era reconocido particularmente.

A: Por supuesto, no es un día menor, es el día que naciste, eso está bueno

J: ... como parte de la personalidad, de la historia de vida, como parte de una cosa a reivindicar, por lo menos acá había un cumpleaños, algunos lo festejaban también afuera, otros no, era el único cumpleaños, y en la cocina fuimos viendo eso de las cosas que ellos contaban, y dijimos que íbamos a empezar a festejar los cumpleaños, cuando hay cumpleaños vamos a integrar la tarea de cocina asociada a los cumpleaños (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

Analizando esta actividad, podemos inferir que festejar sus cumpleaños es una manera de demostrarles que desde la escuela se los reconoce y se los valora, lo cual puede ser un camino para que ellos modifiquen su autopercepción. Esta actividad es un modo de situar el *tiempo del niño* en el tiempo simbolizado por el calendario, una forma de inscribir el *tiempo vital* en el *tiempo social*.

Identificamos, además, que lo lúdico, el arte y el contacto con la naturaleza son constantes que se repiten en el relato de estos maestros. A su vez, siempre se hace alusión a actividades prácticas y grupales.

...trabajando desde la posibilidad, en otras actividades que tienen más que ver con lo lúdico, con la narrativa, con la literatura, con el teatro, con hacer una huerta, entonces... a partir de ese momento que no pasa por otra cosa que no sea que eleven su autoestima, ¿verdad? y que se sientan que ellos son capaces de, y que pueden... entonces, a partir de ahí...lo que se fue dando es que en esa integración también pasaba por ir viendo cuáles eran las dificultades de aprendizaje. El programa atiende en especial la parte del lenguaje, entonces, yo te nombraba el teatro, la narrativa. A través de proyectos que hemos ido realizando hay un cambio enorme. El teatro es fascinante, a través del teatro logras que haya niños que no se expresan, que están en la clase y no sabes si vino o no vino, que puedan actuar. Entonces a través de esa actuación trabajas el autor, trabajas distintos cuentos, trabajas valores, desde lo pedagógico, pero de una forma distinta... ” (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013).

Además, hay que tener en cuenta que estos chiquilines se comportan mal porque no tienen los aprendizajes del grado, entonces se aburren en clase, o porque no pueden hacer lo que la maestra les propone, por ejemplo, pero el estar allí trabajando lo que ellos querían hacer, porque eso era la básico, que estuvieran haciendo lo que ellos querían, entonces ese momento en el que estaba realizando la tarea que él quería, le resultaba atractivo el trabajo, a mí no se me dificultaba el trabajo con los chiquilines. (...) mi línea de trabajo tenía que ver con lo que los chiquilines querían, mi primera reunión con ellos, con ocho, diez que tenía por grupo, era preguntarles qué

les gustaría hacer durante el año, qué cosas les gustaban y, a partir de eso, ellos mismos iban fijando sus objetivos para el trabajo del maestro comunitario, objetivos que eran pasarlo lindo, divertirse, aprender a cocinar, hacer juegos, crear cosas. A partir de esos objetivos como grupo, yo tomaba esos intereses para delimitar o para armar mi plan de trabajo con ellos, siempre el eje era que pudieran aprender creando o haciendo lo que ellos querían; por ejemplo, un año que ellos querían cocinar, teniendo en cuenta la canasta que recibían los padres, íbamos viendo qué podían preparar, calcular, leer recetas de libros de cocina, hablar de nutrición, de las partes del cuerpo, del aparato digestivo, del aparato circulatorio, la vida saludable, el medio ambiente. Entonces a partir de esos temas, hacían lecturas, diferentes niveles de lectura para cada chico porque no todos podían hacerlo igual, y luego escribir: por ejemplo, el blog fue creado como excusa para escribir lo que ellos hacían en clase, para usar la XO²⁶, y que los padres supieran para qué la usaban, porque al principio fue así, y creamos un boletín, revistas... (Marta. Ex maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

Ambos testimonios dan cuenta de la diversidad de propuestas didácticas que los maestros construyeron para trabajar en esta línea. Itinerarios didácticos que integraban propuestas lúdicas, artísticas, literarias, de educación para la salud, educación ambiental, trabajo con TIC, etc. Una planificación que se originaba en el conocimiento de los intereses de los niños y, de ellos se construían los objetivos grupales; el plan de trabajo se elaboraba sobre esas bases pero no se reducía solo a ellas.

En este artículo, se identificaron distintos criterios pedagógicos que dan forma a esta línea: la modalidad de trabajo con *grupos reducidos* compuestos por alumnos de diferentes cursos; tomar como *punto de partida las propuestas de los niños*, sus deseos e intereses; desarrollar *actividades grupales*, a modo de proyectos, con objetivos comunes; y el trabajo sobre el *valor de cada niño y su subjetividad*.

Trabajar en pos de la inclusión educativa y social es un desafío cotidiano. Esperamos que la labor realizada por los maestros comunitarios nos dé luz para repensar nuestras prácticas como educadores y poner en cuestión los formatos escolares tradicionales.

²⁶Las Xo son los nombres que tienen los netbooks que el gobierno les entrega a los alumnos por el Plan Ceibal. Muchas maestras comunitarias utilizan este recurso con los niños y sus familias.

Referencias Bibliográficas

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
Terigi, F. (2009). *Trayectorias Escolares*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).

Documentos Programa de Maestros Comunitarios

Almirón, G. (2006). *Narrativas educativas Programa de Maestros Comunitarios*. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas para la Prevención del Fracaso Escolar. Ministerio de Desarrollo Social – UNICEF- (CEP/ ANEP). Disponible en URL en http://porlainclusionmercosur.educ.ar/experiencias/relatos_escuelas/uruguay.pdf

Ramos, R. y Nogués, T. *Informe 2014 “Maestros comunitarios: un rol que hace historia”* Documento CEIP, Montevideo. Disponible en URL en http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/pmc/pmc_informe2014.pdf

Sobre la autora

Título: Profesora en Ciencias de la Educación.

Lugar de trabajo: Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Líneas de investigación: Inclusión educativa, trabajo cotidiano, relación escuela-comunidad.

Últimas tres publicaciones:

-Reisin, Pamela (2016) Maestros Comunitarios: trabajar con las familias en su contexto cotidiano. En Olga Silvia Avila (Comp.) *Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales...* (pp. 205-219) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. ISBN: 978-950-33-1258-2.

-Reisin, Pamela (2015) Políticas para la inclusión educativa. El caso del programa de maestros comunitarios de Uruguay. *En. Estado, política pública y acción colectiva: praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia*. (Comp.) Carlos La Serna; editado por Carlos La Serna. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016. ISBN 978-950-33-1255-1.

-Reisin, Pamela y Uanini, Mónica (2015) “*La escuela fuera de la escuela: aportes de una organización comunitaria a la reconfiguración del trabajo escolar para la*

inclusión educativa” En *IX Jornadas De Investigación En Educación. Políticas transición y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa*. Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. ISBN 978-987-707-017-0.

Correo electrónico: pamela_reisin@yahoo.com.ar

Dirección: Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”, Pabellón “Agustín Tosco”, Ciudad Universitaria. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Córdoba – 5000 Argentina

Teléfono /Fax: 54-0351-4334061, Interno 117.

**DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACION ARTISTICA:
EL ARTE POPULAR Y DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS
CONTEMPORÁNEOS**

Irma Cristina Sousa^{27*}

Elena Pontnau**

Resumen

Este trabajo se propone realizar una descripción de los avances de la investigación en curso denominada “DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACION ARTÍSTICA: El arte popular y de los pueblos indígenas contemporáneos”. La misma responde a un proyecto de Arte, Ciencia y Tecnología –AcyT- anclado en el Departamento de Artes Visuales de la Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, durante el período 2015-2016. La investigación tiene por objeto consignar e incorporar los resultados del reconocimiento y exploración de la diversidad cultural que nos circunda y traspasa, para volcarlos y aplicarlos a la problemática de la Educación Artística.

Hablar de Educación Artística como problema de educación implica abarcar las tres manifestaciones posibles que dan sentido a la relación artes-educación: “como educación”, “como experiencia artística” y “como experiencia profesional y vocacional”. Desde esta mirada con criterio pedagógico es posible considerar que en tanto avanza el reconocimiento de las diversidades culturales se hace necesario e imprescindible el registro y la integración de las modalidades de lenguajes artísticos desarrollados por los sectores populares y las comunidades indígenas contemporáneas en los planes curriculares de Educación Artística.

Estas modalidades exteriorizan estéticamente formas de representación de las comunidades que se reconocen en ellas y que están asentadas en estructuras de pensamiento que utilizan determinados lenguajes formalizados en contextos propios de espacio y tiempo sólidamente articulados.

Palabras clave: diversidad cultural / educación artística / arte popular

^{27*} Docente en las carreras de grado Licenciatura en Artes Visuales y Conservación Restauración de Bienes Culturales y de posgrado: Especialización en Lenguajes Artísticos Combinados. Investigadora categoría III. irmasousa@yahoo.com.ar

** Docente de Legislación y Comercialización del Patrimonio Cultural en (UNA - Área Transdepartamental de Folklore). elenapontnau@hotmail.com

CULTURAL DIVERSITY IN ART EDUCATION: POPULAR ART AND CONTEMPORARY INDIGENOUS PEOPLES

Abstract

This paper proposes a description of the progress of an ongoing investigation. It responds to an Art, Science and Technology project –AcyT- " CULTURAL DIVERSITY IN EDUCATION ARTISTIC: Folk art and contemporary indigenous peoples," anchored at the National University of Arts, Department of Visual Arts, Buenos Aires, during 2015-2016. The research aims to enter and incorporate the results of reconnaissance and exploration of cultural diversity that surrounds us and transferred to dump them and apply them to the problems of art education.

Talking about arts education as education problem involves covering the three possible manifestations that give meaning to the arts - education relationship "as education" "as an artistic experience" and " professional and vocational experience".

From this view with pedagogical knowledge, it is possible to consider that while the recognition of cultural diversities advances, registration and integration of modes of artistic languages is necessary and indispensable, likewise the plans of arts education curriculum about developed by the popular sectors and contemporary indigenous communities.

These modalities, externalized aesthetically, forms of representation of communities recognized in them and are settled in thought structures that use formalized languages in certain contexts of space and time solidly articulated.

Keywords: cultural diversity / art education / popular art

Introducción

Para abordar el tema que nos ocupa, cuya amplitud reconocemos, creemos conveniente en principio indagar los conceptos que implican generalizadamente cultura, diversidad y Educación Artística sin omitir, dada su especificidad en este caso, nuestro enfoque sobre el arte popular.

Al rastrear múltiples definiciones elaboradas y utilizadas sobre el concepto de “cultura” advertimos su complejidad. En el transcurso del tiempo los abordajes son innumerables, sin llegar a un acuerdo. En términos generales podemos estimar estas nociones principales: como acción referida al cultivo de la tierra, la agricultura (Roma - la antigüedad); como una propiedad de los hombres relacionada al acopio de conocimiento (Francia - siglo XVIII, la ilustración); como producto del decir, el hacer y el pensar de una sociedad (Europa - siglo XIX) y como concepto semiótico, entendida en término de signos que una sociedad produce haciendo posible la comunicación, la identificación, el reconocimiento y la interacción (siglo XX).

Para nuestro trabajo consideramos “cultura” en el plano de las significaciones, tomando debida cuenta de las interrelaciones que se establecen entre los miembros de una sociedad dada, que comparten el sentido de sus acciones y manifestaciones, representándose a sí mismos, en el contexto espacio temporal en que están insertos.

En el concepto que abordamos de “cultura” hablamos de “diversidad” (del latín *diversitas*) que hace mención a la diferencia, variedad, abundancia de cosas distintas o desemejanza. Esta concepción de diversidad cultural implica el reconocimiento de las minorías.

Respecto del concepto de educación, la palabra deriva del latín *educatio* y tiene por lo menos dos étimos latinos (del latín *educere* 'sacar, extraer' o *educare* 'formar, instruir'). Existe acuerdo en considerar la educación como un proceso de sociabilización y endoculturación que tiende a desarrollar formativamente los distintos potenciales creativos, intelectuales, físicos, habilidades, destrezas y formas de comportamiento de los individuos en un orden acorde con su medio social. En el uso vulgar del término podemos oír hablar valorativamente de educación haciendo referencia al uso de costumbres o bien al caudal de conocimientos o habilidades que un individuo maneja.

Nos basaremos en dos tipos de educación que se distinguen en el ámbito de las políticas educativas: 1) la *educación formal* (estructurada) impartida por instituciones, que requiere certificado y es intencional por parte del educando, y 2) La *educación no formal* (no está institucionalizada) no es estructurada pero está organizada y es intencional

En relación al concepto de Educación Artística nos interesa el enfoque pedagógico de José Manuel Touriñan López quien aborda la cuestión entendiendo que “el arte aporta

valores vinculados al carácter y al sentido, propios de la educación” (2010: 5). De acuerdo a ello, no se trata entonces sólo de formar profesionalmente personas en el arte (que sería el objetivo de la formación artística profesional o de la formación artística docente) sino de contribuir a la formación de personas desde las artes.

Sin embargo, para ingresar en el universo del arte de las minorías y de la diversidad cultural es imprescindible analizar el concepto de Arte Popular. Ticio Escobar considera, como arte popular, en un sentido amplio, “las manifestaciones particulares de los diferentes sectores subalternos en las que lo estético formal no conforma un terreno autónomo, sino que depende de la compleja trama de necesidades, deseos e intereses colectivos” (2004: 152). Se entiende entonces, que también implica a aquellas expresiones estéticas vinculadas con la tradición indígena, entre las que es posible considerar diversas manifestaciones de lenguaje visual, sonoro, verbal y corporal, incluyendo combinatorias de los mismos.

Rodolfo Kusch señala, entre las décadas del 60 y 70, una estructura cultural latinoamericana mestiza, reconociendo, a la vez como fuentes, los trabajos de José Imbelloni, José María Arguedas y Luis Varcárcel que contribuyeron a que encontrara sentido el mundo precolombino y americano contemporáneo. Desde entonces, otros pensadores latinoamericanos posteriores, han abordado diversos aspectos sobre la cultura popular e indígena americana (como T. Escobar, A. Colombres, J. Acha, N. García Canclini, E. Galeano, M. Margulis y otros) pero es de muy reciente incorporación al campo de las Artes la problemática de la diversidad cultural, constituyendo además, una ausencia llamativa en los planes de estudio destinados a los futuros artistas y formadores de artistas. Asimismo encontramos que “las lenguas indígenas no cuentan con un término que designe lo que la cultura occidental entiende por arte” (Escobar, 2014: 52) ni tampoco se encuentra un equivalente en el lenguaje popular.

Por tanto, como bien afirma Escobar, resulta inevitable nombrar como arte popular, las producciones simbólicas de grupos subalternos con valores creativos y expresivos e intencionalidad estética, que implican además autoafirmación identitaria y estrategias de resistencia que no están escindidos de los procesos de circulación y consumo y que no están necesariamente separadas de funciones utilitarias, rituales o religiosas.

que aborde como contenido específico el arte desde el punto de vista de la diversidad cultural?

- Desarrollo:
- Desde su punto de vista como docente ¿considera que las expresiones artísticas populares o las que producen los pueblos indígenas contemporáneos tienen algún lugar en la institución donde se desempeña?
- Desarrollo:
- Nombre del docente entrevistado:
- TE de contacto:
- Correo electrónico:

Para esta investigación partimos del análisis de la Ley de Educación Nacional 26.206, de distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación y de algunos documentos básicos emitidos por Ministerios de Educación de diferentes provincias. También analizamos planificaciones didácticas de docentes de diversos niveles y jurisdicciones de la Provincia de Buenos Aires y CABA y documentos públicos emitidos por organizaciones internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos y la UNESCO-IESALC, entre otros.

Igualmente hemos apelado al trabajo de campo para relevar diversos contextos de educación informal y no formal donde mayormente se transmiten conocimientos y saberes del ámbito popular. Asimismo, hemos indagado en investigaciones de carácter científico y/o académico, publicadas por colegas de diversos ámbitos, relacionadas con el tema o afines a él.

Resultados parciales obtenidos

Educación formal

Para facilitar la apreciación y consulta de los datos obtenidos hasta el momento los hemos agrupado según las provincias y regiones relevadas a través de distintas modalidades incluyendo comentarios y conclusiones parciales. Cabe aclarar que las fichas creadas para las entrevistas docentes, han sido utilizadas sólo en el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

Buenos Aires

La revisión comparativa de documentos emitidos por la Dirección de Educación Artística de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para Profesorados de Educación Artística y Artes Visuales (Diseño curricular año 2009) y (Diseño Curricular de Educación Primaria para el primero y segundo ciclo de Educación artística (en relación a las planificaciones didácticas de docentes de diversos niveles y jurisdicciones del mismo contexto), revela contradicciones y omisiones que evidencian la falta de implementación práctica y aplicación de las propuestas interculturales enunciadas por la Dirección de Modalidad de Educación intercultural dependiente de la Subsecretaría de Educación de la misma provincia en mayo 2007 (Interculturalidad como perspectiva social, política y educativa).

La Reforma de la Constitución de la provincia de Buenos Aires del año 1994 incorpora este texto donde se visualiza y reconoce a los pueblos originarios. El artículo 36, inciso 9, establece:

“La Provincia de Buenos Aires reivindica la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan”.

Y específicamente, la Ley de Educación N° 13.688 de la Provincia de Buenos Aires del año 2007 otorga un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los niveles y modalidades. En el capítulo XIII, artículo 44, se señala:

“La educación intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente”.

Sin embargo, las fichas de relevamiento institucional obtenidas a partir de las entrevistas a docentes de nivel inicial, primario y secundario de ocho instituciones educativas de enseñanza oficial o incorporadas a la misma (en dos casos), indican mayormente la ausencia de prácticas interculturales derivadas, en general, de la incomprensión del término “interculturalidad” por lo que las normas quedan limitadas a un carácter meramente enunciativo que no acaba de cristalizar en acciones concretas.

En cinco casos los docentes interpretan que la referencia y el reconocimiento de la existencia de diversidad cultural constituyen en sí una práctica intercultural. Vale decir que se omite la contrapartida de “incluir” e “incorporar” los saberes, las prácticas, los procesos de producción, creación y aprendizaje de los grupos culturales subalternos en sus propias modalidades y a través de sus propios actores.

En dos casos, los docentes desconocen la modalidad de educación intercultural en sus lugares de trabajo y en uno de ellos, se aclara que si bien está enunciada en la currícula, su aplicación depende de la voluntad del docente y su propuesta de trabajo. Solo en un caso, la respuesta es afirmativa, pero no se especifica la modalidad de aplicación de tales prácticas interculturales.

Educación no formal

En cuanto al contexto de educación no formal, hemos podido registrar, a través del trabajo de campo:

- 1- La implementación de **proyectos interculturales vinculados con sectores productivos de comunidades indígenas y campesinas**, sobre todo en la región del centro y noroeste argentino, como por ejemplo “La Red de Turismo Campesino. Valles Calchaquíes- Salta”, relevada por una integrante de nuestro equipo. Se trata de una cooperativa formada por aproximadamente 50 familias distribuidas en 12 parajes que ofrecen turismo rural y cultural llevando a cabo de esta manera, procesos de transferencia de sus saberes sobre varios aspectos incluyendo prácticas estéticas propias y actualizadas.

La investigación de María José Nacci (UBA-CONICET), nos ha permitido conocer sobre la existencia de la “Comunidad de campesinos por el trabajo agrario de Pozo Azul” (CCT. Misiones), organización que cuenta con aproximadamente 500 familias distribuidas también en 12 parajes sobre el camino que lleva a la frontera con Paraguay y Brasil. Sus integrantes “hablan un particular portuñol con reminiscencias guaraníicas y acentos italianos, polacos y alemanes” (Nacci, 2009) y constituyen un entrelazamiento cultural que conforma discurso propio y se constituye por creencias comunes y saberes que se transmiten y revitalizan el mito de La Tierra sin mal.(tierra creada por los dioses sin imperfecciones, donde no hay padecimientos, hambre, ni castigo)

- 2- La implementación por parte del Gobierno provincial salteño, con apoyo del Gobierno Nacional de **proyectos de gestión y administración de bienes culturales tendientes a la preservación del patrimonio** que incorpora lugareños otorgándoles voz y participación, como el Museo de sitio de Santa Rosa de Tastil en Salta, que guarda objetos arqueológicos pertenecientes a la ciudad prehispánica que se encuentra en altura, al mismo tiempo que difunde producciones y prácticas estéticas actualmente retomadas y resignificadas. Vale mencionar que los empleados del sitio arqueológico y el museo, pertenecen a la escasa población estable, mestiza e indígena y trabajan en la recuperación identitaria.
- 3- *Proyectos interculturales autogestionados* llevados a cabo por sectores de comunidades indígenas, tendientes a difundir y sociabilizar sus saberes actuales como la Comunidad mapuche Las Huaytecas, en Río Negro, que realiza ferias, celebraciones comunitarias abiertas e incluso ha promovido proyectos participativos en la escuela de la zona.
- 4- *Proyectos interculturales autogestionados* llevados a cabo por ONG, agrupaciones artísticas y artistas de diversos géneros y áreas como por ejemplo Cuentacuénticos: grupo musical que compone música y coreografías para niños basadas en relatos folklóricos y lenguas indígenas.

Conclusiones finales

Considerando entonces que el debate sobre los vínculos entre diversidad cultural y educación artística aún no se ha iniciado y la profundización del tema está pendiente aspiramos, por el momento, llevar a cabo un registro que resulte útil para poder estimar las propuestas y experiencias realizadas desde distintos sectores con vistas a la discusión venidera.

Estamos convencidos, por otra parte, que la visibilización del problema y el abordaje al tratamiento del mismo por parte de los organismos internacionales en general y del Estado Argentino en particular, resulta un paso adelante en la larga lucha por la conquista de la igualdad de derechos y la equidad de distribución de los mismos.

Bibliografía

Acha, J., Colombres, A. y Escobar, T. (2004). *Hacia una teoría Americana del Arte*. (Serie Antropológica). Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Encuentro Intercultural Bilingüe - Coordinadora del Parlamento mapuche en Río Negro. (2011). En *Bariloche 2000 - Diario digital interactivo*. Publicado el 5-4-2011.

Escobar, T. (2014). *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. Buenos Aires: Editorial Ariel Arte y Patrimonio.

Nacci, M. J. (2009). Mitos y Utopías de la Tierra sin mal. Comunidades campesinas por el trabajo agrario. (CCT. Misiones). *Question. Volumen1. Número 21*. Recuperado marzo 2015 en <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/736/638>

Nahuel, J., coord. (2013). *Huellas y senderos: Informe final de los resultados del relevamiento territorial histórico, social y cultural de la comunidad mapuce Lof Paichil Antriao*. Neuquén, Puel Mapu, Argentina: Observatorio de los Derechos Humanos de Pueblos Indígenas. Recuperado marzo 2015 en http://odhpi.org/wp-content/uploads/2014/06/huellas-y-senderos_relevamiento-paivil.pdf.

Sousa, I. y Pontnau, M.E. (2015). *Cuentos Clásicos Regionalizados y otros cuentos: representaciones y transmisión de valores en la sociedad actual*. ISBN 978-987-3946-01-1, En: Folklore Latinoamericano. Tomo XV. Buenos Aires, 2015. Ponencia presentada en Congreso Latinoamericano de Folklore- Área Transdepartamental de Folklore. Universidad Nacional de las Artes. Buenos Aires, Argentina.

Touriñán López, J.M. (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de pedagogía mexoaxiológica*. La Coruña, España: Netbiblo.

Sobre los autores

Irma Cristina Sousa, Especialista en Lenguajes Artísticos Combinados. Maestranda en Creación Musical, Artes Tradicionales y Nuevas tecnologías. Docente en la Licenciatura en Artes Visuales y Conservación Restauración de Bienes Culturales y en la Especialización en Lenguajes Artísticos Combinados. Línea de investigación: Diversidad Cultural y Educación Artística.

Publicaciones:

-Sousa, Irma. *Diversidad cultural en la educación artística: El arte popular y de los pueblos indígenas contemporáneos*. ISBN 978-987-3668-15-9, en *Minorías y Arte*

Latinoamericano en la Investigación. Cuadernos de Investigación .UNA (ex IUNA) Buenos Aires, 2015.

-Pontnau, María Elena y Sousa, Irma. *Clásicos Regionalizados y otros cuentos: representaciones y transmisión de valores en la sociedad actual*. ISBN 978-987-3946-01-1, En: Folklore Latinoamericano. Tomo XV. Buenos Aires, 2015.

-Sousa, Irma. *Antonio Gil: Memoria de un gaucho imaginario*, en *Ecléctica- Revista de estudios culturales* n° 2. ISSN 2254-0113. Valencia. España, 2013

Correo electrónico: irmasousa@yahoo.com.ar

Dirección Postal: Libertad 94 .1°B- CABA

Teléfono: 011-66030662

Elena Pontnau, Licenciada en Folklore y culturas tradicionales por la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Docente de Legislación y Comercialización del Patrimonio Cultural en (UNA - Área Transdepartamental de Folklore), Especialista en Gestión y Administración Cultural por (UNA – Departamento de Artes Audiovisuales), Maestranda en Estudios Latinoamericanos por (UNSAM), y Becaria Doctoral en Artes (UNA).

Líneas de investigación. Patrimonio cultural y natural.

-Pontnau, María Elena y Ponza, Pablo. “Patrimonio histórico y natural. Problemática, actores y narrativas: el caso Candonga (Córdoba). ISBN 978-987-3946-01-1, En: Folklore Latinoamericano. Tomo XV. Buenos Aires, 2015.

-Pontnau, María Elena y Sousa, Irma. “Clásicos Regionalizados y otros cuentos: representaciones y transmisión de valores en la sociedad actual”. ISBN 978-987-3946-01-1, En: Folklore Latinoamericano. Tomo XV. Buenos Aires, 2015.

-Pontnau, María Elena y Sousa, Irma. 2014. “La representación de la mujer indígena en postales mexicanas y argentinas” ISBN 978-987-3668-08-1, En: Folklore Latinoamericano. Tomo XIV. Buenos Aires, 2014.

elenapontnau@hotmail.com

Yavi 5547, Quebrada de la Rosas, Córdoba.

011-57684648

LA EVALUACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. TENSIONES ENTRE DISCURSOS Y PRÁCTICAS

Silvia Fabiana Luchessi

Melania María Daniele

Melina Mazza

Ana María Trecco

Francesca Pola *

Resumen

El Proyecto se origina en el diálogo entre docentes del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos”. Los mismos manifiestan que la evaluación de las ciencias sociales en la escuela secundaria es una problemática compleja y cargada de contradicciones. Se parte de imaginarios en los que el docente sólo evalúa al estudiante y le asigna un valor numérico que obtiene por sus méritos o fracasos.

El marco teórico abordará diferentes conceptualizaciones que intenta explicar la evaluación en los últimos años, con la pluralidad de sentidos que reviste dicho término. Se plantea la necesidad de instalar una interpelación a las concepciones de los profesores en torno a la evaluación, con foco en los que enseñan ciencias sociales en el Ciclo Orientado del nivel secundario. Se pretende examinar de qué modo evalúan los docentes en el área seleccionada, poniendo en tensión las prescripciones y los lineamientos teóricos que surgen de los documentos ministeriales e institucionales, sus discursos, y lo que ocurre de manera efectiva en el aula. Se observa la instalación de prácticas rutinarias que impiden una mayor comprensión y mejora de la enseñanza y de los aprendizajes que se producen, en uno de los niveles obligatorios del sistema educativo.

* Los autores integran el equipo de Investigación del IES de la Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos” – Corral de Bustos, Córdoba, escnormsup@futurnet.com.ar. Sus datos personales y direcciones de correo electrónico figuran en sus Fichas Curriculares personales.

La investigación se enmarca en un diseño Descriptivo-Interpretativo. El análisis de la información será cualitativo y la información se recolectará mediante entrevistas a docentes y estudiantes, encuestas a estudiantes y análisis de documentos.

Se espera un proceso reflexivo que impacte no solo en los docentes que integrarán el estudio, sino en las experiencias formativas de los alumnos cursantes del nivel superior.

La interpretación final procurará contener una articulación compleja entre teoría, método y creatividad, bajo la perspectiva comprensiva, comunicativa y dialéctica.

Palabras clave: evaluación – ciencias sociales – nivel secundario – formación docente

EVALUATION OF THE SOCIAL SCIENCES IN SECONDARY EDUCATION. TENSION BETWEEN DISCOURSES AND PRACTICES

Abstract

The research project originates in the dialogue between the different actors of the higher Institute of teacher training Normal Superior School "Maestros Argentinos". The same manifest that the evaluation of the social sciences in secondary school is a problematic complex and full of contradictions. It is part of imaginaries in which only evaluates the student, who is assigned a numerical value obtained by their merits or failures.

The theoretical framework will address different conceptualizations that try to explain the evaluation in recent years, with the plurality of meanings that is of such term.

That said raises the need for an interpellation to the conceptions of the teachers around the evaluation, with a focus on those who teach social science in the oriented cycle of the secondary level. It is aimed to examine what is the mode teachers evaluate in selected areas, putting into tension the prescriptions and the theoretical guidelines that arise from the ministerial and institutional documents, speeches and what happens in an effective way in the classroom. It is observed that the installation of the routine practices prevent greater understanding and improvement of teaching and learning produced in one of the compulsory levels of the educational system.

The type of research design will be “descriptive – interpretative”, the information processing rate shall be primarily qualitative, and the information will be collected through interviews with teachers and students, surveys to students and document analysis.

It is expected a reflective process that impacts not only on teachers that integrate the study, but in the formative experiences of trainees from the upper level of students. The final interpretation will seek to contain a complex articulation between theory, method, and creativity, the sympathetic, communicative and dialectical perspective.

Keywords: evaluation - social sciences - secondary level - teacher training

Delimitación del problema y focalización del objeto de investigación

El proyecto se origina en el diálogo entre diferentes actores del ISFD de la Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos”. Se focaliza sobre el nivel secundario de dicha institución, la que ofrece dos orientaciones: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y Humanidades. Cada orientación tiene una sola sección y hay algunos profesores que se desempeñan en ambas orientaciones, mientras que otros son exclusivos conforme a la especificidad que se ofrece. De acuerdo con el contexto de una profunda transformación del Diseño Curricular de la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba, y teniendo en cuenta una de las prioridades pedagógicas 2014-2015 establecidas por el Ministerio de Educación, que se refiere a la mejora de los aprendizajes en Ciencias, se hace necesario repensar las estrategias de enseñanza y las prácticas evaluativas.

En el espacio de la Práctica Docente, estudiantes y profesores manifiestan que la evaluación de las ciencias en la escuela secundaria es una problemática compleja y cargada de contradicciones. Se parte de supuestos en los que sólo se evalúa al estudiante, se lo examina siguiendo una secuencia temporal determinada, se le dan resultados numéricos que son inapelables y, en general, se lo considera como el único responsable por sus méritos o fracasos. Parafraseando a Santos Guerra, puede decirse que el docente está más atento a los errores que a los aciertos de sus alumnos. Sólo se evalúa a los individuos, despojados de los contextos singulares, las condiciones de autonomía, y las trayectorias educativas. En otras palabras, se lo hace de manera descontextualizada, con una supuesta objetividad y homogeneidad que profundiza las condiciones de desigualdad precedentes e imposibilita una genuina integración de la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Suele ocurrir que los profesores obtienen, o un alto porcentaje de “fracaso” cada año, o la total promoción del grupo de estudiantes sin interrogarse sobre sus niveles de exigencia, sus concepciones sobre la enseñanza y la evaluación.

Aquí se hace necesario un breve paréntesis para abordar la complejidad del concepto de “fracaso escolar”. Cuando se lo define, se recurre a los siguientes conceptos: desgranamiento, repitencia, bajo rendimiento, dificultades en el aprendizaje, sobreedad. Se habla también de logros diferenciales según género, sector social, etnia, etcétera. Pero este acuerdo referencial no significa, según Terigi (2009), un acuerdo sobre el modo de conceptualizarlo e interpretarlo. Es un hecho que genera malestar y desigualdad, cuya repercusión trasciende los muros de la escuela. En este concepto polisémico, se pone de manifiesto que todos los que intervienen en la educación tienen su responsabilidad: la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aun los legisladores. En realidad, se trata de un fracaso social, porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad. Parafraseando a Terigi, podemos decir que el problema del fracaso escolar se coloca en la relación que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización²⁸.

Continuando con las cuestiones planteadas, se observa a menudo que aquellos docentes que tienen cursos paralelos (4º año A y B, por ejemplo), ponen en práctica idénticos dispositivos de evaluación a pesar de ser grupos-clase muy diferentes. El monitoreo de datos cuantitativos sobre el rendimiento obtenido en cada curso sustentan estas consideraciones. Entonces, si los profesores repiten -año tras otro- instrumentos y modalidades de evaluación, sin un proceso reflexivo que interroge sus desempeños, se instalan prácticas rutinarias que impiden una real comprensión y progreso de la enseñanza y los aprendizajes, en uno de los niveles obligatorios más complejos. Por esta razón:

Hay que poner en cuestión qué es lo evaluado, por qué se evalúa así, con qué criterios se realiza la evaluación, cómo se utiliza para mejorar la práctica, qué otras formas habría de evaluar... Si no se interroga al profesor sobre el lenguaje, las actitudes y las prácticas, se repetirán de forma casi mecánica. (Santos Guerra; 1999: 13).

Por todo lo dicho, se plantea que es primordial realizar un análisis acerca de las concepciones de los profesores en torno a la evaluación, los planteos teóricos que surgen en los documentos ministeriales e institucionales, y lo que ocurre en el aula.

²⁸ “Frente a la masividad del fracaso, la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela. Rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestas bajo observación. Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual.” Terigi; 2009: 27.

La importancia del tema a estudiar radica en que las consecuencias que se derivan de las prácticas de evaluación conforman uno de los apartados más relevantes del currículo oculto de la escolarización. De ahí que no sólo interesa discutir desde la teoría y la metodología a la evaluación como un problema técnico-pedagógico que ha de resolverse apoyándose en distintos modelos de proceder, sino que hay que reconocer esta práctica como un camino para entender el currículo real de los estudiantes. De este modo, se hace necesario poner foco en las prácticas evaluativas para pensar el problema desde una perspectiva inclusiva.

Se sostiene que repensar la evaluación llevará a modificar aspectos sustanciales de las prácticas áulicas e institucionales, ya que aquella es una opción teórica y política que se inscribe en un proyecto pedagógico y social. Definir el para qué, el qué evaluar, quiénes, cómo y cuándo van a ser evaluados, es una decisión política en tanto que distribuye lugares de producción de saber y poder y que demanda revisión pensando a la educación como un derecho.

Por todo lo dicho, la investigación se centrará en **determinar la manera en que evalúan los profesores del nivel secundario los aprendizajes y contenidos enseñados en el área de Ciencias Sociales del Ciclo Orientado de la Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos” de Corral de Bustos-Ifflinger**. En ese sentido, se intenta dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las finalidades de la evaluación y sus resultados, según los docentes? ¿Cuáles son los instrumentos y criterios utilizados para evaluar? ¿Qué habilidades cognitivas se potencian a partir de las formas de evaluación? ¿Cómo inciden las particularidades de las Ciencias Sociales en la decisión sobre las maneras de evaluar? ¿Cuál es la valoración que le otorgan los docentes a las propuestas ministeriales e institucionales como orientación para abordarla? ¿Coinciden las concepciones presentadas en estos documentos con el discurso y la práctica cotidiana de aquéllos? ¿Qué ofrecen, o no ofrecen, las prescripciones para lograr materializar la evaluación como regulación continua?

Marco teórico

Una definición que refleja las representaciones más usuales en torno al término evaluación podría ser la que brindan Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez: "(...) práctica profesional no sencilla, en cuya realización hay varias operaciones implicadas,

ya que consiste en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio (...) a partir de la información recogida.” (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez; 1992: 343).

En raras ocasiones se considera a la evaluación “(...) como un proceso complejo que abarca al docente, sus estrategias y a la institución en tanto proporciona o no determinados modos de enseñar y aprender.” (Bixio; 2003: 89). Es decir, como “un proceso intrínseco de la enseñanza y, por tanto, implicado en la apropiación de conocimientos y valores por parte de “todos” los sujetos —docentes y alumnos— que intervienen en la situación educativa.” (Litwin, Palou de Maté, Calvet, Herrera y Pastor; 2003: 2).

Desde un enfoque tradicional se ha considerado a la evaluación como un proceso técnico de verificación de los saberes adquiridos acorde a objetivos predeterminados. Se hace referencia a una primacía de representaciones a partir de las cuales se la entiende como medio para comprobar en qué medida las experiencias de apropiación del conocimiento desarrolladas sirven para lograr los objetivos propuestos. En este contexto, se la concibe como una operación final que permite constatar la eficacia de un proceso educativo.

La evaluación tiene diferentes usos y no todos ellos son pedagógicos, ya que se la puede tomar como herramienta para mantener el orden, como elemento de sanción, o para hacer sentir al grupo el poder del docente. Es importante saber al servicio de qué sujetos y de qué valores se pone la evaluación, dado que es más un proceso ético que una actividad técnica.

Abordar la evaluación como sistema de distribución de poder y control social significa comprenderla en la trama del dispositivo curricular (Bernstein; 1993). Entenderla desde la mirada curricular implica vislumbrar las formas de construcción de la desigualdad y la exclusión social. Este enunciado pone en tensión la relación entre el "enseñar Todo a Todos" (como una manera posible de pensar la inclusión) y silenciar que en el Todo nunca ingresa en realidad todo sino que se dejan cosas afuera que no se pueden enseñar, y que los/as Todos/as, no incluyen a todos/as (siempre hay muchos que quedan fuera). En otras palabras, esto quiere decir que la evaluación, como parte de la trama curricular, trae aparejada la construcción de desigualdades o jerarquías de excelencia, como plantea Perrenaud (2008).

En la actualidad, para la teorización didáctica, evaluar no sólo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más de un ciclo completo de actividad didáctica, planificado en forma razonada, desarrollado y analizado. En este sentido, la evaluación es un ejercicio de comprensión que permite vislumbrar qué tipo de procesos realizan los estudiantes, qué es lo que han comprendido y qué es lo que no han asimilado. Así, deja de ser un instrumento de poder para favorecer una mayor calidad e igualdad: en esto se juega el futuro como colectivo social inclusivo.

La evaluación se convierte así en un instrumento de aprendizaje, es decir, en una *evaluación formativa*, sustituyendo a los juicios terminales sobre los logros y capacidades de los estudiantes. Pero, aunque ello representa un indudable progreso, éste resulta insuficiente si no se contempla también como un *instrumento de mejora de la enseñanza*. En efecto, las disfunciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje no pueden atribuirse exclusivamente a dificultades de los estudiantes y resultará difícil que los alumnos y alumnas no vean en la evaluación un ejercicio de poder externo (y, por tanto, difícilmente aceptable) si sólo se cuestiona su actividad. (Alonso Sánchez, Gil Pérez, Martínez Torregrosa; 1996: 17-18).

En congruencia con esto, los autores señalan que las funciones de la evaluación deberían atender a:

- * Incidir en el aprendizaje (favorecerlo)
- * Incidir en la enseñanza (contribuir a su progreso)
- * Incidir en el currículo (ajustarlo a lo que puede ser trabajado con interés y

provecho por los estudiantes).(Alonso Sánchez, Gil Pérez, Martínez Torregrosa; 1996:18)

Desde esta perspectiva teórica, adquieren relevancia las funciones metacognitivas de la evaluación, en relación a la autorregulación didáctica y de los aprendizajes.

Respecto a la incidencia en las decisiones didácticas, Palou de Maté (1998) entiende que el docente es un sujeto social que construye desde allí su profesionalidad. Como tal, aparte de apropiarse del conocimiento científico y tecnológico, se ubica frente a su propia práctica reflexionando sobre los supuestos en que se sustenta. “La profesionalización implica -además del dominio de la disciplina- la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarcan la práctica cotidiana. Al decir “contradicciones” se hace referencia a la inconsistencia, al quiebre, al espacio de fractura entre lo pensado, lo dicho y lo actuado” (Palou de Maté; 1998: 12 resaltado del autor).

Según la autora, la autoevaluación debe tener dos condiciones básicas: la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la responsabilidad y el compromiso por los que esa actitud de extrañamiento sea tomada como desafío para mejorar las prácticas.

Telma Barreiro (1988, citada por Palou de Maté, 1998) explica que las contradicciones forman parte de un proceso de construcción cuando se puede dar cuenta de ellas y encontrar modos que generen nuevas propuestas o evidencien nuevas contradicciones. Esto se logra sólo con la presencia de un “otro” con quien se puedan monitorear los procesos internos y, así, evitar tanto el desarrollo de teorías que sólo parten de la reflexión sobre la práctica, reproduciendo visiones deformadas de la realidad, como descubrir cuestiones que, ya han sido trabajadas por otros.

Con este punto de partida el profesor puede desarrollar su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas en el aula, superando tanto las deficiencias del conocimiento profesional tácito acumulado a la largo de la experiencia como el conocimiento académico descontextualizado, incapaz de salvar el abismo entre la teoría y la práctica. (Palou de Maté; 1998: 14).

Por otro lado, Neus Sanmartí, Marta Simón y Conxita Márquez (2006) evidencian el rol autorregulador de los aprendizajes que caben a la evaluación. Al retomar el concepto de evaluación formadora que se señaló con anterioridad, los autores desarrollan ideas que se inscriben en los estudios sobre metacognición. En consecuencia, sostienen que para que la actividad de aprender alcance saberes significativos, la misma comporta:

- * Apropiarse de los objetivos de aprendizaje. El proceso de enseñanza debe proponerse que profesor y estudiante compartan dichos objetivos. El mismo estudiante debe detectar sus propias percepciones acerca de qué aprenderá y por qué, reconocer si coinciden con las del docente, y regularlas en el caso de que no lo hagan.

- * Construir una buena base de orientación que posibilite anticipar y planificar la acción para alcanzar dichos objetivos.

La base de orientación es un instrumento ideado para promover que el alumnado desarrolle su capacidad de anticipar y planificar las operaciones necesarias para realizar una acción. A través de ella se pretende que explicita los procesos que se deben realizar o que se han realizado al ejecutar una tarea, o las características que permiten definir un modelo o un concepto. La misma ayuda a desarrollar la habilidad de seleccionar las características relevantes y a anticipar un plan de acción. Es construida por los mismos alumnos y alumnas en actividades conjuntas con el profesorado y con los otros compañeros y compañeras. (García Rovira, M.P. y Sanmartí, N.; 1998: 10-11).

* “Apropiarse de los criterios de evaluación que son los que posibilitan reconocer la calidad del conocimiento científico expresado en relación a determinadas condiciones de realización”. (Neus Sanmartí, Marta Simón y Conxita Márquez; 2006: 33-34).

Es por ello que los autores y autoras definen los procesos de enseñar y aprender como procesos de evaluación-regulación continua. “La evaluación formadora pone el acento en que se debe conseguir que sean los propios escolares los que detecten sus errores y regulen la acción, es decir, se autorregulen, ya que así se consigue que aprendan a ser autónomos, dicho de otra forma, que aprendan a aprender.” (Neus Sanmartí, Marta Simón y Conxita Márquez; 2006: 34).

De acuerdo con ello, la función del error en el aprendizaje adquiere otro tenor, de ser algo negativo se convierte en el medio más importante para construirlo. El rol del docente será comprender las causas del error y guiar a los alumnos a reconocerlos y hacer posible que los corrijan. “Aprender no es tanto incorporar conocimientos a una mente vacía, como reconstruirlos a partir de otros ya conocidos, revisando concepciones iniciales y rehaciendo prácticas”. (Neus Sanmartí; 2007: 6)

En síntesis, la autoevaluación concebida como eje de análisis y, en su articulación con el proyecto pedagógico didáctico, marca un posicionamiento que entiende tanto al docente como al alumno como protagonistas de sus propias decisiones.

No obstante, los teóricos evidencian que la puesta en práctica de esta forma de evaluar, si bien es aceptada en términos teóricos, plantea dificultades en la práctica. Esto es así porque implica revisar aspectos como:

- * El uso y diseño de nuevos instrumentos de evaluación.
- * La introducción de nuevos objetivos didácticos, que conlleva plantear actividades para compartir los objetivos, sintetizar la base de orientación de la acción construida y compartir los criterios de evaluación.
- * La manera de gestionar el aula. Al ser la gestión del error una responsabilidad del alumnado, se deben instaurar métodos de trabajo que posibiliten la correulación y la autoevaluación.
- * La secuenciación de los contenidos a enseñar y las actividades, para conseguir que los estudiantes construyan su propia base de orientación para la acción y tengan el dominio de las operaciones de anticipación y planificación de la acción.

- * La atención a la diversidad de ritmos de construcción de conocimientos.
- * El avance en las formas de comunicación del alumnado, ya que para generar espacios de coevaluación es necesario perfeccionar la forma de hablar y escribir en ciencias; explicar, argumentar, justificar o definir en el lenguaje de la ciencia.
- * Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). (Neus Sanmartí, Marta Simón y Conxita Márquez; 2006).

En relación a este último punto, es importante destacar que las transformaciones que le imprimen las TIC a la noción del saber escolar, invitan a repensar la evaluación. En otras palabras, a la complejidad propia de la misma, se suma la necesidad de entenderla en el marco de la reconfiguración sociocultural que provoca la expansión de las TIC en las prácticas sociales y educativas y su rol en la trama de nuevos derechos y formas de inclusión social. En este sentido, el debate no solo se instala en el diseño de los instrumentos de evaluación, sino también en la concepción del conocimiento que se construye en el marco del dispositivo curricular y en las mediaciones que producen las tecnologías del conocimiento en esta construcción.

Esto lleva a considerar la evaluación como una conjunción de condiciones subjetivas, sociales, epistemológicas, institucionales y pedagógicas, aspectos todos que habrá que contemplar de manera simultánea. Como es evidente, el modo de aprender condiciona el tipo de evaluación que se realiza para comprobar el estado de los aprendizajes. Los docentes, en situaciones concretas, en su devenir histórico-cultural y en su contexto institucional, registran resultados y procesos de sus alumnos, preguntan en las aulas, pautan normas de trabajo y corrigen producciones escritas. Estas intervenciones, y muchas más, configuran la evaluación que, aunque compleja y conflictiva, muestra ser inherente a la enseñanza. No son sólo acciones que pueden medir resultados o solapar metas ajenas a los procesos educativos, sino que son genuinas prácticas de la enseñanza que se constituyen en el seno de la comunicación didáctica y orientan la construcción del oficio docente. (Litwin, Palou de Maté, Calvet, Herrera y Pastor; 2003: 175-176)

A partir de estos nuevos lineamientos teóricos, la evaluación puede ser entendida, según sus propósitos y el momento en el que se efectúa, como:

- * **Diagnóstica:** indica el punto de partida en el que se encuentra el alumno al iniciar determinado aprendizaje.

- * De proceso: significa reconocer el punto de partida en relación al lugar en que se encuentra el alumno en el momento en que es evaluado, dar cuenta, a través de la evaluación, de lo que ha aprendido, sus nuevas producciones, en suma, ponderar la distancia que media entre lo que sabía al inicio y lo que sabe ahora.

- * De resultados: implica advertir la distancia que media entre lo que hoy está en condiciones de hacer, lo que hoy sabe y lo que tendría que saber en función de los objetivos propuestos.

Según Bixio, en el segundo caso se evalúan los avances del estudiante, y en el último, su ubicación en relación a lo esperable por el docente o por el curriculum. Es poco pertinente desconocer todo el trabajo realizado por docentes y alumnos en el momento de evaluar; por ello, aquellos no deben considerar sólo el logro de los objetivos propuestos, sino también los avances que el estudiante realizó en el transcurso del año.

La evaluación supone diversas dimensiones para efectivizar su análisis. Se llaman *criterios* de evaluación a aquellos aspectos de la enseñanza que se seleccionan con fundamentos claros y contundentes para evaluar. Son *indicadores* los datos empíricos que se atienden y se manifiestan en los instrumentos que se utilizan. En cualquiera de estas opciones se puede incluir la siguiente clasificación: oral-escrita; individual y grupal; presencial-no presencial; etc. Los *instrumentos* de evaluación se refieren a los sustentos materiales y las formas que asumen las evaluaciones: un cuestionario, una exposición oral, una guía de trabajo para elaborar un escrito, entre otros.

Otro aspecto a considerar es que la evaluación en Ciencias Sociales debe contemplar aquellas características que, según Carretero (1999), Prats (2000) y González Alba (2000), definen el área:

- * Las transformaciones que sufren los contenidos sociales e históricos a causa de influencias ideológicas y políticas.

- * La influencia que los valores ejercen en el cambio conceptual.

- * La inexistencia de hechos puros, y la selección de los mismos según las teorías que sustenta el científico social.

- * Su naturaleza de actividad de razonamiento, requerida para la comprensión de los conceptos.

- * La imposibilidad de experimentar.

- * El elevado nivel de abstracción de los conceptos y su carácter cambiante y polisémico.
- * La existencia de explicaciones causales, multicausales e intencionales.
- * La localización espacial y la identificación de espacios histórico-culturales.
- * El carácter narrativo y la comprensión del tiempo que singularizan a la Historia.

Esta aproximación teórica permite vislumbrar la complejidad de la evaluación en Ciencias Sociales como objeto de investigación, tanto por las transformaciones teóricas que la atraviesan, como por las dimensiones que derivan de su ejercicio en las prácticas áulicas cotidianas. Se hace necesario pensar de manera conjunta una perspectiva evaluativa sostenida desde una racionalidad formativa a partir de procesos de enseñanza críticos, y avanzar en la complejización de los procesos de comprensión en los aspectos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes. Para ahondar en la cuestión sobre la optimización de los aprendizajes, es necesario tener una mirada superadora de la evaluación “por resultado” (monitoreo/rendimiento) y pensar en procesos de enseñanza que faciliten la comprensión de los estudiantes.

Encuadre metodológico

En esta investigación se plantean los siguientes objetivos: reconocer los enfoques de evaluación explicitados en el Diseño Curricular, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las planificaciones anuales de los espacios curriculares; distinguir las concepciones de evaluación sostenidas por los docentes en sus discursos; precisar las funciones que éstos le otorgan a la evaluación en Ciencias Sociales; identificar criterios, indicadores e instrumentos de evaluación en Ciencias Sociales; analizar las coincidencias y discrepancias entre las propuestas evaluativas ofrecidas por el Ministerio, el PEI, las planificaciones y los discursos y prácticas docentes, y establecer qué habilidades cognitivas se favorecen a partir de las metodologías de evaluación implementadas.

La investigación es Descriptiva-Interpretativa y el tratamiento de la información se realizará de manera cualitativa. Este tipo de análisis centra su interpretación en discursos recogidos mediante entrevistas, con observaciones y documentación, por lo que la recolección y el análisis de datos ocurren en paralelo. En función de las

divergencias subjetivas que del análisis de los datos puedan surgir, se hace necesaria la aplicación de procedimientos que permitan seleccionar, valorar, sintetizar, estructurar, disponer la información, y reflexionar sobre ella, con el fin de llegar a resultados relevantes en relación con lo que se investiga. Dichos resultados constituirán la parte original de la investigación, puesto que entra en juego la singularidad de los investigadores.

En consecuencia, se sostiene que el empleo conjunto de las técnicas seleccionadas abre paso a la posibilidad de triangulación metodológica. La triangulación o convergencia metodológica posibilita nuevos modos de captación de un fenómeno o situación, agrega amplitud y profundidad en la investigación para evitar conceder una posición de privilegio a una única fuente de datos y/o método en particular. Así, se incrementa la validez de los resultados al obtener datos de diferentes fuentes, ofreciendo la complementariedad requerida para este estudio. “A medida que se avanza en el trabajo de campo, el investigador codifica y analiza datos simultáneamente, desarrollando conceptos mediante la comparación continua de acontecimientos específicos y de conceptos y teorías. De esta forma, se refinan las categorías y se descubren propiedades y relaciones entre éstas, con el fin de construir al final del trabajo una teoría coherente que explique el fenómeno en estudio.” (Pievi y Bravin; 2009:194).

El procesamiento y análisis de la información recogida se hará atendiendo a la:

- * Precisión de los posicionamientos teóricos y prescripciones establecidos en los documentos curriculares y normativos (análisis de documentos).
- * Explicitación y especificación de los discursos docentes acerca de la evaluación (triangulación de entrevistas, planificaciones anuales, Proyecto Curricular Institucional (PCI).
- * Descripción de las prácticas evaluativas (triangulación entre instancias evaluativas, relatos de docentes y de estudiantes).
- * Verificación de coincidencias y discrepancias entre normativa, discursos y prácticas (contrastación de documentos, discursos de docentes y de estudiantes).

En vistas de que, como explica Souza Minayo (2010), en la acción interpretativa los relatos de campo deben oírse como narrativas en perspectiva y no como *informaciones*, mucho menos como *verdades*, esta etapa estará caracterizada por la puesta en diálogo de los resultados del análisis de los datos recogidos con los modelos teóricos existentes y

las conclusiones de estudios e investigaciones sobre la temática, generando así una narrativa diferente a la que fue recogida en el campo. “En síntesis, la interpretación final, que constituye lo *concreto pensado* de nuestras investigaciones, debe contener una articulación compleja entre teoría, método y creatividad, bajo la perspectiva comprensiva, comunicativa y dialéctica”. (Souza Minayo; 2010: 260).

Bibliografía

- Alfageme González, M. B. (2011). La evaluación, tema de investigación: propuesta de trabajo. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (Eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Volumen I. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=469511>
- Alonso Sánchez, M.; Gil Pérez, D. y Martínez Torregrosa, J. (1996). *Evaluar no es calificar. La evaluación y calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias*. Investigación en la Escuela. N° 30. Págs. 15-26. Extraído de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_2.pdf
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Borjas, M., Silgado Garay, M. E. y Castro Vidal, R. A. (2011). La evaluación del aprendizaje de las Ciencias: la persistencia del pasado. *Horizontes Educativos*. Vol. 16, N° 1. Págs. 19-29. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97922274003>
- Carretero, M. (1999). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En Carretero, M. y otros, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2012). *Enseñar y evaluar en la Educación Secundaria. Reflexiones, ideas y propuestas que surgen de las planificaciones e informes producidos por los docentes que han participado de la capacitación*.
- García Rovira, M. P. y Sanmartí, N. (1998). Las bases de orientación: un instrumento para enseñar a pensar teóricamente en biología. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. N° 16. Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morada.
- González Alba, S. (2000). *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Herrera, M. (diciembre 2003). Acerca de la evaluación y de las expresiones docentes. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. I N° 1. Extraído de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a10herrera.pdf>
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M., Herrera, M., y Pastor, L. (diciembre 2003) Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. I N° 1. Extraído de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a11litwin.pdf>
- Martín, S., Lynch, M. I., García, M. B. y Vilanova, S. (2012). Las concepciones de los docentes sobre la evaluación en el área de las Ciencias Sociales. *Actas III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*.

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

Extraído

de

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32493/Documento_completo.pdf?sequence=1

Martínez, V., Pérez, O. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 51, pp. 67-85. Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70648>

Palou de Maté, M. del C. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camillioni, A. y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenaud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Pievi, N. y Bravín, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. N° 5. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200505>

Quipildor, S. C. (2007). Las concepciones de los docentes sobre la evaluación en el área de Ciencias Sociales. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. II Jornadas Regionales - VI Jornadas Institucionales Secretaría de Investigación - Facultad de Educación Elemental y Especial*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Extraído de

<http://www.feeeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Didactica%20de%20la%20educacion%20superior/114%20-%20Quipildor%20-%20UNLaPampa.pdf>

Sanmartí, N., Simón, M. y Márquez, C. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*. Graó: Barcelona. N° 48. Extraído de <http://gent.uab.cat/conxitamarquez/sites/gent.uab.cat.conxitamarquez/files/la%20evaluacion%20como%20proceso%2010%20a%20C3%B1os%20despues.pdf>

Santos Guerra, M. A. (1999). *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata. Cap. 5.

Souza Minayo, M. C. (septiembre - diciembre 2010) *Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa*. Salud colectiva. Buenos Aires, 6(3):251-261.

Terigi, F (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50, pp.23-39. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037637&orden=220917&info=link>

Sobre las autoras

Silvia Fabiana Luchessi

Máximo grado académico: Licenciada en Enseñanza de las Ciencias

Institución y dependencia donde trabaja: Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos” – DGES – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

País: Argentina

Líneas de investigación: Alfabetización académica - Evaluación – Enseñanza de las ciencias

Últimas tres publicaciones:

Fenoglio, N; Luchessi, S.; Poli, M.A.; Silva, M. (2015) Aproximaciones a los modos de construcción del saber didáctico para abordar la alfabetización inicial. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N° 2. ISSN 2422-5975 (en línea).

Fenoglio, A.; Defendi, M. J.; Steinmann, A.; Silva, S.; Salas, N.; Marchesi, M.; Bosch, B.; Luchessi, S.; Aiassa, D. (2016) *Idas y vueltas... El juego de las representaciones y sus vínculos con la territorialidad en Roldán*, C; Pramparo, C. y Clerici, J. (Comp.) "*Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa*" – 1° Convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa. Río Cuarto: Uni Río Editora.

Ferreyra, H. [et al.] (2016) "El currículum de ciencias naturales de la educación secundaria: retos y desafíos de cara al futuro. "Horizontes para la educación científica en Argentina hacia el 2030". Córdoba: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF

Correo electrónico: sluchessi@gmail.com

Dirección postal: 25 de Mayo 747 – Corral de Bustos - Córdoba

Teléfono: 03468-422581

Daniele, Melania

Máximo grado académico: Profesora en Historia - Lic. en Ciencias de la Educación

Institución y dependencia donde trabaja: Escuela Normal Superior Maestros Argentinos (DGES) - Instituto Superior del Profesorado de Monte Maíz (DIPE)

País: Argentina

Líneas de investigación: Evaluación

Últimas tres publicaciones: -

Correo electrónico: daniele.melania@gmail.com

Dirección postal: Santa Rosa 374, CP: 2645 Corral de Bustos Ifflinger, Córdoba

Teléfono y fax: 03468-580834 / 3468-412131

Mazza, Melina Débora de Luján

Máximo grado académico: Licenciada en Filosofía- Diplomada en Ciencias Sociales

Institución y dependencia donde trabaja: Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos” – DGES – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

País: Argentina

Líneas de investigación: Evaluación.

Publicación:

[Luchessi](#), S.; Ciriaci, L.; Mazza, Melina; Silva, S (2013); Entrelazando saberes y nuevas tecnologías: Aulas conectadas. Editorial: Escuela Normal Superior Maestros Argentinos.

Correo electrónico: melinadeboramazza@gmail.com

Dirección postal: Buenos Aires 330, Chañar Ladeado, Santa Fe.

C.P. 2643

Teléfono: 03468-15563029

Ana María Trecco

Máximo grado académico: Profesora de Enseñanza Media y Superior en historia. Facultad de Humanidades y Arte. Universidad Nacional de Rosario.

Institución y dependencia donde trabaja: Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos” – DGES – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

País: Argentina

Líneas de investigación: Evaluación.

Publicaciones:

Ponencia 235 “Lengua, Literatura e Historia Integradas”, proyectos personales de lectura y escritura (coautora: Orlanda, Marta), Congreso Nacional de Educación/Internacional, Córdoba, 2004.

“Preservar nuestra cultura en un mundo globalizado. Las efemérides en la escuela”.

Curso de posgrado “enseñanza de las ciencias sociales. FLACSO, 2006.

“La escuela, el aula: un lugar de encuentros y desencuentros”. Diploma superior en enseñanza de las ciencias sociales y la historia, FLACSO, 2012.

Correo electrónico: anatrecco@gmail.com

Dirección postal: Mitre 182. (2645) Corral de Bustos. Córdoba

Teléfono: 03468-433427

Pola, Francesca (estudiante)

Máximo grado académico: Nivel Secundario (Educación Polimodal - Modalidad Ciencias Naturales).

Institución y dependencia donde estudia: Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos” – Corral de Bustos (Córdoba) – Cursante de cuarto año del Profesorado en Educación Secundaria en Biología

País: Argentina

Correo electrónico: francescapola93@gmail.com

Dirección postal: Chañar Ladeado 2643

Teléfono: (03468) 481945.

Experiencias educativas o pedagógicas

¿QUÉ INTEGRACIÓN ES POSIBLE EN LOS TALLERES INTEGRADORES? EXPERIENCIA COMPARTIDA ENTRE TRES CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE

María Fernanda Balma^{*}

Grasiela Rosa Carreras^{**}

Marcela Bibiana Petrucci^{***}

Resumen

En el presente artículo narramos una experiencia compartida entre profesores y estudiantes de tres carreras que se dictan en el Instituto de Formación Docente “Víctor Mercante”, de la ciudad de Villa María, desde 2010 y que continúa.

Se trata de la organización e implementación de los Talleres Integradores de 2do. Año, que se proponen desde de la modificación de los Diseños Curriculares (DC) para la Formación Docente, y que, en nuestro caso, realizamos de manera conjunta entre el Profesorado de Educación Inicial, el Profesorado de Educación Primaria y desde 2011, el Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual. Se incorporan, además, a la organización, las unidades curriculares que están involucradas con horas destinadas para tal fin.

Como profesoras titulares de la Práctica Docente II de las tres carreras mencionadas, consideramos que el trabajo conjunto ha sido enriquecedor, tanto para los docentes como para los estudiantes.

La experiencia desarrollada nos ha permitido entablar interesantes discusiones, sistematizar regularidades y arribar a algunas conclusiones, siempre de carácter provisorias, por supuesto, pero que nos han permitido reformular, modificar e incorporar nuevas propuestas en el planteo de los Talleres Integradores.

Palabras clave: Formación docente - Talleres Integradores - Educación Inicial - Educación Primaria - Educación Especial

^{*} Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Sociología. Docente en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior “Víctor Mercante” de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. Correo electrónico: mfbalma@gmail.com

^{**} Profesora de Enseñanza Pre-escolar. Técnica en Conducción Educativa. Docente en el Profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior “Víctor Mercante”, de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. Correo electrónico: grasielariosacarreras@gmail.com

^{***} Profesora en Educación de Sordos y Profesora de Enseñanza Especial. Docente en el Profesorado de Educación Especial del Instituto Superior “Víctor Mercante” de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. Correo electrónico: marcelabpetrucci@gmail.com

Abstract

The present study deals with an experience that has been shared since 2010 by teachers and students of three courses of study that are taught at Instituto de Formación Docente “V́ctor Mercante” (Victor Mercante Teachers’ Training Institute) in Villa María city.

This experience consists of the organization and implementation of the Second Year Integrated Workshops, suggested in the recent modifications of the provincial Diseños Curriculares para la Formación Docente (Syllabus Design for Teachers’ Training). In this case, the workshops were carried out together by three courses of study (Kindergarten Teachers’ Training, Primary School Teachers’ Training and, since 2011, Special Education Teachers’ Training, oriented to Intellectual Disability).

As teachers of “Práctica Docente II” (Teaching Practise II) in the three courses of study before mentioned, we consider the group work has proven highly productive for both teachers and students.

The experience has enabled us to hold interesting discussions, to systematise regularities and come to some provisional conclusions, which have allowed us to re think, modify and add new suggestions in the implementation of the Integrated Workshops.

Keywords: Teachers’s Training, Integrated Workshops, Kindergarten Teachers’ Training, Primary School Teachers’ Training, Special Education Teachers’ Training.

Un encuadre para nuestra experiencia

Los Talleres Integradores constituyen un aspecto novedoso de la transformación surgida a partir de los DC de Nivel Superior. Considerando las finalidades formativas, se trata de un dispositivo que problematiza y provoca experiencia con una clara intencionalidad reflexiva y constructiva acerca del quehacer profesional. Se proponen como “un espacio institucional que posibilita el diálogo, la reflexión y la construcción colaborativa en relación a distintas temáticas que tienen lugar a lo largo del trayecto formativo (...) los talleres dan lugar al encuentro de saberes y prácticas de sujetos comprometidos en el proceso de Formación Docente” (DC Educación Inicial y Primaria, 2015:18).

Estos talleres proponen un trabajo colaborativo, y sus temáticas se construyen en el marco de la Práctica Docente que considera la necesidad de reflexionar sobre dicha práctica para, así, hacer de nuestros estudiantes profesionales conscientes de su papel en

el campo de la educación y el contexto en que viven. Creemos que los modos de trabajo más apropiados para el desarrollo profesional son los que favorecen la creación de estos espacios, para que se constituyan en oportunidades para la interacción de estudiantes y formadores con el propósito de abordar problemas y temas específicos que involucran y requieren de los saberes de cada uno.

Significamos la práctica docente como trayecto, entendiendo éste como un momento de socialización profesional importante, que intentará hacer más deliberada, consciente y racional la formación del habitus profesional. Por ello, desde la unidad curricular que conducimos, *Práctica Docente II*, se abordan situaciones en contextos educativos diversos con el fin de adquirir experiencias, pero además, investigar y reflexionar sobre ellas para establecer una relación dialéctica entre teoría y situación.

Entendemos que la práctica docente se trata de una práctica social que, al igual que otras, no es “ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto” (Edelstein, 1999: 17).

Jurjo Torres, señala que: “La complejidad del mundo y de la cultura actual obliga a desentrañar los problemas con múltiples lentes, tantas como áreas del conocimiento existen; de lo contrario, es fácil que los resultados se vean afectados por las deformaciones que impone la selectividad de las perspectivas de análisis a las que se recurre” (2000: 47).

Aceptamos la existencia de dicha complejidad y, con el fin de comprenderla y analizarla, proponemos una formación para que nuestros estudiantes se tornen actores sociales que participen en la toma de decisiones en diferentes espacios, como la sociedad, la comunidad, la escuela y el aula, para que sean profesionales críticos, reflexivos y activos. Con la implementación de los Talleres Integradores, asumimos la opción de superar una formación basada en criterios puramente técnicos.

El logro de estos objetivos requiere un abordaje interdisciplinario que promueva “...un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. El mundo actual necesita personas con una formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad donde la palabra cambio es uno de los vocablos más frecuentes, y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad” (Torres, 2000: 48).

Desde las unidades curriculares, proponemos a los estudiantes un acercamiento a diferentes instituciones educativas con el fin de reconocer y problematizar su funcionamiento, su singularidad y naturaleza social e histórica. La entrada en las instituciones educativas pondrá en juego relaciones: vínculos entre instituciones con diferentes historias y trayectorias, y vínculos entre sujetos sociales con miradas y encuadres diferentes. De estas experiencias, entre otras, se nutren estos Talleres.

Las temáticas y/o problemáticas que se definen para trabajar en cada taller se construyen en la Práctica Docente y en los ejes propuestos para cada año. Esto requiere del trabajo en equipo y de la cooperación sistemática y continuada que permita la construcción progresiva de un encuadre común en términos de herramientas conceptuales y metodológicas, que posibiliten un abordaje multirreferencial y superen la yuxtaposición y/o fragmentación de conocimientos.

Si bien en los Diseños Curriculares la organización de los talleres se propone como una instancia al interior de cada carrera, en nuestro Instituto nos constituimos como equipo de trabajo las profesoras de Práctica Docente II de tres carreras²⁹ que se dictan en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD), junto con el resto de los formadores de las unidades curriculares incluidas en los DC:

Profesorado de Educación Primaria:

Práctica Docente II

Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar

Didáctica General

Lenguaje Artístico - Expresivo

Profesorado de Educación Inicial:

Práctica Docente II

Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar

Didáctica General

Profesorado de Educación Especial:

Práctica Docente II

Didáctica General

Educación Artístico - Expresiva

²⁹ Si bien citamos en este escrito referencias del DC de Educación Inicial y Primaria, hemos constatado que para el caso de las tres carreras, los objetivos, el eje temático y modalidad de trabajo propuesta en los DC, son análogos.

El eje: *Escuelas, Historias Documentadas y Cotidianeidad* en el caso de los Profesorados de Primaria e Inicial, y *Escuelas, Historias Documentadas y Educación Especial* para el Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual, organizan los Talleres Integradores de 2do. Año y proponen trabajar la relación teoría y práctica, por lo que se articulan las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de los espacios curriculares intervinientes (DC Educación Inicial y Primaria, 2008).

Podemos leer en los DC: “Estos talleres no poseen ‘contenidos’ prescriptos, prefigurados, sino que los mismos serán el producto de la integración desde aportes intra e interinstitucionales que se susciten alrededor del eje de trabajo propuesto. Ello requiere del trabajo en equipo y de la cooperación sistemática y continuada; es decir, la construcción progresiva de un encuadre común en términos de herramientas conceptuales y metodológicas” (DC Educación Inicial y Primaria: 2015:18).

Constituidos como equipo, y orientados desde una perspectiva socioantropológica, definimos como contenidos centrales para el desarrollo de los talleres los siguientes: cultura institucional, cultura escolar, experiencia escolar cotidiana.

Cultura institucional entendida como “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (Frigerio, Poggi, Tiramonti. 1992:35).

Se tensionan las categorías de *gramática escolar* y *forma escolar* con los aportes de **cultura escolar** (Julia, 2001, citado por Vidal, 2014:6). La perspectiva de Julia combina la atención a las normas y a los intereses por las prácticas, e intenta percibir cómo profesores y alumnos traducen las reglas en haceres, expurgan directrices que consideran inadecuadas, y seleccionan unos dispositivos en detrimento de otros, en una verdadera elección y reconversión de aquello que les es propuesto. Por tanto, esos sujetos se valen de la experiencia (administrativa y docente) construida social e históricamente, lo que comporta elecciones no siempre conscientes, y expresa múltiples diferencias, sean de género, generación, etnia, clase o grupo social. Es en este sentido

que Julia alerta sobre la conveniencia de asociar el estudio de las culturas escolares a la comprensión de las culturas familiares e infantiles.

Vidal nos llama la atención sobre tres cuestiones relativas a los modos de comprender los aportes ofrecidos por la categoría de cultura escolar a la investigación y al trabajo de los docentes. Ellas son: a) una reflexión acerca de la conservación y la renovación en la educación; b) la atención a la cultura material como elemento constitutivo de las prácticas escolares; c) la valorización de los sujetos escolares como agentes sociales. Si bien estos autores reconocen los elementos perennes de la cultura escolar, también se interrogan por los cambios, hasta los más sutiles, introducidos en la cotidianeidad. En esta dirección, se sensibilizan por la singularidad de la cultura escolar y por su permeabilidad al cambio.

A partir del análisis de las escenas representadas y las vivencias que transitan en las Escuelas Asociadas, tematizamos en los talleres acerca de las huellas (*bardas y veredas*) que dejan en la vida la permanencia en la escuela durante años, días y horas, tanto para alumnos como para los maestros. Por ello, la categoría de **experiencia escolar**, que propone Rockwell, funciona como otra herramienta potente para el análisis y la reconstrucción crítica de experiencias. Nos dice la autora: “El contenido formativo de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar”. Lo que constituye dicho proceso es una trama en la que interactúan tradiciones históricas, decisiones políticas y administrativas, consecuencias de la planeación técnica e interpretaciones que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza (1995:6).

A los lineamientos teóricos anteriores, incorporamos un objetivo más, relacionado con el abordaje de las cuestiones grupales, con la intencionalidad de configurar una experiencia socializadora alternativa, orientada por un sistema de normas y valores democráticos y participativos. Todo esto en contraposición a la lógica competitiva e individualista que caracteriza a la mayoría de las organizaciones y a la vida social contemporánea, a lo que nuestros estudiantes no son ajenos.

En este contexto, en el que los vínculos y las relaciones humanas se regulan por una lógica de flujos de circulación y redes de intercambio a partir de puntos de referencia

móviles y dinámicos, creemos que lo grupal adquiere una nueva significación y requiere de una acción sistemática y bien fundamentada (Yuni y Urbano, 2005). Sostenemos como hipótesis el escaso entrenamiento de los estudiantes en los grupos colaborativos, Anijovich coincide con estos autores al plantear que “participar en un grupo de aprendizaje requiere el desarrollo de habilidades interpersonales que también necesitan un tiempo de aprendizaje sistemático” (2009: 146).

Desde estos espacios deseamos aportar herramientas para quienes, como futuros docentes, deberán participar y coordinar diferentes tipos de grupos. Para ello, nos nutrimos de marcos conceptuales propios de la **animación de grupos**, cuyas finalidades implícitas se relacionan con el desarrollo de un sentimiento de nosotros, se trata de enseñar a pensar activamente y a escuchar de modo comprensivo, promover capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad y autonomía, vencer temores e inhibiciones, superar tensiones y crear sentimientos de seguridad, entre otras.

En cada uno de los talleres generamos dispositivos acordes a los objetivos que perseguíamos, con técnicas de presentación o “rompe hielo” al comienzo de cada jornada, de formación de grupos e integración, unas que apuntaban al análisis y reflexión de los diversos temas y a la toma de decisiones grupales, y otras relacionadas con la comprensión vivencial de las situaciones, como las dramatizaciones.

Los Talleres Integradores en nuestro Instituto

Con los planteamientos teóricos anteriores como marcos de referencia, asumimos la tarea de implementar los Talleres Integradores.

En 2009, acordamos con el equipo directivo del ISFD que la Práctica Docente II se dicte el mismo día y en el mismo horario para las tres carreras. De este modo, contamos con un tiempo y un espacio institucional compartido que utilizamos para la realización de los talleres. Estos acuerdos permiten garantizar ciertas condiciones institucionales de tiempo y espacio que resultan facilitadoras de las decisiones pedagógicas y didácticas que nutren la organización de los Talleres.

En síntesis, la temática y modalidad de cada taller realizado desde 2011, es la siguiente³⁰:

³⁰ Sistematizamos los talleres realizados durante el año 2011 ya que fueron co-organizados desde las 3 carreras. Durante el año 2010 el Profesorado de Educación Especial aún no había implementado el plan nuevo en su 2° año, por lo que se incorporó al equipo al año siguiente.

Taller N°1: En este primer taller generamos el encuentro de los estudiantes de las tres carreras, utilizamos dispositivos que permitieron conocer al otro y establecer lazos de confianza, y culminamos con la producción colectiva de un rompecabezas gigante.

Taller N° 2: Producción de escenas de la vida cotidiana escolar. Comenzamos con la lectura de imágenes en grupos pequeños coordinados por los profesores de las distintas carreras, con el objetivo de incorporar la temática de la vida cotidiana escolar, y propusimos avanzar en aproximaciones conceptuales que sirvieran de anclaje para la siguiente actividad, que consistió en generar escenas (dramatizaciones) que mostraran algún momento de dicha cotidianeidad; en este momento de la tarea cada subgrupo debía autogestionarse. Cada escena fue filmada, ya que se constituyó en material de trabajo para el próximo taller.

Taller N° 3: Análisis de las escenas. Este tercer encuentro tuvo por objetivo que los estudiantes analizaran las escenas realizadas/dramatizadas en clave teórica, problematizándolas. Para ello, los interrogamos acerca de las características que presentaban los maestros que representaron en cada escena; las situaciones de la cotidianeidad escolar que no fueron representadas, y por qué consideraban que se centraron en esas situaciones particulares; el reconocimiento de las problemáticas que están presentes en esas escenas y, por ende, en la vida cotidiana escolar. Por último, cómo se complejizan las situaciones que dramatizaron si tensionamos con el análisis de los contextos de pobreza que caracterizan a muchas escuelas en la actualidad.

Análisis, discusiones, interrogantes

En este punto consideramos necesario diferenciar dos grupos de discusiones/conclusiones. Por un lado, las discusiones que tienen que ver con los procesos que, como equipo docente, transitamos en la organización e implementación de los Talleres Integradores, y, por otro lado, las consideraciones que emergieron del trabajo con los estudiantes y que se tornaron insumos para el desarrollo de nuestras cátedras.

En cuanto al primer punto, podemos señalar la riqueza de un trabajo interdisciplinario entre profesores de diversas cátedras, con diversas trayectorias y formación: provenimos del campo de las ciencias de la educación, de la sociología, de la psicopedagogía, de la educación especial y del lenguaje artístico. Los momentos destinados a la planificación de los talleres se constituyeron en instancias significativas de intercambio con colegas, ya que se compartieron contenidos y objetivos de los programas de las unidades curriculares intervinientes, se explicitaron supuestos, y se establecieron acuerdos en cuanto al desarrollo de contenidos específicos que considerábamos importantes en la formación de los futuros profesionales. Coincidimos con Anijovich cuando señala que la integración de contenidos favorece una forma singular y más intensa de conocer, ya que se hace accesible al alumno la estructura profunda del conocimiento.

Desde una perspectiva sociológica, la integración promueve el vínculo entre diversos profesores mientras se forjan relaciones horizontales de trabajo que se hacen visibles para los estudiantes.

No podemos negar las dificultades que debimos afrontar. Si bien las prescripciones curriculares implican a distintos docentes en la organización de los Talleres Integradores, incluso con horas remuneradas destinadas a tal fin (¡lo cual celebramos!), consideramos que no es automática la incorporación de estos modos de trabajo, porque se suscitan ciertas resistencias y disímiles niveles de involucramiento en las tareas. En este sentido, consideramos que la construcción de nuevas prácticas, más integradas, demandan tiempo y esfuerzo, hasta que se internalicen como parte de nuestra vida cotidiana. Por ello sostenemos la importancia de posicionar a los talleres como eje organizador de todo el segundo año.

Reconocemos que aún nos resulta complejo retomar las problemáticas de cada taller en nuestras asignaturas, advertimos el riesgo de que las propuestas de los talleres queden encerradas en sí mismas, cuando nuestra intención es que los análisis realizados continúen y se aborden desde las diferentes unidades curriculares del segundo año. Es un desafío que, aun hoy, en 2016, discutimos, pensamos y repensamos.

En relación con los estudiantes, pudimos reconocer durante estos años representaciones fuertes y resistentes al cambio sobre las prácticas de la enseñanza y las prácticas docentes. Se reiteran algunos estereotipos, idealizaciones, difíciles de ser modificados.

Una recurrencia la encontramos en la significación que le otorgan los estudiantes a las categorías de vocación y profesión. En sus expresiones aluden a que sólo es buen maestro quien posee una sólida y “verdadera” vocación, en oposición a aquellos que persiguen el rédito económico asociado al ejercicio de la profesión. Este es un núcleo central que, como equipo docente, reintroducimos en los siguientes talleres, para ser puesto en tensión y rediscutido.

Observamos también que, al pensar la cotidianeidad escolar, aparece un centramiento en la escena escolar áulica como único escenario posible que contiene las prácticas, donde la relación maestros-alumnos se tiñe de diversas significaciones. En especial, surge un sentido moralizante de la tarea pedagógica, que los estudiantes dramatizan en la figura de una “seño” o un “profe” que luego de narrar un cuento concluye con una moraleja.

Se vislumbra, además, como problemática, la ausencia de recursos en la mayoría de las escuelas, lo que deja al maestro solo para ocuparse de las necesidades (de educación, de alimento, de abrigo...) de la población escolar con la que trabaja. Se tensiona así la idea asistir-educar como dos polos irreconciliables. Redondo (2005) señala que ni una ni otra son prácticas aisladas, cerradas en sí mismas; no es posible suponer que quien asiste no enseña ni quien enseña no asiste. Una visión dicotómica que opaca, según esta autora, son las representaciones que los docentes tienen de su oficio, por un lado, y por otro, el vínculo con el Estado y la comunidad.

Este es un punto central que se retoma desde las cátedras con el fin de “ampliar las posibilidades de comprensión de la complejidad de las realidades educativas de las escuelas que trabajan en contextos de pobreza, para abandonar aquello que se presenta como fijado, definitivo y en cambio ensanchar lo humano, lo posible” (Zemelmam, 1994, citado por Redondo, 2005). Cuando nuestros estudiantes reclaman una formación específica para trabajar en estos contextos (análogamente, el mismo reclamo sostienen los futuros docentes de primaria e inicial en relación al trabajo con niños discapacitados), les ofrecemos extender la mirada hacia el pasado y hacia el futuro, para que las realidades educativas de las escuelas puedan ser comprendidas y analizadas en una línea histórica más amplia y no queden subsumidas en la falsa dicotomía enseñanza o asistencia.

Una preocupación recurrente aparece también en torno a la integración de niños con discapacidad, porque no se sienten preparados (desde la Educación Primaria e Inicial) para atender estos alumnos y reclaman “especialistas” que colaboren.

Al revisar la evaluación que los estudiantes realizan de los talleres, vemos que ofrecen una valoración muy positiva de estos espacios, con comentarios tales como:

“Está bueno trabajar con las características del rol docente, y rescatamos como importante esta situación de darnos la posibilidad de ser escuchados unos a otros. ¡¡Queremos volver a actuar!!”

“Me gusta poder debatir los temas que consideramos importantes”

“Muy interesante el trabajo en grupo, y dinámico”

“Un espacio creado entre todos que brinda alternativas diversas y diferentes. Fuera de la rutina. Muy lindo y muy creativo todo! Nos pudimos hacer amigos con otros grupos y eso es muy bueno”³¹.

Comentarios como estos nos interpelan como educadores y nos generan interrogantes sobre nuestras prácticas pedagógicas en las asignaturas, seminarios y talleres que conducimos, interrogantes que, si parafraseamos a los estudiantes, podríamos plantearnos como: ¿es que en las unidades curriculares no se debaten *temas importantes*? ¿El trabajo en grupo no *es interesante*? ¿No se brindan *oportunidades para ser escuchados unos a otros*?

A modo de cierre

Consideramos que los Talleres Integradores de 2° año, aunque deben ser revisados y mejorados, han resultado significativos para los estudiantes, quienes han manifestado el agrado por estas propuestas y lo demostraron con su participación activa y excelente disposición. Asimismo, ha sido una oportunidad para que pensemos y reflexionemos

³¹ Comentarios de los participantes luego del 3° Taller Integrador , realizado en 2011 y siguientes.

sobre nuestras propias prácticas, y nos hagamos más conscientes de la necesidad de articular/nos. Nosotros, entonces, como formadores de formadores, no podemos eludir la tarea del trabajo en equipo, para asegurar a quienes educamos nuevos espacios y propuestas de calidad.

Sentimos que, hacia adelante, debemos asumir el compromiso de incorporar al resto de los docentes que constituyen el segundo año de las tres carreras, no a todos y no siempre, pero sí buscar articulaciones permanentes con el resto de las unidades curriculares.

También consideramos posible transversalizar los talleres de manera vertical, con la concreción de espacios de trabajo compartido, en donde se “cruzan” estudiantes del segundo año con los de primero, o tercero o cuarto año.

Desde la posición teórica que asumimos, parafraseamos a Débora Kantor (2008), y sostenemos que con los Talleres Integradores nos proponemos habilitar y brindar oportunidades valiosas para la formación de nuestros estudiantes, con propuestas que resignifiquen el sentido de educar, desnaturalizando ciertas representaciones compartidas, construyendo lugares, imprimiendo a dicho espacio nuevos sentidos. Quizás en los tiempos descriptos existen lugares asignados y lugares que esperan ser ocupados. La intención de estos espacios fue (¡y sigue siendo!) proponerles a nuestros alumnos que los descubran y los ocupen desde distintos caminos. Tarea pedagógica que no es posible en soledad, sino que requiere una apuesta fuerte al trabajo interdisciplinario. Reconocemos que la interdisciplinariedad “...es un objetivo nunca alcanzado por completo y de ahí que deba ser permanentemente buscado. No es sólo un planteamiento teórico, es ante todo una práctica. Su perfectibilidad se lleva a cabo en la práctica, en la medida en que se hacen experiencias reales de trabajo en equipo, se ejercitan sus posibilidades, problemas y limitaciones” (Torres, 2000: 69).

Queda así planteado nuestro desafío...





II Taller integrador



III Taller integrador



Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. y otros. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Dirección General de Educación Superior. (2008). *Diseño Curricular. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado Educación Primaria*. Córdoba: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Educación Superior. (2009). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Especial*. Córdoba: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Educación Superior. (2015). *Diseño Curricular. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado Educación Primaria*. Córdoba: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Educación Superior. *Talleres Integradores*. Córdoba: Ministerio de Educación. Disponible en:
http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/TALLER_INTEGRADOR.pdf. Consultado: abril de 2016.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Frigerio, Poggi y Tiramonti. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Ed. Del Estante.
- Redondo, P. (2005): *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós, Bs. As, Argentina.
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En Rockwell, E. (coordinadora), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ed. Morata.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005). *Técnicas para la animación de grupos*. Córdoba: Ed. Brujas.

Urbano, C. y Yuni, J. (2006). El trabajo grupal en las instituciones educativas. Córdoba: Ed. Brujas.

Vidal, D. (2014). Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase 1. En: *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Flacso Virtual Argentina.

Sobre las autoras

Lic. María Fernanda Balma

DNI: 23.181.263

Mail: mfbalma@gmail.com

Correo Postal: San Luis 850, Villa María (5900), Córdoba, Argentina.

Teléfono: 0353 - 154116851

Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Sociología. Docente en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior “Víctor Mercante”. Docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Villa María. Directora del Centro Universitario “Dr. Antonio Sobral” de la UNVM.

Investiga cuestiones relacionadas con la formación docente inicial, especialmente vinculadas a la construcción y participación ciudadana. Ha publicado el artículo “Ciudadanía y educación: representaciones y prácticas de futuros docentes acerca de la ciudadanía”, *Experiencias de Escritura I*, Año 1, Vol. 1, publicación de la Escuela Normal Víctor Mercante – Nivel Superior, Villa María, ISSN 1852-6454, 2009. Y, en 2011, el libro “Formación docente, ciudadanía y educación”, *Eduvim*, ISSN 978-987-79-7. Villa María, Cba.

Prof. Grasiela Rosa Carreras

Dni: 18.382.141

Mail: grasielarosacarreras@gmail.com

Correo Postal: Ivira y Caranday. Villa Nueva, 5903, Córdoba, Argentina.

Tel: 0353 154087147

Profesora para la Enseñanza Pre-escolar. Técnica en Conducción Educativa. Vice directora del Nivel Inicial Jardín de Infantes y Jardín Maternal Dr. Antonio Sobral,

perteneciente a la Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos. Docente de nivel Superior en el instituto “Víctor Mercante”, en el Profesorado de Educación Inicial en los seminarios Práctica Docente II y IV. Ha publicado: “Revisión e innovación de las prácticas escolares de lectura y escritura en el Nivel Inicial Dr. Antonio Sobral. “Colorín colorado, los cuentos han comenzado en sala de 5 años”. Concurso Contamos la ciencia, Universidad Nacional de Córdoba, en co autoría con Beatriz Elena Britos, Grasiela Carreras, Verónica Parola, Sirley Blanco, Marcela Garay, Adriana López, Soraya Ortega, Melina Weihmüller y Mariana Cesana. Nivel Inicial Dr. Antonio Sobral. Villa María, Córdoba, Argentina. Dicho proyecto se encuentra publicado en la página del Portal Infancia en Red. (<http://www.infanciaenred.org.ar/margarita>), Revisión e innovación de las prácticas escolares de lectura y escritura en el nivel inicial. O.M.E.P Argentina

Prof. Marcela Bibiana Petrucci

DNI: 17.671.352

Mail: marcelabpetrucci@gmail.com

Correo Postal: Catamarca 1826. Villa María (5900) Córdoba, Argentina.

Tel: 0353 - 154091198

Profesora en Educación de Sordos. Profesora de Enseñanza Especial. Directora de la Escuela Especial Pablo VI (Villa Nueva) y del Anexo Instituto de Discapacitados Auditivos (IDA) Villa María. Docente de nivel superior en el Instituto Superior “Víctor Mercante” en el Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual.

Ha publicado: “Cuando la diferencia se convierte en carencia: la escuela y sus maneras de mirar al otro” Experiencias de Escritura I, Año 1, Vol. 1, publicación de la Escuela Normal Víctor Mercante – Nivel Superior, Villa María, ISSN 1852-6454, 2009

**SER MAESTRO ENTRE LOS PRESOS.
AYUDANTÍAS EN LA CÁRCEL BOUWER**

Lic. Pol Zayat*

Resumen

En este artículo se socializa la experiencia educativa del Proyecto con estudiantes de profesorado en las Escuelas Primarias del Complejo Carcelario Padre Luchesse. Tal iniciativa tiene un objetivo más pedagógico-político que pedagógico-didáctico, ya que la consigna matriz no es tanto *qué y cómo* se enseña en la cárcel sino *experimentar lo que significa, en la construcción de nuestras subjetividades y en las futuras profesionalidades, compartir con presos el hecho educativo*. Que los futuros docentes logren cercanía (“codo a codo”) con los presos en el ámbito educativo de la cárcel posibilita trabajar los prejuicios que nos habitan y la construcción de vínculos pedagógicos transformadores.

Palabras claves: formación docente, presos, prejuicios, vínculo, transformación.

**BE TEACHER BETWEEN THE PRISONERS. ASSISTANTSHIPS IN THE
BOUWER PRISON**

Abstract

In this article socializes the educational experience of the project with students of the teachers around assistantships in primary schools in the prison complex father Luchesse". Such initiative has finality more pedagogical-political than pedagogical-didactic, already consign the matrix and as teaches in the prison but to experience that means in the construction of our subjectivities and future professionalism share with prisoners in the educational fact. That Future teachers to obtain closeness ("elbow to elbow") with the prisoners educational ambit in the prison and permits to work the prejudices that inhabit us and the construction of transformers links pedagogical .

Keywords: Teacher training, prisoners, prejudices, link, transformation.

DESDE LA PIEL Y LA SORPRESA

No era un día como otros, es más, era un día impensado. Fue aquel día, el primero de otros que iban a venir para esa estudiante. Tras pasar los controles del servicio penitenciario, de que se cierran las rejas tras la espalda, de conocer los *panópticos* de Foucault (hoy llamadas “burbujas”), con ojos bien abiertos, junto a sus compañeras de profesorado, se encontró en un salón de usos múltiples del módulo MDII de la cárcel de Bouwer, sentada entre presos y maestros. Era un día festivo, al frente de un escenario, los internos estaban disfrutando de un conjunto musical folclórico, con muchos instrumentos y varios integrantes. La estudiante, al ver que uno de los músicos cantaba, tocaba la guitarra, la dejaba, tomaba el charango, lo dejaba y tocaba el Siku o la Zampoña y que además era rubio y lindo!, me preguntó:

-¿Es profe o preso?

- Preso, interno, contesté.

* Lic. y Prof. de Filosofía, Teología y Espec. en Educación Popular. Docente y Coord. de carrera en el Inst. de Culturas Aborígenes, Coord. de Políticas Estudiantiles (I.S.C.A Leguizamón), Capacitador en el Área de Derechos Humanos e Interculturalidad del Min.de Educación de Córdoba. polzayat@yahoo.com

Me miró a los ojos, frunció el ceño, hizo esa mueca característica de los humanos cuando nos extraña algo... y continuó viendo el espectáculo.

Este hecho me representó la materialización del objetivo del Proyecto. ¿Por qué se extrañaría que un preso toque varios instrumentos, y que además sea rubio y lindo? ¿Qué imaginaba al emprender a la madrugada su camino hacia una cárcel enclavada en medio de los basurales municipales y depósito judicial de la chatarra cordobesa? ¿Por qué esa mueca al comprobar saberes en un preso? ¿Qué iba a pensar cuando luego se enterara de que sería su colega, pues el preso/interno también era profesor?

Aprovechando ese momento, antes que se diluyera esa desconcertante situación, le toqué el hombro a la estudiante, le sonreí y le dije: “*Después, haces un registro de esa carita tuya*”.

UNA INICIATIVA DESAFIANTE

Con estudiantes del Profesorado emprendimos (2011-2015) el proyecto de ayudantías en las Escuelas Primarias que la Provincia de Córdoba tiene dentro de los módulos del Complejo Carcelario “Padre Luchesse”, llamado popularmente *Cárcel de Bouwer* por su cercanía con la localidad rural de ese nombre. Esta iniciativa fue gestionada desde la Escuela Normal Superior Alejandro Carbo³², en articulación con la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia y la Directora de la Escuela Primaria de Bouwer, tiene un objetivo más pedagógico-político que pedagógico-didáctico, ya que la consigna-matriz no es tanto *qué y cómo* se enseña en la cárcel sino *experimentar lo que significa, en la construcción de nuestras subjetividades y en las futuras profesionalidades, el ‘compartir’ con presos el hecho educativo*.

El Proyecto contempla que dos o tres estudiantes de profesorado asistan en carácter de ayudantes a las clases de los Niveles de Escuela Primaria de cada uno los distintos módulos de Bouwer (MD1, MD2, MX1, MX2 y EP3/Mujeres), con frecuencia semanal, durante dos meses (es el tiempo y cantidad de estudiantes que permitió el Servicio Penitenciario de la Provincia). Desde lo formativo, pensamos que fue poco tiempo pero como experiencia la hemos considerado importante. Contemporáneo a las presencias en el territorio se desarrollan talleres de intercambio, debate y estudio en la institución formadora, y registros etnográficos.

CON PROPÓSITO PEDAGÓGICO-POLÍTICO

El Proyecto se inscribe más en la dimensión pedagógico-político que en la pedagógico-didáctica. No será lo central aprender de la experiencia *qué y cómo* se enseña en una cárcel sino tomar consciencia³³ y percibirme en la ocasión de compartir el ámbito educativo con alguien considerado socialmente como “desviado” (Rist, 1999): *estoy*³⁴ cerca de alguien que cometió un delito, lo cual desde mecanismos sociales de

1. Institución formadora para Profesor de Enseñanza de nivel Primario. Diseñé y coordiné este proyecto desde mi rol de coord. de los programas CAIE (Centro de Actualización en Innovación Educativa) y CIPE (Programa de Políticas Estudiantiles) del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y Dirección General de Educación Superior (DGES). Se incorporaron al proyecto estudiantes del Instituto de Formación Docente San José (2014). En el 2016 lo estamos realizando con los estudiantes del I.S.C.A. Leguizamón.

³³ No nos referimos solo al “darse cuenta”, diría Freire (2002): “... la concientización tampoco puede detenerse en el grado de revelación de la realidad. Es auténtica cuando la práctica de revelar la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformar la realidad” (p. 32-33).

³⁴ El *estar* no se refiere tan solo a la presencia física, sino a una realidad más integral y profunda que desarrollaremos más adelante: “Poner el cuerpo”.

etiquetamiento se construye, en general, una sensación de rechazo, acciones de desprecio y construcciones de *justicia* que, a la postre, terminan siendo castigadoras y estigmatizantes. El riesgo como docentes será adherir (consciente o inconscientemente) a maquinaciones (modos de ver, imaginar y pensar) y maquinarias (institucionalidades, leyes) que producen justo lo contrario de lo que se quiere evitar: el delito (Schur en Rist, op. cit.).

Se procura visualizar los imaginarios que tenemos con respecto a los presos y al sistema carcelario. Consideramos de sustantiva importancia incorporar, en la agenda educativa y en los paradigmas que construyen la formación docente, la discusión en torno a la batería de argumentos que etiquetan e invisibilizan a quienes han delinquido. Si no aparece esta problematización, se obturan los procesos de deconstrucción y construcción y no emerge el acontecimiento educativo (Skliar, 2007).

Con este proyecto queremos *poner el cuerpo*, estar *codo a codo* con los delinquentes, las rejas y las “burbujas”, desnudando los procesos de etiquetamiento de los cuales somos parte, víctimas y artífices (Rist op.cit.); queremos develar la coexistencia de la concepción multicausal y estructural de los delitos y el análisis moralista, individualista y economicista que atraviesa, en general, el sentir y la opinión de los estudiantes como de gran parte del conglomerado social.

LA IMPORTANCIA DEL *CODO A CODO*

Lo importante es *estar* en el lugar: las rejas, la escuela en su aspecto, ‘una como otras’ dirían los estudiantes, los maestros, los internos, los guardias, las opiniones de amigas, novios y parientes que se expresan ante la iniciativa de la participación en esta experiencia. La estrategia es estar *codo a codo* con el interno en el aula, en el trabajo educativo con la maestra. La tarea es asistir a la docente en la propuesta de gestión del aula, en la disciplina que sea. No es decisivo que el estudiante de profesorado analice el modo de enseñar de la maestra, prepare una clase, un acto escolar o planifique: el desafío será *reconocerse* junto a personas que, en general, son consideradas la basura social cuyo destino merecido tendría que ser el “que se pudran en la cárcel”, como es frecuente escuchar.

Lo decisivo es, entonces, *mirar-se como personas y futuros docentes* desde prejuicios que se han ido construyendo y emprender un proceso de confrontación con lo que escuchamos, vemos y experimentamos con los internos, y con lo que se lee y estudia en la institución formadora. Es significativo ese *cara a cara* con los presos; en este sentido, el proyecto ayudó a vislumbrar, redimensionar y, en algunos casos, a minimizar las mediaciones (imaginario social, morbosidad y parcialidad de los medios de comunicación social, inercia histórica en el trato con el delincuente, lo que se ve en las películas) entre el docente en formación y la realidad carcelaria; los estudiantes percibieron la necesidad de ejercitarse para ir más allá del dato del delito concreto que cometió y encontrarse con el *Sujeto* que habita la escuela en la cárcel. En definitiva, encontrarse a sí mismo frente al otro que hizo algo reprochable.

DE LA CURIOSIDAD AL APRENDIZAJE

Es esperable que la *curiosidad* estuviera presente en quienes se anotaron en el Proyecto; elegían hacerlo o no. Algunos la explicitaban como motivación primera, sin dejar de estar presentes otras más profesionales y pedagógicas. El desafío se planteaba en cómo aprovechar y orientar esa curiosidad hacia la *pregunta*, para no quedarse en

imaginarios cinematográficos o en la sensación misteriosa o intrigante que genera un claustro carcelario.

Visibilizar esas curiosidades y/o imaginarios previos para contrastarlos luego con la de cercanía *-codo a codo-*, fue la consigna (no comunicada a los estudiantes al comienzo de la experiencia). El compromiso común fue no circunscribir el estudio de esa realidad solo a espacios áulicos endogámicos, academicistas y racionalistas, sino que se le sumaron las unidades curriculares del Diseño Curricular de la formación docente de la Jurisdicción de Córdoba, tales como el Seminario de Educación de Jóvenes y Adultos y Problemáticas Socio-antropológicas en Educación, decisión que le dio corporeidad al trayecto áulico.

Por tanto, a esta experiencia la diagramamos, emprendimos y redireccionamos desde algunos *nudos*, de importante densidad teórico-práctica, a los que hemos denominado *componentes esenciales*:

1. Poner el cuerpo

La racionalización es una de las características de la enseñanza arraigada desde los comienzos de nuestro Sistema Educativo. Se prolonga hasta hoy más frecuentemente de lo que uno imagina y desearía. En este paradigma, la razón aparece como única operación de construcción del saber, dejando de lado lo emotivo, lo colectivo y las prácticas como generadoras de conocimiento; algunos autores y culturas construyen desde otros paradigmas epistemológicos, incluyen la razón y la *hacen jugar* con vivencias más amplias, y por eso hablan de “Senti-pensante” (Galeano, 1996), “Cosmo-sentimiento” (Cordero, 2009) y “Practi-pensar” (Zayat-Ferrer, 2011).

La finalidad que le dio sentido a los sistemas carcelarios y escolares fue la de lograr “cuerpos dóciles” y personas obedientes (Foucault, 2002), del progreso y desarrollo de los Estados Nacionales (Ramírez y Boli, 1999). De este modo se liberó el camino para que la razón sea el centro excluyente de la construcción del conocimiento, induciendo a los educadores y estudiantes a despersonalizar lo aprendido y enseñado y a desvincular entre sí a los actores del hecho educativo. Muchos estudios sociológicos se hicieron, y se hacen, desde una perspectiva lineal de la historia, que compartimenta la realidad de sociedad pasada y la desarticula con la de hoy. La antropología se transforma así en un estudio del otro como “objeto lejano” y desvinculado del *yo*, y la pedagogía en una tarea de *dar* conocimientos (*didacticismo*).

Este Proyecto se posiciona en otro paradigma. Con “poner el cuerpo” entendemos un aprendizaje que involucra la razón, lo emotivo, lo colectivo y lo organizacional en una concepción espiralada de la historia, o por lo menos no lineal (“lo pasado pisado”). Más allá de cómo la grafiquemos, la concebimos desde una mirada estructural y compleja de las causalidades y un optimismo antropológico (las personas no son ni se reducen sólo a lo que hicieron) que involucra a todos como activos en la educación.

Ponerse *codo a codo* en un aula, en un pasillo o en un salón de usos múltiples con presos con expectativas de aprendizaje, nos abre a la sorpresa y al descubrimiento, por parte de los llamados “malvivientes” de otras facetas de sus vidas, de sus pensamientos, de sus anhelos y sentimientos. Como la experiencia de la estudiante con la que comenzamos este escrito, es probable que lleguemos a disfrutar de vivencias que tienen aquellos que infringieron la ley. Los que nos hemos dedicado a estos proyectos muchas veces hemos tenido que aclarar, explicitar y explicar que nuestra propuesta no constituye una apología del delito ni una invitación *a abrir las puertas de las cárceles*

porque los alojados allí son simples víctimas de una sociedad enferma. La construcción de caminos hacia vínculos pedagógicos profundos es lo que pretendemos aportar.

2. Sin vínculo no hay aprendizaje

Si, como dice Freire: “Ninguno ignora todo, ninguno sabe todo, todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre” (2003 p.60), y si también es real lo expresado por el educador brasileiro: “Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.” (2008 p.69), el hecho educativo es eminentemente vincular; este vínculo no es *unidireccional* como lo es en la “educación bancaria”, tal como lo describe en su obra *Pedagogía del Oprimido*, sino *multidireccional*.

Antes de pensar *qué dar y cómo dar una clase*, es necesario saber *con quién estoy* como educador en el acontecimiento educativo. Preguntarnos cómo lo miramos, desde dónde lo percibimos y abordamos; ¿qué miedos y certezas surgen?, ¿qué predisposición tengo para decir: “no sabemos”, “queremos aprender de-con vos”?

Ritterstein (2008), citando a Pichon Rivière, dice que: “El aprendizaje es una apropiación instrumental de la realidad, para transformarla y a la vez ser transformado en ese proceso. Apropiarse instrumentalmente (...) implica la modificación de viejas estructuras por nuevas que otorgan una nueva lectura y forma de operar sobre el mundo que lo rodea”. Consideramos que hay que sobreponerse a los miedos básicos que emergen: “... temor a la pérdida de los vínculos anteriores y temor al ataque de la nueva situación” (Pichon Rivière, 1988 p.193).

Los docentes y estudiantes tenemos mucha tarea al respecto: construir ideología, metodologías y didácticas que faciliten el vínculo multidireccional; hacer conscientes los temores (terror paralizante) para situarme, desde otro lugar más *saludable* (“Topoi”, De Sousa Santos, 2010), frente a un preso que se dispone a “terminar la primaria”, como lo dicen frecuentemente los presos; ellos también tienen sus pánicos al cambio que, por lo general, ni siquiera lo ven posible para sí.

El hecho educativo es un acontecimiento que busca la transformación de la realidad (Freire, op.cit.). ¿Cómo lograrlo con lo ya instalado/instituido? ¿Cómo trabajar contra la convicción de *lo dado inalterable* y aventurarse al “puede ser de otra manera”? ¿Cómo enfrentarse a la opinión operante de que con los delincuentes está todo dicho y no hay otra cosa que hacer más que mantenerlos encerrados, con planteos generalizantes que consideran que todos los presos y sus procesos personales son iguales? ¿Cómo salirse de la lógica pegada al cuerpo de los presos de que el mundo ya conocido es el único para ellos? ¿Por qué retraerse de un optimismo ‘casi loco’ (haciendo alusión a lo que te dicen: “estás loco para ir a ayudar a la cárcel”) de pensar que la educación puede aportar al cambio?

Están históricamente enraizadas las prácticas sociales con los presos, como son el castigo, la nihilización y la invisibilización (Foucault, 2004). Asumir el desafío de otra lógica es sumarnos a muchos colegas que apuestan a vínculos más profundos con los presos y, por lo tanto, construyen procesos educativos muy prometedores. Esta otra manera de ver al preso la percibieron los estudiantes del profesorado que participaron en el proyecto.

3. “Los antes” y “los después” de la cercanía

Ante la frecuente expresión de muchos docentes: “no hay que tener prejuicios”, afirmamos que es imposible no tenerlos. Cuando abordamos la realidad, especialmente

las nuevas, lo hacemos desde lo que hemos vivido, sentido, aprendido, escuchado y padecido. Desde estas experiencias, en primera instancia, enmarcamos, minimizamos, sobredimensionamos, calificamos, resaltamos, agregamos, quitamos, interpretamos lo que se nos presenta. Es imposible no tener pre-juicios. Estos se potencian cuando nos enfrentamos a realidades con tanta historia orientadas en un solo sentido (Foucault, 2002) y construidas desde un único relato, a saber: *el preso es la escoria de la sociedad, que se pudra en la cárcel, merecedor del castigo cuya irrecuperabilidad está demostrada por el nivel de reincidencia, porque eligieron delinquir*. Estos pre-juicios están instalados en la sociedad, hasta con teorías científicas que los apoyan, y *medidas de seguridad* y leyes que las concretan, tales como la “tolerancia cero”, refutada por sociólogos (Wacquant, 2004) y juristas (Etchichury, 2009), pero incorporada y efectivamente implementada por ciertos sectores de poder.

Con lo dicho, evidenciamos que muchas veces no estamos en presencia de “prejuicios” sino de *juicios absolutos* que definen y reducen la complejidad personal y social a un hecho (delito), o varios, desde un único aspecto, y dejan en la “ausencia” otras aristas y realidades (cf. De Sousa Santos, 2006). Este tránsito del prejuicio al juicio absolutista construye la monocultura, que invisibiliza lo que decidió nihilizar (De Sousa Santos op. cit.) y la antropología de la desigualdad y no de la diferencia (Giroux-Flecha, 1994) proponiendo para la imitación modelos uniformizantes y unipersonales (“demasiados próceres, caudillos y santos unipersonales”, dice Zayat 2011).

Tenemos la oportunidad y la sustantiva tarea de abrírnos a las sorpresas que pueden albergar los otros en su existencia, más allá del o de los delitos que hayan cometido.

En el inicio de la experiencia realizamos talleres en torno a la educación en cárceles. En los primeros años procurábamos una preparación con materiales bibliográficos, reflexionábamos acerca de las causas de los delitos y funcionamiento de la Escuela Primaria. A través del tiempo nos percatamos que iban demasiado preparados, en el sentido de que iban alertados en cuanto a las vivencias que iban a experimentar y, por tanto, intelectualizados (racionalizados). Ante tal situación, desde el segundo año implementamos en el Taller inicial, una dinámica distinta que consistió en sólo trabajar las siguientes preguntas: ¿Qué se piensa y se dice de las cárceles, qué pienso de ellas? ¿Qué se dice y qué se piensa de los presos? ¿Qué digo y qué pienso de los presos? Las respuestas las registramos para analizarlas junto a los registros etnográficos que se produjeron luego de haber estado en varias clases en el complejo carcelario. Luego se abre una etapa en la que se habilita el abordaje de lectura y debate de la bibliografía pertinente: la historia de las cárceles, las diversas teorías sobre las causas del delito (Jerez, 2010), los delitos de cuello blanco (Sutherland, 1999), el racismo, la criminalización de la pobreza (Constantino, 2009) y las posibilidades educativas en contexto de encierro. Con esta decisión metodológica se nos mostraba con mucha más nitidez los “antes y los después” del proceso de acercamiento (“codo a codo”), haciendo de la *sorpresa* y la *intemperie intelectual y existencial* que imponían las primeras entradas a la cárcel, herramientas develadoras de nuestra propia realidad, sin posturas políticamente correctas y acomodadas al ámbito academicista.

IMPULSADOS HACIA NUEVOS HORIZONTES

Si, en simples palabras, entendemos como proyecto al conjunto de acciones para lograr un objetivo, decimos que este tiene también pretensión de eyección, es decir, de aventurarnos hacia ‘horizontes insospechados’, para reinventar la emancipación (De

Sousa Santos, 2006) y una educación transformadora de cada rincón de la sociedad, incluida las cárceles.

En los sistemas educativos la educación de jóvenes y adultos quedó siempre en un segundo plano (Lorenzatti, 2007); la educación en contexto de encierro fue más degradada todavía por el contexto social descripto arriba. En los últimos años se hicieron avances notorios en la potenciación de la modalidad de la Educación en contextos de encierro (Ley Nacional de Educación, nuevos diseños curriculares de formación docente, legislación específica, presupuesto, capacitaciones).

Este proyecto y estas reflexiones quieren ser un aporte a ese camino de valorización de la modalidad y en la formación específica. El testimonio de una estudiante es elocuente en este sentido (2015):

“Los pasillos cada vez se hacen más cortos y el miedo desapareció por completo, me siento y me hacen sentir, con su amabilidad, como si fuera una docente a cargo más. En este tiempo comencé a plantearme si realmente, cuando me reciba, podría dar clases en ese contexto, no solamente de adultos, sino también de encierro, y mi respuesta se va afirmando en cada encuentro que hago. Me quedó resonando una frase de un alumno, de aproximadamente 20 años de edad: “Seño ¿si usted me ve en la calle, me saludaría?”; mi respuesta fue un SI automático. Esto me llevó a una reflexión sobre la exclusión y autoexclusión que realizamos todos como sociedad, si el hecho de sentirse de esta forma la llevo al contexto en donde nos encontrábamos, es difícil decirlo, creo que desde que ingresé por primera vez, estoy buscando una razón por la cual están ahí cada unos de ellos, no es mi intención hacerlo, pero en definitiva es lo que me sucede, busco el por qué”.

Bibliografía

- Constantino, S. et al. (2009). La sofisticación de la (exclusión) en los barrios-ciudades de Córdoba, los nuevos ghettos del siglo XXI. En *Acerca del reconocimiento del otro en la cultura contemporánea*, p. 21-24. Córdoba: EDUCC.
- Cordero Sandoval, M. (2009). Cosmosentimiento andino. *Pachakuti educativo*. Jujuy: Ed. Coordinadora Encuentro regional del Qollasuyu Qolla Raymi.
- Etchichury, H. et al. (2009). *Código de Faltas de la Provincia de Córdoba. Ley 8431. Comentado*. Córdoba: Ed. Lerner.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. e Illich, I. (2002). *La educación, autocrítica de Paulo Freire e Iván Illich*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Freire, P. (2003). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1996). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Ed. Catálogos, Buenos Aires.
- Giroux, H. et al. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Ed. El Roure.
- Jerez, H. et al. (2010). *Las raíces del delito en Argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Lorenzatti, M. (2007). *Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un maestro con jóvenes y adultos*. Córdoba: Ed. Ferreyra.
- Pichon Rivière, E. (1988). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Ramírez, F. y Boli, J. (1999). Los sistemas escolares. En Enguita, M. (ed.). *Sociología de la educación* (p. 297-312). Barcelona: Ed. Ariel.
- Rist, R. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado. En Enguita, M. (ed.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Ritterstein, P. (2008). *Aprendizaje y vínculo*. Última entrada: 15/3/2016 www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/pr%20aprendizaje%20y%20vinculo.pdf
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ed. Novedades.
- Santos, B. de Sousa (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B. de Sousa (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Ed. Clacso.
- Sutherland, E. (1999). *El Delito de Cuello Blanco*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Zayat, Pol et al. (2011). *¡De diez! Las organizaciones comunitarias como espacios de formación docente*. Córdoba: Ed. Fojas Cero.
- Zayat P. y Ferrer, M. (2011). *¡Eureka! Hay aborígenes en Córdoba. Practi-pensando la interculturalidad en la ciudad*. Córdoba: Ed. Imprentica.

Sobre el Autor

Pol Zayat

Licenciado en Teología. Profesor Superior de Filosofía. Especialista en Educación Popular

Instituto de Culturas Aborígenes - Córdoba

Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón- Córdoba

Líneas de Investigación: Interculturalidad-diversidad y desigualdad, derechos humanos, Pueblos originarios.

Últimas publicaciones:

Zayat P. et al. (2010). *¡De diez! Las organizaciones como espacios de formación docente*. Córdoba: Ed. Foja Cero. ISBN 978-987-25998-9-8.

Zayat P. y Ferrer M. (2011). *¡Eureka hay aborígenes en Córdoba! Practi-pensando la interculturalidad en la ciudad*. Córdoba: Ed. Imprentica. ISBN 978-987-33-1296-0.

Zayat P. et al. (2012.) *Veó Veó ¡qué ves? Los imaginarios acerca de los “presos”, “indígenas” y “pobres”*. Córdoba: Ed. Imprentica. ISBN 978-987-28881-0-7.

polzayat@yahoo.com

Pergamino 3083 Barrio José Hernández (5014) Córdoba, Argentina

Cel. : 351-6784224

LAS ACTIVIDADES EXPERIMENTALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE BIOLOGÍA DE LA U.N.R.C.

Pastorino, Isabel C.*

Correa, Ana L. R.**

Raffaini, Graciela B.***

Resumen

En este trabajo se presenta el resultado de una investigación educativa realizada en el marco de la asignatura Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El campo de esta investigación son las microenseñanzas que los estudiantes desarrollan durante la cursada de la materia, previas a su inserción en las organizaciones escolares. Se realiza una entrevista grupal a los practicantes para indagar sus concepciones sobre las actividades experimentales y, además se analizan sus programaciones empleando categorías teóricas propuestas en la bibliografía. Los resultados evidencian que los practicantes optaron por actividades experimentales que priorizan encontrar la respuesta correcta, o bien buscan ilustrar la teoría en un sentido de demostración, a lo que subyace la idea de un método científico infalible y de una ciencia empírico-inductiva, descontextualizada, neutra y objetiva. Se proponen algunos aportes tendientes a mejorar los diseños de prácticas experimentales en la formación inicial.

Palabras clave: Actividades experimentales - Microenseñanzas – Innovación pedagógica – Formación inicial – Práctica docente

EXPERIMENTAL ACTIVITIES IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF BIOLOGY U.N.R.C

Abstract

In this paper we present an educational research carried out in the course Práctica Docente of Profesorado en Ciencias Biológicas in the Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. This research is developing in the context of microteaching that students develop previously to their insertion in school organizations. Interviews are made to the students in order to

investigate the concepts about nature of both, the science and experimental work. Analyses of the experimental designs programmed and implemented in Microteaching using theoretical categories proposed in the literature, were carried out. Students opt for experimental activities that prioritize find the correct answer, or illustrate the theory response in a demonstration sense. The above this is the idea of an infallible scientific method and an empirical-inductive, decontextualized, neutral and objective science. In addition some contributions aimed at improving the experimental practices that design students of initial training are suggested.

Keywords: Experimental activities – Microteaching – Pedagogical innovations —Initial teacher training - Teaching practices

Introducción

Los estudiantes del Profesorado de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto realizan a lo largo de su carrera diversas actividades experimentales en las asignaturas de la Formación Disciplinar³⁵. En el área de la didáctica de las Ciencias la expresión *actividades experimentales* hace referencia de modo general a una amplia gama de tareas que implican el uso de procedimientos científicos, requieren materiales específicos y son realizados por los estudiantes con grado variable de participación en su diseño o ejecución, incluyendo tanto aquellas que involucran metodologías de intervención de tipo experimental (los experimentos propiamente dichos) como las de tipo observacional, es decir que no implican control de variables (Del Carmen, 2000; Meinardi, 2010). Actualmente no existe en el Plan de Estudios vigente un espacio curricular específico en la Formación Pedagógico-Didáctica que incluya entre sus contenidos el análisis, diseño, implementación y reflexión sobre este tipo de actividades y las concepciones de ciencia que subyacen –y se transmiten– a través de ellas. Espacio que reconocemos relevante y necesario teniendo en cuenta que las limitaciones en la formación conceptual y metodológica respecto a las actividades experimentales en la historia formativa de los docentes (conjuntamente con otros factores de índole personal, curricular, institucional y contextual) influyen para que este tipo de tareas sean escasas, cuando no inexistentes, en las prácticas escolares actuales (Mordeglia, Cordero y Dumrauf, 2006). Aun cuando se plantean actividades de tipo experimental, en general

³⁵ El actual plan del Profesorado comprende tres áreas de formación: disciplinar básica, disciplinar específica y pedagógico-didáctica.

se solicita a los estudiantes seguir guías detalladas sin explicitación de preguntas de investigación ni formulación de hipótesis o anticipaciones, lo que contribuye a una visión rígida, algorítmica y cerrada de la ciencia (Mordeglia y Mengascini, 2014).

En este contexto, y considerando que existe un consenso generalizado en que la explicitación y movilización de las concepciones acerca de la ciencia es una apuesta constitutiva en la formación del profesorado (Astudillo, Rivarosa y Ortiz, 2011), la Práctica Docente³⁶, constituye un espacio propicio para recuperar y reflexionar en torno a los saberes construidos a lo largo del trayecto de los estudiantes. En esta línea, desde el equipo docente nos preguntamos ¿qué concepciones de actividades experimentales han construido los alumnos-practicantes durante su carrera?, ¿qué tipos de actividades eligen incluir en sus propuestas de enseñanza?, ¿qué concepciones sobre la naturaleza de la ciencia subyacen a esas elecciones?, ¿qué aportes podemos realizar desde la asignatura en este tramo final de su formación?

A partir de nuestra reflexión en torno a estos interrogantes, en el año 2013 planteamos como innovación pedagógica incorporar la realización de actividades experimentales en el contexto de las microenseñanzas (Raffaini, 2010) que los estudiantes desarrollan durante el cursado de la Práctica Docente, previamente a su inserción en las organizaciones escolares. Como resultado de esto, los cinco practicantes de esa cohorte optaron por actividades con metodología de intervención observacional orientadas con protocolos cerrados centrados en la observación, descripción, análisis e interpretación de resultados y escasa o nula incorporación de otros procedimientos que implican mayor complejidad cognitiva y dan cuenta de una comprensión más cabal de la naturaleza del trabajo científico (Pastorino y Raffaini, 2013).

A partir de esta primera exploración, que reveló la necesidad de una revisión crítica de la formación del profesorado de Biología respecto a las actividades experimentales, decidimos continuar indagando en esta línea³⁷. Para ello, en el 2014 realizamos una entrevista grupal a los cinco estudiantes de esa cohorte y profundizamos el análisis sobre las propuestas de sus microenseñanzas. En este trabajo compartimos los productos de esta indagación, a partir de los cuales proponemos algunos aportes.

³⁶ Asignatura anual del último año del Profesorado en Biología

³⁷ La indagación se enmarcó en el Proyecto de Investigación “La enseñanza de las ciencias naturales en las prácticas docentes iniciales: aportes para su innovación”. UNRC y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012-2014).

¿Qué “dicen” los estudiantes sobre las actividades experimentales?

Ante la pregunta *¿qué es para ustedes una actividad experimental?* un primer elemento que surge del análisis de las respuestas de los estudiantes (Tabla I) es la influencia de las experiencias educativas de su trayectoria escolar, que los lleva a definir las a partir del recuerdo de actividades de este tipo que han realizado, en lugar de remitirse a conceptualizaciones teóricas trabajadas en las diferentes asignaturas.

Con relación al tipo de trabajos experimentales realizados a lo largo de su carrera, distinguieron los de laboratorio y las salidas a campo. Llama la atención que todos los recuerdos y propuestas que surgieron espontáneamente en la entrevista estuvieron referidos a estas últimas, lo que lleva a preguntarnos ¿qué rasgos las hicieron “memorables” para este grupo de estudiantes, constituyéndolas en modelos de actividades a implementar como futuros docentes?; ¿por qué no surgieron recuerdos y propuestas vinculados a las múltiples actividades experimentales que han desarrollado en los laboratorios a lo largo de su formación? Y con ello, este hecho: ¿estará relacionado al contenido de la actividad, a su propuesta metodológica, a los intereses de los estudiantes, a las vivencias ligadas a las mismas? Si bien en la entrevista no profundizamos sobre estas cuestiones, considerando que las *epistemologías personales* de los futuros profesores construidas a lo largo de su formación están constituidas por un entramado de conocimientos empíricos, simbólicos y afectivos (Rivarosa y Astudillo, 2013) probablemente todos estos elementos se conjuguen para explicarlo.

Tabla I: Fragmentos de la entrevista realizada a los estudiantes de la cohorte 2014.

Pregunta: ¿Qué es para ustedes una actividad experimental?

A1: yo lo pienso por el lado de ir al laboratorio que es con lo que cuentan en la secundaria ... alguna demostración... eso es lo que yo hacía en la secundaria.

A2: ...si no tenés un laboratorio ir a un patio...

A1: yo lo relaciono como dice actividad experimental...

A2: con el laboratorio sí, pero también salir al patio del colegio, si están viendo algo relacionado con la parte de plantas, o la parte de invertebrados....

A1: cuando hicimos el viaje de didáctica, ¿te acordás?, que en el campo hicimos...

A4: ecología en el patio de la escuela.

A2: si, planificábamos actividades en el campo...que el profe nos decía que se puede llevar a cabo hasta con una maceta.

Pregunta: ¿y qué hacían?

A2: medíamos diferentes sectores de la charca, veíamos la cantidad de hojarasca, las especies que había en la hojarasca, para relacionarlo con el tipo de humedad, la

temperatura...por qué había esas en ese lugar y no en otro, a qué se debía...

A5: si eran dos senderos y había que diferenciar humedad, hojarasca.

Pregunta: ¿y eso para ustedes se constituye en una actividad experimental?

A3: la podemos hacer en distintos ámbitos, en el campo o laboratorio.

A1: trabajar con objetos reales, con algo que puedan ver.

A4: como que tenemos la idea que la actividad experimental se lleva a cabo en un laboratorio y está dado con un proceso mecánico: están la hipótesis, lo observación, experimentación, están los resultados... muchas veces lo vemos así y eso por ahí se puede modificar.

A2: la veo como un proceso de experiencia, en este caso del alumno, con “algo”. Por ejemplo la salida a campo, le planteás algo y que él vea en vivo y en directo lo que está pasando, y lo pueda comprobar, pueda decir lo que pasa...

Pregunta: En relación a su formación en el profesorado: ¿qué formación recuerda en relación a la metodología ligada al trabajo experimental?

A5: mucho laboratorio, mucha salida a campo...

A2: en la mayoría de las materias o es laboratorio o es salida a campo.

A1: lo que hicimos en didáctica es aula a cielo abierto.

A5: bueno es que biología sin la salida a campo o laboratorio...[hace un gesto como que no se puede]

Al profundizar el análisis en las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia que subyacen a las respuestas de los estudiantes interpretamos que coexisten visiones “estereotipadas” (Tabla II) junto con otras “deseables” (Tabla III), más adecuadas a la actual comprensión de los rasgos de la actividad científica.

Tabla N° II: Visiones estereotipadas de la ciencia.

Rasgo	Fragmentos de las entrevistas
Visión empírico-inductivista: resalta la observación y experimentación neutra	<i>“alguna demostración” “nosotros en el campo no teníamos nada pero con lo que nos proveía la naturaleza podíamos establecer conclusiones”</i>
Visión realista-objetivista: búsqueda del conocimiento en la realidad	<i>“trabajar con objetos reales, con algo que puedan ver” “la veo como un proceso de experiencia, en este caso del alumno, con algo... que él vea en vivo y en directo lo que está”</i>

	<i>pasando”</i>
Visión rígida, algorítmica e infalible: el método científico es un conjunto de etapas a seguir mecánicamente	<i>“tenemos la idea que la actividad experimental se lleva a cabo en un laboratorio y está dado con un proceso mecánico: están la hipótesis, lo observación, experimentación, están los resultados...”</i>

Tabla N° III: Visiones deseables de la ciencia.

Visión teórico-empírica: la teoría da sentido a los datos	<i>“comparar lo que se espera, de lo que se obtiene”</i> <i>“hacer primero una actividad de qué esperás, después medís, y luego decís por qué”</i> <i>“medíamos... para relacionarlo con el tipo de humedad, la temperatura...por qué había esas en ese lugar y no en otro, a qué se debía...”</i>
Visión flexible: pluralidad metodológica.	<i>“la podemos hacer en distintos ámbitos, en el campo o laboratorio”</i> <i>“con el laboratorio sí, pero también salir al patio del colegio”</i> <i>“el profe nos decía que se puede llevar a cabo hasta con una maceta”</i>

En este sentido, como lo señalan Astudillo et al. (2011) si bien las categorías anteriores “estereotipadas versus deseables” se formulan en términos de pares concebidos como extremos de un continuo que va desde imágenes deformadas acerca de la ciencia hasta representaciones más adecuadas, “no se trata de concepciones cerradas, fácilmente delimitables, sino más bien una polifonía representacional de múltiples entrecruzamientos, móviles e incluso contradictorios” (p. 16). Lo que explicaría que en este grupo, y aún en el discurso de un mismo estudiante, convivan diferentes visiones respecto del hacer científico como lo expresa el practicante A4:

“Tenemos la idea de que la actividad experimental se lleva a cabo en un laboratorio y está dada con un proceso mecánico: están la hipótesis, lo observación,

experimentación, están los resultados... muchas veces lo vemos así y eso por ahí se puede modificar”.

¿Qué actividades experimentales seleccionan los estudiantes para sus microenseñanzas?

Las actividades experimentales planificadas e implementadas en las microenseñanzas de la cohorte 2014 fueron³⁸: “Extracción de ADN”, “Extracción de pigmentos vegetales”, “Identificación de nutrientes presentes en la leche”, “Identificación de presencia de vitamina C en alimentos”, “Osmosis y difusión”. Para el análisis de estas producciones tomamos las categorías propuestas por Rivarosa y Astudillo (2013):

1-Tipo de Diseño:

- a) Diseño tipo “receta”, como una sucesión arbitraria de pasos a seguir, con control de algunas variables pero sin que se especifiquen las razones de estas decisiones. A este diseño subyace una visión empírico-inductivista de la ciencia, donde las observaciones conducirían a la formulación conceptual de los fenómenos.
- b) Diseño con formulación recursiva que da cuenta de la relación interdependiente entre el proceso experimental y los marcos teórico–conceptuales, que involucra un proceso reflexivo de análisis de variables, formulación de hipótesis, contextualización del problema. A lo que subyace una visión teórico-empírica: los experimentos ayudan a construir la teoría y la teoría va determinando el diseño a realizar.

2-Nivel de problematización:

- a) Titulares que sólo definen el tipo de experimentación a realizar, el fenómeno a observar o el supuesto a verificar.
- b) Problema cerrado: se introduce algún tipo de cuestionamiento, pero no se requiere la construcción de argumentos.
- c) Problema abierto: Son preguntas que suelen referir a fenómenos de observación cotidiana y en general requieren la identificación de variables y la formulación de predicciones en función de ellas.

Como se observa en la Tabla número IV los cinco diseños incluyeron protocolos “tipo receta” elaborados por los practicantes para orientar las tareas de sus compañeros; dos

³⁸ En la consigna se especificó que la actividad experimental debía desarrollarse en una clase de hasta 80 minutos en un aula-laboratorio, sugiriéndose que de ser posible se optara por actividades con control de variables (experimentos propiamente dichos).

fueron planteados sin ningún nivel de problematización y tres como problemas cerrados. En las propuestas prima una concepción instrumental y mecánica de la metodología experimental, que incluso uno de los estudiantes hace explícita en su fundamentación:

“...lo que se pretende lograr en éste experimento es que el alumno interprete el mecanismo de transporte de membrana... para ello se guiará al alumno en el manejo experimental, las etapas del mismo, los materiales y su aplicación”.

(Fragmento de la planificación del práctico “Osmosis y Difusión”)

Tabla N° IV: Análisis de propuestas de actividades experimentales

Título de la propuesta	Extracción de ADN de diferentes materiales	Extracción de pigmentos vegetales	Identificación de nutrientes presentes en la leche	Identificación de presencia de vitamina C en alimentos	Osmosis y difusión
Categorías					
1-a Tipo receta	X	X	X	X	X
1-b Con formulación recursiva					
2-a Solo el título que define el fenómeno a observar			X		X
2-b Problema Cerrado	X ¿Dónde encontramos ADN?.	X ¿Las plantas contienen más de un pigmento?		X ¿En qué alimentos hay vitamina C?	
2-c Problema abierto					

En los diseños propuestos por este grupo de estudiantes encontramos que si bien se tratan de “experimentos propiamente dichos” con control de variables –y no actividades de tipo observacional como las planteadas por la cohorte 2013–, en ambos casos se optó

por actividades experimentales que priorizan encontrar la respuesta correcta, o bien buscan ilustrar la teoría en un sentido de demostración. En estas elecciones, los futuros profesores de Biología asumen y transmiten la idea de un método científico infalible y de una ciencia empírico-inductiva, descontextualizada, neutra y objetiva, lo que también ha sido hallado en otros estudios en el área (Giménez, López, Amador-Rodríguez y Meinardi, 2015).

¿Cómo favorecer otros diseños de actividades experimentales en los futuros profesores de Biología?

La indagación realizada reveló que en las concepciones sobre las actividades experimentales construidas por este grupo de estudiantes, producto de sus *epistemologías personales*, coexisten visiones “estereotipadas” con otras “deseables” sobre la naturaleza de la ciencia. Sin embargo, a la hora de seleccionar actividades de laboratorio para desarrollar en las microenseñanzas de la asignatura Práctica Docente optaron por aquellas que reproducen principalmente imágenes estereotipadas.

Por ello, tomando como referencia la propuesta de Rivarosa y Astudillo (2013) esbozamos algunas ideas de actividades a desarrollar con los estudiantes-practicantes para favorecer la reflexión e incorporación en sus propuestas didácticas de actividades experimentales más acordes con el quehacer científico:

- Revisión crítica de propuestas de actividades experimentales de estudiantes de cohortes anteriores, a partir de la observación de filmaciones de sus microenseñanzas y posterior reconstrucción y análisis de los diseños puestos en juego.
- Búsqueda y análisis de la historia de la construcción de conocimientos científicos vinculados con actividades experimentales de interés de los alumnos, identificando las dimensiones contextuales de los procesos de investigación: espaciales, temporales, sociales.
- Reelaboración de protocolos de actividades tipo “receta” a diseños con formulaciones recursivas, incrementando el nivel de problematización e incorporando elementos de la historia de la ciencia.

Pensamos que a través de actividades de este tipo, que también pueden ser desarrolladas en otros ámbitos de formación docente, podemos aportar a pensar y repensar mejores

prácticas de laboratorio que posteriormente puedan ser implementadas en las clases de Biología.

Bibliografía

Astudillo, C., Rivarosa, A. y Ortiz, F. (2011). Naturaleza de la ciencia y enseñanza. Un aporte para la formación del profesorado. *Revista de Educación en Biología*, V 14 (2), pp 13-23.

Del Carmen, L. (2000). Los Trabajos Prácticos. En F. J. Perales Palacios y P. Cañal de León (Dir.). *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (cap. 11 pp. 267-287). Alcoy: Marfil.

Giménez, J., López, J., Amador-Rodríguez, R. y Meinardi, E. (2015). Representaciones de las prácticas de laboratorio en profesores en ejercicio. *Revista de Enseñanza de la Física*. Vol. 27, N°. Extra, pp. 259-267.

Meinardi, E. (2010). *Educación en Ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

Mordeglia, C. y Mengascini, A. (2014). Caracterización de prácticas experimentales en la escuela a partir del discurso de docentes de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias* 32 (2). Pp. 71-89.

Mordeglia, C., Cordero, S. y Dumrauf, A. G. (2006). *Experimentando en Ciencias Naturales de EGB3 ¿Qué nos ofrecen los libros de texto?* Memorias del 8° Simposio de Investigadores en Enseñanza de la Física, pp. 220-228.

Pastorino, I. y Raffaini, G. (2013). *Análisis de actividades experimentales propuestas por profesores de Biología en formación*. Publicado en: CD del 4° Encuentro de Innovadores Críticos. Asociación de Docentes de Biología y Universidad de Buenos Aires.

Raffaini, G. (2010). *Microenseñanzas como inserción gradual a la práctica docente*. Ponencia. II Jornadas de intercambio de Enseñanza de la Biología. ADBIA - Filial 5. Río Cuarto.

Rivarosa, A. y Astudillo, C. (2013) Las prácticas científicas y la cultura: una reflexión necesaria para un educador de ciencias. *Revista CTS*, vol. 8, n° 23. Pp. 45-66.

Sobre las autoras

Isabel Cecilia Pastorino. Prof. y Lic. en Cs. Biológicas. Especialista en Docencia Universitaria. Docente de Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de Ciencias Naturales y su Didáctica en el Profesorado de Educación Primaria en el ISFD Ramón Menéndez Pidal, de Río Cuarto.

Publicaciones: en co-autoría con A. Rolando y otros *Experiencia De Integración En La Enseñanza De Ciencias Morfológicas Veterinarias*. Revista Contextos de Educación Número 15 edición virtual. Disponible en:

<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol15/06-rolando-pastorino-romanini.html>

Graciela Beatriz Raffaini. Profesora en Ciencias Biológicas y Especialista en Docencia Universitaria. Docente de la asignatura Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Biológicas. Docente investigadora del Departamento de Ciencias Naturales de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico Química y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Publicaciones: en co-autoría con M. Ortiz y H. Reinoso *Una propuesta didáctica para hacer Ciencia*. Año 2015. Revista olimpiadasenelaula.educ.ar. Disponible en:

<http://programanacionaldeolimpiadas.blogspot.com.ar/2015/05/revista-olimpiadas-en-el-aula.html>

Actualmente **Graciela B. Raffaini** es directora e **Isabel C. Pastorino** integrante del Proyecto Mixto e Integrado de Investigación Educativa “La enseñanza de las Ciencias Naturales en las prácticas docentes iniciales: Aportes para su innovación” antes mencionado co-financiado por la U.N.R.C. y la Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, Gobierno de Córdoba (período 2013-2014 y renovación 2015-2016).

Los últimos trabajos conjuntos de las autoras son:

Una experiencia de incorporación curricular de TIC en práctica docente (en co-autoría con G. Schwartz y C. Lladser)

La enseñanza de las Ciencias Naturales en las prácticas docentes iniciales: aportes para su innovación (en co-autoría con V. Arfenoni y M. Scoppa). Libro de Resúmenes

de las VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente organizadas por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba el año 2014.

Ana Laura Correa. Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias Biológicas. Docente de la Asignatura Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Biológicas y docente investigadora del Departamento de Ciencias Naturales de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico Química y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se desempeña como profesora de Biología en el Nivel Secundario.

Publicaciones: *La formación científica y el campo profesional en las Ciencias Biológicas: una propuesta educativa en la universidad* (en co-autoría con A. Rivarosa y V. Andreo). *Revista de Educación en Biología* Vol. 15 (2): 69-81.

El reino Plantae: ¿qué es una planta y cómo se clasifican? (en co-autoría con M. Arana y A. Oggero). *Revista de Educación en Biología*. Vol. 17 (1): 9-24.

Práctica Docente UNRC

Agencia postal N° 3 – 5800 Río Cuarto, Cba

Tel. 0358 - 4676426

UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACION: ALFABETIZACION INICIAL Y UNIDAD PEDAGOGICA

María Magdalena Oliva*

Miriam Beatríz López**

Resumen

Este artículo pretende mostrar nuestra experiencia sobre articulación entre Nivel Inicial y Primario, atendiendo a la necesidad de construir la *unidad pedagógica* (1° y 2° grado de Nivel Primario) y su imprescindible vinculación con Sala de 5 (Nivel Inicial).

Esta experiencia entre grados y niveles se realizó en la Escuela Normal Superior Juan Bautista Alberdi de la ciudad de Deán Funes, provincia de Córdoba, Argentina.

Se consideraron los aportes teóricos provenientes del campo de la enseñanza de la lengua y de la alfabetización inicial desde una perspectiva que contempla a la lectura y a la escritura como prácticas sociales. El objetivo fue el de elaborar una secuencia articulada que contemplara la complejización de los aprendizajes y contenidos entre los niveles referidos.

Palabras clave: alfabetización inicial – unidad pedagógica – articulación - continuidad-diversidad - quehaceres del lector y del escritor

A JOINT EXPERIENCE: INITIAL LITERACY AND EDUCATION UNIT

Abstract

This article aims to show our experience joint between Initial and Primary level , with the need to build the educational unit (1st and 2nd degree of Primary Level) and the necessary organization Room 5 (Initial Level) .

This experience between grades and levels was held at the Scuola Normale Superiore Juan Bautista Alberdi City Dean Funes province of Cordoba, Argentina.

the theoretical contributions from the field of language teaching and initial literacy were considered from a perspective that includes reading and writing as social practices. The

objective was to develop an articulated sequence contemplate the complexity of learning and content between levels referrals.

Keywords: initial literacy - teaching unit - joint - continuity - diversity - chores reader and writer

A modo de introducción

En el marco del desarrollo del Trayecto de Capacitación **Alfabetización Inicial: experiencias de aula** orientado a la *reflexión y construcción de la unidad pedagógica* y destinado a las Escuelas Normales de la provincia de Córdoba,³⁹ participamos de encuentros de estudio y reflexión sobre cada una de nuestras prácticas, con el apoyo comprometido de docentes de los tres niveles: Inicial, Primario y Superior, y estudiantes que realizaban sus prácticas del Profesorado de Educación Primaria.

Estos escenarios compartidos con variadas y ricas escenas de lectura y escritura fueron “tomando cuerpo” en la Escuela Normal Superior Juan B. Alberdi de la ciudad de Deán Funes, provincia de Córdoba, Argentina.

Se hace necesario referenciar que, atendiendo a la Resolución Número 174/12 del Consejo Federal de Educación (CFE), las jurisdicciones se proponen, de diferentes maneras, garantizar los derechos de aprender que todo niño y joven tiene. En ese marco la provincia de Córdoba plantea la alternativa de construir una Unidad Pedagógica que abarca el 1º y 2º grado, sosteniendo la necesidad de ofrecer tiempos y posibilidades a cada uno de los alumnos en los procesos de adquisición de la lengua escrita. Nos centramos, entonces, en la alfabetización inicial como uno de los pilares básicos para la construcción de la Unidad Pedagógica.

El enfoque alfabetizador asumido, en concordancia con los Diseños Curriculares de nuestra Provincia, considera a la lectura y a la escritura como prácticas del lenguaje entendidas como prácticas sociales que se desarrollan en diferentes ámbitos comunicativos. La lectura y la escritura remiten a quehaceres del lector y del escritor en tanto contenidos y actividades.

Las reflexiones en torno a las trayectorias escolares reales (Terigi, 2007) vinculadas a la lectura y a la escritura como prácticas socio-comunicativas, conlleva la necesidad de

³⁹ El Proyecto **Alfabetización Inicial: experiencias de aula** fue gestionado por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la D.G.E.S, Ministerio de la Educación de la Provincia de Córdoba, durante el año 2015, y fue coordinado por la Licenciada María Gabriela Gay.

repensar las condiciones áulicas (su enseñanza, su aprendizaje) y las condiciones institucionales que favorecen su apropiación significativa.

Además de pensar a estas prácticas en toda su complejidad también había que pensarlas en la complejidad didáctica. Articular, secuenciar, complejizar se volvieron palabras repetidas en nuestros encuentros...pero cómo. Inicialmente consideramos, entre otros aspectos, la necesidad de complejizar, considerando los principios de *continuidad* y *diversidad*, en los diferentes quehaceres del hablante y del oyente, del lector y del escritor.

El estudio y la reflexión, surgidos a partir de la observación y registro de clases, realizados en diversos escenarios y escenas, como así también la revisión y rectificación de las planificaciones nos permitieron generar nuevas miradas. Descubrimos así que en esas prácticas de enseñanza pensadas para articular y complejizar aprendizajes y contenidos, aún provisionarias, aún “intuitivas” en algún sentido pero sólidas desde el oficio de enseñar, se fueron visibilizando y cobrando forma en nuestras intervenciones.

¿Cómo continuar y complejizar los aprendizajes?

Este interrogante nos orienta en la construcción de esa Unidad Pedagógica que no puede desestimar lo que el niño ya sabe y hace desde el Nivel Inicial. Por lo tanto, el reto implica construir dispositivos didácticos que den cuenta de la necesaria articulación entre grados, entre ciclos, entre niveles.

Para ello es clave tener en cuenta que, como se señala en los materiales curriculares de la provincia de Córdoba (2012) referidos a la construcción de la unidad pedagógica: *Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños* (Fascículo 1):

La enseñanza no es una cuestión que resuelven los maestros en el aula, en soledad y con los conocimientos y experiencias que tienen a mano, sino que es un asunto de toda la institución escolar, de los directores, las familias, los equipos de supervisión, y los responsables de la conducción del sistema educativo (p.1).

Trabajar la Unidad Pedagógica atendiendo a la alfabetización del niño, estimula, orienta y ayuda a generar espacios de trabajo colaborativos entre docentes de distintos niveles, permitiendo que el alumno pueda avanzar en la construcción de saberes y conocimientos. En nuestro caso, este trabajo en conjunto fue posible gracias al dispositivo creado por el equipo técnico del Área de Desarrollo Profesional, de la

Dirección General de Educación Superior, a través del Trayecto de Capacitación Docente **Alfabetización Inicial: experiencias de aula** con lo cual nos sentimos responsables de este proceso centrado en “la Alfabetización Inicial”, que se va complejizando, articulando y profundizando, en un conjunto de condiciones institucionales y pedagógico didácticas.

Los encuentros y reencuentros logrados no sólo entre sujetos de enseñanza diferentes, con diversas experiencias y trayectos formativos previos, sino también con nuevas miradas sobre la lectura y la escritura entendidas como prácticas sociales, prácticas del lenguaje, abrieron puertas al gran desafío de trabajar en equipo por un objetivo claro: planificar una secuencia didáctica articulando y complejizando contenidos y aprendizajes de lectura y escritura bajo los principios de continuidad y diversidad, caminando hacia la implementación de la unidad pedagógica.

Comenzamos así nuestro proyecto entre sala y aulas organizando la secuencia articulada, analizando los contenidos que aún no se habían desarrollado en la sala de 5, primero y segundo grado, generando reflexiones teóricas y propuestas prácticas sobre la continuidad, la diversidad y complejización de los contenidos a abordar.

¿Qué y cómo hicimos?

Delia Lerner sostiene que “Los quehaceres del lector y del escritor son contenidos - y no actividades (...) porque son aspectos de los que se espera que los estudiantes aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los estudiantes se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y de la escritura...” (2001, p.99).

Las palabras de Delia Lerner fueron muy significativas a la hora de planificar ya que permitieron descubrir en los contenidos acciones del lector y del escritor, ayudándonos a diferenciar contenidos de aprendizajes y a pensar en la autonomía de nuestros alumnos teniendo en cuenta el tiempo, el espacio, la participación en diversos escenarios, la intervenciones adecuadas del docente como mediador, para que el alumno con sus saberes y estrategias (lo que sabe, lo que puede, lo que hace) logre construir significativamente sus conocimientos.

Nuestra intervención se focalizó en articular, durante el proceso, distintas maneras de organización de la lectura en la clase: “ascendente” o “descendente” (Camps, 1995), en

forma colectiva, por sí solo, en pares, a través del docente. Del mismo modo, las situaciones relativas a la escritura fueron variando según los propósitos comunicativos y didácticos que nos habíamos planteado.

La lectura del artículo de Delia Lerner (2002) *La autonomía del lector* nos permitió descubrir la importancia de partir del propósito comunicativo conjuntamente con el propósito didáctico. Operar con intervenciones que tendieran a facilitar el logro de la autonomía –lectora y escritora– de los niños se constituyó en otro desafío profesional. Teníamos que ofrecer oportunidades para que los estudiantes fuesen protagonistas de sus procesos, sujetos en relación significativa con sus conocimientos, que participaran activamente en la interpretación y producción de diferentes textos de circulación social con sus prácticas inherentes: los diversos quehaceres. El niño al verse a sí mismo como lector aumenta su interés y placer por la lectura y la escritura. Como dice la autora referida en último término, esto contribuye a la formación de lectores y escritores autónomos.

Además, al resignificar y considerar a la escuela como “un espacio alfabetizador” (Nemirovsky, 2009) fundamentamos nuestro enfoque de la enseñanza asumiendo cambios de mirada en la intervención docente: desde volver a pensar en las planificaciones, los contenidos y las formas de enseñanza hasta en la organización, en la distribución de la sala y en los espacios escolares. Ambientes que estaban llenos de letras, libros, palabras, convertidos, resignificados ahora, como *ambientes alfabetizadores*, que a la hora de poner en práctica los quehaceres de lector y escritor sirvieran como banco de datos que generaran oportunidades de aprendizaje.



En nuestras reuniones y considerando a los sujetos destinatarios de nuestras prácticas, nos pareció relevante proponer la realización de una **Jornada de Juegos** en la escuela

cuyos protagonistas serían los niños de la sala de 5 y de 1° y 2° grado. Abordar la temática del juego y pensar los quehaceres del lector y del escritor que podrían suscitarse a partir de la lectura y la escritura de textos, referidos a esa temática general y a la organización de la jornada, nos llevó a elegir como título de la secuencia articulada: *“A jugar, a jugar... que mucho aprenderás”*.

Trabajamos con cada grupo de niños en torno a un eje temático: en la sala de cinco, “Juegos Reglados de Mesa”; en primer grado: “Juegos y juguetes de ayer y hoy” y en segundo grado: “Juegos para compartir en el recreo”.

Los propósitos didácticos se fueron perfilando a partir de nuestras reflexiones en torno a la articulación/complejización necesarias para producir una secuencia didáctica acorde a los requerimientos iniciales que habíamos planteado. Numerosos interrogantes nos ayudaron a reflexionar y planificar: ¿qué quehaceres del lector y del escritor serían necesarios poner en juego? ¿qué se mantiene entre sala de 5 y 1° y 2° grado?, ¿qué cambia?, ¿qué propósitos comunicativos se complejizan en la diversidad de situaciones? Paulatinamente se lograron establecer, destinatarios, propósitos, escenarios, acciones posibles frente a los textos, modalidades y situaciones de lectura y escritura.

Seleccionamos los textos atendiendo a uno de los ejes básicos: interpretación - producción, determinando los quehaceres y los textos que se mantienen a lo largo de la secuencia articulada, los que se diversifican, surgidos de los diferentes propósitos comunicativos, y los que se complejizan y en qué se complejizan atendiendo, a la vez, los propósitos didácticos planteados inicialmente.

Escribir siempre tiene una finalidad y un destinatario, los niños realizan la producción de textos mediante muy diversas situaciones: escriben sin modelo o a partir de un modelo, con ayuda del maestro, reescriben, dictan al docente, el maestro dicta a los chicos, los alumnos se dictan entre sí, y escriben individual, grupalmente y en pareja. Esta diversidad en las situaciones y modalidades de escritura permiten la lectura según el grado de autonomía que cada niño vaya logrando, respetando sus tiempos y construcciones en interacción con sus pares y el docente que interviene convenientemente.



	Sala de 5	1° grado	2° grado
Tema	“Juegos reglados”	“Juegos y juguetes de ayer y de hoy”	“Juegos para Compartir”
Texto que se mantiene /se articula / se complejiza	<ul style="list-style-type: none"> • Instructivo: reglamento de juego de mesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Instructivo: reglamento de juegos de patio 	<ul style="list-style-type: none"> • Instructivo: reglamento de juegos de patio y mesa.
Textos que se agregan debido a las nuevas prácticas del lenguaje que van surgiendo de las diferentes situaciones comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjeta de invitación • Afiche publicitario de jornada de juegos de mesa • Registro de puntajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo (historias de juegos y juguetes): Cuadro comparativo • Índice de un libro de juegos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficheros • Índice de libro de juegos • Prólogo de libro de juegos
Portadores de texto, sus partes: cómo son, qué tienen, cómo están hechos, con qué materiales, etc.	Cajas de juegos de mesa Reglamentos de juegos Afiches	Libro de juegos y juguetes Enciclopedias Reglamentos de juegos	Libro de juegos Reglamentos de juegos
<p><u>Quehaceres del lector</u> <u>Se complejiza:</u> Grado de autonomía (cada vez más por sí mismos). Lectura planteada cada vez de manera más independiente de la imagen (cada vez más centrada en el contexto verbal-lingüístico). Mayor cantidad y variedad de textos y portadores. Lectura exploratoria y lectura focalizada.</p> <p><u>Se continúa o mantiene</u></p>	<p><u>Lectura</u> ¿Qué leen? Cajas de juegos de mesa y las instrucciones para jugar /tarjetas de invitación/afiches publicitarios/registros de puntaje ¿Cómo son estos textos? ¿Qué tienen? ¿Cómo se escriben? Hay letras, hay números, imágenes, partes “visibles”, etc.</p> <p><u>Situaciones de lectura:</u> por sí mismos, con un par, en grupo pequeño, en grupo colectivo, a través del docente... <u>Cómo:</u> observan</p>	<p><u>Lectura</u> ¿Qué leen? Historias de juegos y juguetes/reglamentos de juegos de patio/ cuadros comparativos (qué son, cómo son, para qué se usan...) /libros / índices de diferentes libros, etc.</p> <p><u>Situaciones de lectura:</u> por sí mismos, con un par, en grupo pequeño, en grupo colectivo, a través del docente, etc.</p>	<p><u>Lectura</u> ¿Qué leen? Ficheros de diferente tipo/ reglamentos de juego /libros/índices de libros/ prólogos de libros, etc.</p> <p><u>Situaciones de lectura:</u> por sí mismos, con un par, en grupo pequeño, en grupo colectivo, a través del docente,</p>

	<p>índices o “pistas”, contrastan, comparan, comparten las lecturas, anticipan, infieren, comentan, verifican hipótesis, etc.</p>	<p><u>Cómo</u>: observan índices o “pistas”, contrastan, comparan, comparten las lecturas, anticipan, infieren, comentan, verifican hipótesis, etc.</p>	<p>etc. <u>Cómo</u>: observan índices o “pistas”, contrastan, comparan, comparten las lecturas, anticipan, infieren, comentan, verifican hipótesis, etc.</p>
<p><u>Quehaceres del escritor</u> <u>Se complejiza:</u> Grado de autonomía (cada vez más por sí mismos). Escritura planteada cada vez de manera más convencional, más próxima al formato discursivo, a la estructura del texto y al lenguaje que se escribe en esos textos. Mayor cantidad y variedad de textos y portadores.</p> <p><u>Se continúa o mantiene</u></p>	<p><u>Escritura</u> ¿Qué escriben? : Reglamento de juegos y de participación en la jornada. Afiche publicitario. Invitación. Registro de puntaje. Con intervención del docente y ayuda de sus pares, iniciándose en el proceso de escritura convencional.</p> <p>¿Cómo escriben? por sí mismos / con pares/ a través del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifican • Textualizan o escriben <ul style="list-style-type: none"> • Revisan • Diseñan • Editan • Difunden 	<p><u>Escritura</u> ¿Qué escriben? : Reglamento para jugar en el patio. Realizan cuadros comparativos (juegos de ayer y de hoy). Índice del libro de juegos.</p> <p>¿Cómo escriben? por sí mismos / con pares/ a través del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifican • Textualizan o escriben <ul style="list-style-type: none"> • Revisan • Reescriben • Diseñan • Editan • Difunden 	<p><u>Escritura</u> ¿Qué escriben? : Reglamentos para juegos. Ficheros. Índice de libro. Prólogo del libro de juegos.</p> <p>¿Cómo escriben? por sí mismos / con pares/ a través del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifican • Textualizan o escriben <ul style="list-style-type: none"> • Revisan • Reescriben • Diseñan • Editan • Difunden

Los textos seleccionados fueron explicativos, instructivos y expositivos con finalidad informativa, en diversos formatos discursivos tales como enciclopedias (para buscar información sobre historia del juego y los juguetes), afiches publicitarios, registros de puntajes y ficheros que, a su vez, se presentaron en diferentes soportes textuales que también reforzaron la diversidad (cajas de juegos de mesa, reglamentos, libros de juegos).

Se mantuvo el texto instructivo desde sala de 5 hasta segundo grado, dando lugar a uno de los elementos que sostienen la continuidad de la secuencia didáctica: el tipo de texto. Pero, a la vez, se complejiza a través de la variedad de textos instructivos: reglamentos, instructivos de juegos y surgen nuevos textos, que responden a nuevos propósitos comunicativos y destinatarios, tales como los ficheros y afiches publicitarios que se realizaron para promocionar la **Jornada de Juegos** en la escuela.

Los quehaceres del lector y del escritor realizados por los niños son también continuos y diversos. Diversos porque, por ejemplo, no se lee del mismo modo un soporte libro que un soporte caja de juegos: requieren diferente disposición para la lectura exploratoria y/o focalizada. Los quehaceres del lector se complejizan en la medida de la diversidad de finalidades que orientan sus lecturas. En cambio, las diferentes situaciones de lectura (por sí mismos, a través del docente, en parejas, por grupo, etc.) se mantienen dando continuidad a la secuencia. Lo mismo ocurre con la escritura: se mantienen ciertos quehaceres vinculados con la planificación, la textualización, la revisión y reescritura (tanto en sala de 5 como en 1° y 2° grado) pero varían. Se diversifican los **propósitos** (escribir para enseñar, para jugar, etc.), los **destinatarios** (para el compañero de otra sala, del grado, para los padres, etc) y el **lenguaje que se escribe** (formal, informal, etc.) Todas son decisiones que el escritor, con paulatina autonomía, tendrá que tomar. La apropiación progresiva del **sistema de escritura alfabético** es también una tarea que demanda, tanto al niño como a la intervención docente, una atención centrada en la complejidad misma del sistema y de los procesos de aprendizaje.



¿Cómo planificamos?

Llegado el momento de editar nuestro proyecto nos reunimos nuevamente, leímos, revisamos, corregimos, verificamos, incorporamos indicadores de evaluación y diseñamos, con la ayuda de nuestra Coordinadora del Trayecto, un modelo de esquema que nos facilitara la elaboración de la secuencia articulada. Concretamos luego la escritura colectiva de la secuencia didáctica para ser implementada en la sala de 5, primero y segundo grado y socializarla con nuestros colegas y estudiantes practicantes.

El siguiente esquema sintetiza el trabajo que se realizó:

De este modo los propósitos comunicativos de la sala de 5 se centraron en *leer para* conocer cómo son los reglamentos, los afiches, las invitaciones, los registros de puntajes, entre otros textos, para luego producir esos mismos tipos de textos con diferentes finalidades y destinatarios: *escribir para* reglamentar el juego y la jornada,

para invitar, para publicitar. Del mismo modo, en 1° y 2° grado leen para informarse y participar de la jornada, para luego producir un libro de juegos que contuviera, además del índice, un prólogo elaborado por los niños.

También logramos elaborar algunos indicadores de evaluación tales como:

	Sala de 5	1° Grado	2° Grado
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>En cuanto a los quehaceres del lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Interactúan con portadores de texto para recoger datos significativos. ➤ identifican propósitos comunicativos de invitaciones, publicidades e instructivos. ➤ Realizan anticipaciones en situaciones de lectura mediada por el maestro. ➤ Diferencian el uso social del lenguaje oral y escrito según la situación comunicativa. ➤ Participan en situaciones guiadas por el docente para la comprensión del texto. ➤ Utilizan diversas estrategias de lectura <p>En cuanto a los quehaceres del escritor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participan en situaciones que les permiten iniciarse en la lectura y escritura convencional por sí mismo, en pares y con el docente como mediador. ➤ Participan activamente en el proceso de producción, revisión, edición y difusión de los distintos portadores de textos. 	<p>En cuanto a los quehaceres del lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exploran nuevos recursos del lenguaje escrito para construir y verbalizar ideas cada vez más complejas y coherentes. ➤ Realizan lectura con autonomía creciente de los textos trabajados. ➤ Anticipan el significado global de un texto a partir de las características del portador. ➤ Participan en situaciones de lectura en voz alta de textos no literarios a cargo de adultos y pares. <p>En cuanto a los quehaceres del escritor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Adquieren mayor autonomía en el proceso de escritura de frases significativas y textos breves, planificando, textualizando, revisando, diseñando y editando. 	<p>En cuanto a los quehaceres del lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exploran nuevos recursos del lenguaje oral y escrito para construir y verbalizar ideas cada vez más complejas y coherentes. ➤ Realizan lectura con autonomía creciente de los textos trabajados. ➤ Anticipan el significado global de un texto a partir de las características del portador. ➤ Participan en situaciones de lectura en voz alta de textos no literarios a cargo de adultos y pares. <p>En cuanto a los quehaceres del escritor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Adquieren mayor autonomía en el proceso de escritura de frases significativas y textos breves, planificando, textualizando, revisando, diseñando y editando.

A modo de conclusión

Si bien las condiciones institucionales concretas ponen sus límites y dificultades en cuanto a la organización del tiempo y de los espacios y a la distribución y organización del trabajo escolar, fue posible superarlas y así abordar un cambio de perspectiva en la alfabetización inicial sostenida en la Unidad Pedagógica. Al mismo tiempo, la idea de la Unidad Pedagógica como “espacio en construcción” nos permitió dar comienzo a estas experiencias de articulación con mayor soltura.

Sabemos que generar las condiciones institucionales para la construcción de la Unidad Pedagógica es un real desafío para los centros formadores y sus escuelas y que se necesitan decisiones de diferentes dimensiones para lograrlo: las pedagógico-didácticas, las técnico-administrativas y las comunitarias, entre otras.

Después de un largo camino recorrido de formación, compartido con colegas, reafirmamos que sólo la reflexión y el estudio sobre nuestras prácticas docentes en forma colaborativa y desde una clara toma de posición crítica, pudimos colocarnos en un camino de formación continua, que nos permitió realmente crecer como educadores.

Muchas cuestiones surgieron de los encuentros, el desafío por responderlas nos permitió crecer en lo profesional, motivándonos a generar y seguir generando interrogantes que propicien la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza con una mirada centrada en la construcción de la Unidad Pedagógica. Estos interrogantes nos guiaron y por eso los compartimos: ¿convertimos día a día la salas, aulas, escuela, pasillos en un lugar especial para la lectura y escritura, en un “ambiente alfabetizador” que sea referente para los contenidos en acción, en un espacio de interacción con el texto –y sus lectores y escritores– asumiendo el docente la responsabilidad de ser modelo de lector y escritor?, ¿favorecemos en nuestros niños su formación como lectores plenos y autores de sus propios escritos?, ¿se complementan entre si los propósitos comunicativos y didácticos a la hora de planificar las situaciones de enseñanza de lectura y escritura?, ¿consideramos a la alfabetización como eje central del accionar escolar?, ¿logramos el trabajo compartido?, ¿establecemos vínculos interinstitucionales con el propósito de desarrollar nuestras aptitudes y actitudes profesionales?

Sabemos que los desafíos son constantes en la realidad cambiante de las salas y las aulas de nuestras escuelas. Pensar, hacer y compartir puede ayudarnos en la tarea de garantizar el acceso y la permanencia de los niños en “la cultura letrada”.

Bibliografía consultada

- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la composición escrita en la escuela. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura. La lengua escrita en el aula*. Número 5, julio, agosto, setiembre de 1995. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa. Dirección general de Planeamiento e Información educativa. (2011). *Diseño curricular de la Educación Inicial (2011-2015)*. Córdoba: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa. Dirección general de Planeamiento e Información educativa. (2012). *Diseño curricular de la Educación Primaria (2012-2015)*. Córdoba: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y calidad Educativa. (2012). *La unidad pedagógica: cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*. Eje n° 1: Algunas conceptualizaciones, pp.3. Córdoba: Ministerio de Educación.
- Karlen, M. E. (Coord.) y otros. *Revisar la enseñanza: una nueva mirada acerca de la revisión de textos*. Disponible en: <http://ansenuza.unc.edu.ar>
- Lerner, D. (1986). La autonomía del lector. Artículo publicado originalmente en la revista Proyecto. *Revista de Educação*, N° 4, N° 6, maio 2002. Porto Alegre: Editora Projeto.
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura, capítulo 1. En *La escuela: espacio alfabetizador*. Barcelona, Graó.
- Ministerio de Educación. Dirección General de educación Superior. (2013). Colección: “...de maestro a maestro...”. Córdoba: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2007). Conferencia: *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación, mayo 2007. Fundación Santillana.

Sobre los autores

María Magdalena Oliva, Licenciada en Educación Inicial y Profesora normal de Educación Preescolar. Docente titular de sala del Colegio Normal Superior Juan

Bautista Alberdi. Ciudad de Deán Funes. Provincia de Córdoba. Argentina.
olivamagda@hotmail.com. C.P. 5200. T.E. 03521-422364

Miriam Beatriz López, Profesora en E.G.B. 1 y 2. Docente suplente de grado del Colegio Normal Superior Juan Bautista Alberdi y docente titular de grado del Instituto Privado Sagrado Corazón. Ciudad de Deán Funes. Provincia de Córdoba. Argentina.
miribealopez@gmail.com. C.P. 5200 T.E. 03521-422120

Ensayos

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA⁴⁰

Mirtha B. Fassina*

G. Mariana Torres**

Primera aproximación...

En este trabajo nos proponemos compartir reflexiones vinculadas a la función política de la evaluación integral de la formación docente, desde una perspectiva que pone a los sujetos como protagonistas del dispositivo evaluativo y que parte de la concepción de la educación como un derecho. Haremos foco en el análisis del dispositivo de Evaluación del Desarrollo Curricular que se puso en marcha en la provincia de Córdoba a partir del año 2011, en el marco de un dispositivo Nacional de Evaluación Integral de la Formación Docente promovido desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), en acuerdo con los Ministerios de Educación Provinciales.

Pensar y poner en marcha políticas de evaluación implica asumir la complejidad en la que necesariamente se va a transitar. La evaluación en sí misma es un tema controversial, incómodo, tradicionalmente ligado a la medición, control y sanción. El dispositivo por el que atravesaron los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) durante el año 2001 generó marcas que se proyectaron como resistencia en esta instancia y sobre las que resultó imprescindible trabajar.

Poner en marcha el dispositivo supuso problematizar el modo de entender la evaluación y de gestionar los procesos. Implicó generar confianza, recuperar y/o instalar otros sentidos de la evaluación, vinculados a producir conocimientos que aporten a la mejora de los proyectos pedagógicos de cada Instituto, de la Provincia y de la Nación, en el marco de políticas públicas de inclusión, justicia e igualdad. Su desarrollo supuso una tarea colectiva de reafirmar el sentido formativo que el proceso de evaluación pretendía impulsar. Para ponerlo en marcha se conformó el Equipo Técnico Provincial de Evaluación integrado por directores y docentes de institutos que habían participado de la instancia muestral. La tarea que cada uno de ellos desarrolló fue valorada significativamente, por la experiencia previa respecto al dispositivo de evaluación, por

⁴⁰Este artículo retoma reflexiones que formaron parte de la ponencia presentada en el III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina “*Formación y Trabajo Docente: Aportes a la democratización Educativa*”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Septiembre 2015.

el conocimiento regional y de las dinámicas institucionales, acompañando los distintos momentos de la implementación.⁴¹

Descripción del proceso de Evaluación en la Provincia de Córdoba

La concreción y puesta en marcha del dispositivo de Evaluación del Desarrollo Curricular de la Formación Docente se materializó en un conjunto de acciones que se efectivizaron en distintos planos de trabajo desde el año 2011. Participaron del proceso de evaluación, 106 institutos de la provincia de Córdoba, de gestión estatal y de gestión privada, que ofrecen las siguientes carreras: Profesorado de Educación Primaria y Educación Inicial (72); Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual, con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales y con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos (8); Profesorado de Educación Física (15); Profesorado de Música (9); Profesorado de Artes Visuales (15) y Profesorado de Teatro (2).

Es necesario señalar que desde el año 2008, a partir de la creación del INFD, y de la de la Dirección General de Educación Superior (DGES) de la provincia de Córdoba, se puso en marcha un intenso proceso de institucionalización del Nivel Superior. Entre las acciones desarrolladas se destacan el proceso de cambio y desarrollo curricular, el desarrollo normativo y las líneas de política estudiantil, entre otras. En este marco es posible entender la puesta en marcha de los procesos de evaluación del desarrollo curricular.

El objetivo que orientó el proceso de evaluación fue construir conocimiento sobre el desarrollo de los Diseños Curriculares en los institutos de la provincia de Córdoba así como la intención de recuperar las voces de directivos, docentes y estudiantes acerca de las condiciones institucionales y áulicas que inciden en el desarrollo curricular y en la trayectoria de los estudiantes, analizando el impacto de las políticas en la formación docente que acontece en los profesorados.

El trabajo de difusión, la organización y puesta en marcha del dispositivo de evaluación y el análisis de la información obtenida implicó diferentes niveles de trabajo: a nivel Institucional se conformaron Comisiones Internas integradas por docentes, estudiantes y directivos; a nivel Provincial participaron los integrantes del equipo Técnico de la

⁴¹El Equipo Provincial de Evaluación estuvo integrado por Mariana Torres, Mirtha Fassina, Andrea Rivas, Carolina Viotti, Claudia Franco, Graciela Miguez y Silvia Villarreal.

DGES y las Comisiones Externas conformadas por referentes regionales de DGES (directivos y docentes de ISFD) y Supervisores de distintos niveles del Sistema Educativo y, a Nivel Nacional, el Equipo Técnico del INFD.

El dispositivo de evaluación contempló el desarrollo de tres instrumentos: un cuestionario institucional –que respondía el director–, la jornada docente –en la que participaban todos los profesores de las carreras evaluadas–, y las encuestas a estudiantes de tercer y cuarto año –que respondían online de manera individual y anónima–. Con la información que aportaban cada uno de estos instrumentos los equipos institucionales elaboraron un informe institucional. A partir de su lectura, las Comisiones Externas produjeron, a su vez, informes de devolución para los institutos. En este marco, el equipo provincial de evaluación puso en marcha “instancias de devolución presencial” con cada una de las instituciones participantes del proceso. Esto implicó un tiempo de encuentro entre el equipo provincial de DGES con la comisión interna de los ISFD abriendo una instancia formativa potente.

Evaluación del sistema formador y políticas públicas

Un lugar clave en este dispositivo y que sirvió de encuadre a las decisiones que se tomaron durante el proceso, fue la discusión acerca de cómo entender la evaluación en el marco de las políticas públicas de formación docente, cuyo objetivo central es obtener información relevante para la toma de decisiones en vías a la mejora de las experiencias formativas que se desarrollan en los ISFD.

En ese sentido se plantearon, en la Provincia y en los encuentros nacionales, al menos dos cuestiones, por un lado el enfoque de evaluación que se asumiría y, por otro, el lugar que ocuparían los sujetos en este proceso. Estas definiciones dieron argumentos y mayor fuerza a la decisión provincial de hacer foco en el acompañamiento y en las devoluciones.

En relación a la evaluación, la primera cuestión fue desplazar su sentido tecnocrático más tradicional, ligado al control, a la sanción, a detectar la falta, el error, desvinculada de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La posición asumida fue reconocer el valor formativo de la evaluación durante el mismo proceso y como herramienta de conocimiento que ofrece información para pensar y también para actuar, considerándola

de manera integral, formando parte de las prácticas educativas, tal como lo plantean Pérez Juste (2000) y Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996), entre otros.

En ese marco se reconoció el valor de la evaluación para el aprendizaje considerando los puntos de partida, las condiciones en las que se realizan los procesos educativos y las responsabilidades de los diferentes actores.

Otra definición que orientó el proceso fue el protagonismo de los sujetos en el dispositivo, reconociendo a directivos, docentes y estudiantes como actores claves, que posibilitan, obstaculizan, y desarrollan el currículum en la vida cotidiana de las instituciones, por lo tanto son informantes privilegiados para evaluarlo. Esta perspectiva puso en valor la construcción colectiva de conocimiento como un principio político en el que se inscribieron las acciones.

Esta posición da continuidad al modo de desarrollar las políticas de Formación Docente que se sostienen desde la DGES. Políticas centradas en los sujetos, con los sujetos, como agentes de estado y reconociendo en la puesta en marcha del dispositivo de evaluación un nuevo modo de habitar el estado (Abady Cantarelli, 2010).

Verónica Piovani (2013) sostiene que “La elaboración de una política pública de formación superior tiene que interrogarse, ante todo, por el sentido ético político cultural de la formación”. Esto supone un Estado responsable, protagónico que prioriza la democratización en la producción de información y de conocimiento del propio sistema formador, valorando el sentido público de la información y el derecho de la sociedad para acceder a ella. Implica también reconocer la importancia que la mejora de la formación docente tiene, por su incidencia en el resto del sistema, en un contexto de ampliación de derechos, de extensión de la obligatoriedad, de fuerte preocupación por una inclusión de calidad, es decir, la responsabilidad que también tiene el sistema formador en garantizar una educación para todos.

Devoluciones: instancias de acompañamiento y de construcción de conocimiento

En este apartado interesa poner en valor el proceso de devolución de la evaluación realizado a cada uno de los ISFD participantes reconociendo en esta experiencia un aporte significativo y singular al dispositivo de evaluación de alcance nacional.

Se entiende a la instancia de devolución como un momento del proceso de evaluación que pone en situación de diálogo a las diferentes posiciones y representaciones de los

integrantes de la comisión institucional y provincial. La instancia de devolución se organizó teniendo como insumos de trabajo los informes institucionales presentados por cada uno de los ISFD y el informe elaborado por el equipo provincial. Este momento de trabajo colectivo ofrece una lectura externa a la producción institucional y, al mismo tiempo, abre valiosos intercambios que dan continuidad a la reflexión sobre el desarrollo curricular en el instituto.

Resulta significativo recuperar algunas palabras que sonaron repetidamente en cada encuentro de devolución: “pensamos que nadie iba a leer el informe”, “no sabíamos de qué iba a tratar este encuentro, teníamos dudas”, “teníamos cierto nerviosismo como cuando uno va a rendir”, “nos preparamos para venir”, “ya nos habíamos dado cuenta de esto que ustedes nos señalan”, “ya empezamos a pensar lo que vamos a hacer”, “entramos con una expectativa y nos fuimos con otra mucho más alta”.

Otra nota distintiva de este proceso es el valor simbólico de contar con la presencia de los estudiantes, que a la par de directivos y docentes, con plena asunción de su lugar, plantearon sus posiciones en las lecturas de los datos y de las prácticas formativas en sus instituciones, aportaron ideas, promovieron reflexiones poniendo en tensión, en algunos casos, el decir de los otros actores presentes en cada encuentro.

El momento de devolución se constituyó en la instancia final (de apertura de otros) de un proceso de construcción y de acompañamiento sobre el que interesa volver para pensar. Se recuperan para ello algunas preguntas: ¿cómo acompañar sin invadir el propio trabajo de los equipos institucionales?, ¿cómo señalar para orientar y abrir la mirada más allá de lo sabido?, ¿cómo valorar el uso de los datos y los aportes de las miradas de docentes, estudiantes, alumnos?, ¿cómo instalar preguntas que aporten a seguir pensando?, ¿cómo impulsar a recuperar las voces de todos los actores, para ponerlas en diálogo, para definir acciones concretas de intervención, que les permita desnaturalizar y visibilizar prácticas cotidianas?, ¿cómo promover en este proceso de evaluación una experiencia formativa con potencia institucional?

Los acompañamientos y devoluciones fueron concebidas en el sentido que lo plantea Enriquez al ser recuperado por S. Nicastro y B. Greco⁴² (2000:90):

Frente a un proceso de formación el tipo de regulación principal es la de una regulación acompañante (que) consiste en lograr que el grupo se apropie y trabaje las cosas

⁴² S. Nicastro, M.B. Greco (2000) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens. Rosario.

interrogándose, que avance en su modo de ver y plantear alternativas, de modo que concluya más fuerte de lo que empezó.

La puesta en marcha del dispositivo de evaluación supuso un arduo proceso de construcción de confianza en y entre los sujetos. Decimos en los sujetos porque la evaluación se montó considerando la indispensable participación de los estudiantes, docentes y directivos y el reconocimiento de los aportes que realizan las diferentes miradas y posiciones de cada uno de ellos. Decimos entre sujetos porque fue necesario hacer un lugar al otro, docente, directivo, estudiante y al propio equipo técnico, para decir, para habilitar la palabra, para escuchar al otro y lo otro –aún cuando nos contradiga e interpele– y también para escribir, para documentar y hacer pública la producción. Para ello fue necesario la construcción de un encuadre de trabajo, que tal como lo manifiestan S. Nicastro y B. Greco⁴³ (2010):

Ofrece un marco que prescribe criterios, enuncia propósitos, recorta situaciones, abre el juego a definir abordajes posibles, etc. Un encuadre que si bien es portado por cada uno de los que participan en ese espacio de acompañamiento necesita reconocerse en algunos de sus componentes indispensables: presencia/ausencia; un marco que permite hacer inteligible los fenómenos y la definición del objeto de acompañamiento.

El tipo de acompañamiento que se puso en marcha daba continuidad a un tiempo de producción colectiva que se inició en el 2008 y de algún modo reivindica la confianza como suelo para asentar la construcción del proceso de acompañamiento y de devolución.

La confianza en el valor que aporta la participación de los directivos, docentes y estudiantes; confianza en el propio dispositivo de evaluación, en relación al sentido que lo orienta, a la oportunidad de su desarrollo, al alcance de la participación de los diferentes actores, la responsabilidad y cuidado ético que se asume frente al desarrollo del proceso. Confianza en el uso y alcance de la información, en la lectura de los datos recogidos, en la responsabilidad sobre los resultados. Confianza en las propias posibilidades institucionales de “saber”, de producir conocimiento sobre sí, y de sostener y tomar decisiones de acción, considerando estos aportes. Confianza para pedir, para recibir, para acordar, para disentir en relación con el equipo de Técnico de acompañamiento de DGES y para seguir trabajando juntos.

⁴³ Op.cit

Recurrimos a la idea de confianza, en el sentido que lo plantea Lawrence Corneau (2004), para hablar del tipo de relación que fue construyéndose desde ese momento inicial ligado a la presentación del dispositivo de evaluación y a las sucesivas etapas de información / difusión, organización y puesta en marcha de los instrumentos, análisis de los datos, elaboración y presentación del informe institucional y devolución. Sostener la relación de confianza para el trabajo implicó asumir responsabilidades compartidas con la complejidad que tiene un dispositivo de evaluación a escala provincial, en un marco nacional, y de materialización en los propios institutos.

El acompañamiento y las devoluciones se organizaron como instancias que ofrecen y sostienen una mirada externa, que colaboran en abrir preguntas y en problematizar lo conocido, también en hacer visible las producciones y/o prácticas institucionales que muchas veces dejan de reconocerse, se naturalizan, y/o se desconocen como producciones genuinas de la institución. Un efecto de borramiento o des-memoria sobre el que nos interesa detenernos, ya que la evaluación guardaba cierta idea de “hacer para otro”, en este caso para el Ministerio Provincial o para el INFD y en ese contexto como una cuestión puramente formal. El acompañamiento hizo visible ciertas fugas, con la intención de restituir el sentido de la evaluación como producción de conocimiento sobre las condiciones institucionales y sobre el desarrollo curricular en el marco de la propia cultura e historia institucional. El aporte del acompañamiento desde el lugar externo/extranjero permitió estar atentos sobre el encuadre que orientaba el desarrollo del dispositivo de evaluación. Se identificó la necesidad de sostener para la producción del análisis la recuperación de los datos que objetivamente brindaban los instrumentos, poniéndolos a jugar con una mirada interrogativa, interpretativa, que ayude a resistir la tendencia a justificar. Por otro lado, sostener la necesidad de poner en diálogo la información que aportaban los docentes, los directivos y los estudiantes. Al respecto, la insistencia en recuperar la palabra de los alumnos fue la posibilidad de recuperar la voz de aquel que “encarna la experiencia vivida del nuevo plan de estudios”. El acompañamiento externo tuvo como preocupación la de restituir o dar la palabra del estudiante, toda vez que ésta aparecía velada.

La mirada investigativa que se despliega con el dispositivo de evaluación se potencia en la elaboración del informe institucional. Se trata de una producción colectiva que implica avanzar en un plano de análisis que permita objetivar y desentrañar la

información más allá de lo sabido, de poner en diálogo, de tensar lo decires de directivos, docentes y estudiantes. Durante el tiempo de elaboración del informe, el acompañamiento resultó significativo. Algunas instituciones lo solicitaron.

El encuentro de devolución final fue parte de los innegociables, tal como se definió durante el año 2012. Se pudo significar y valorar que el encuentro cara a cara entre el equipo institucional y el equipo Jurisdiccional, en el marco de construir confianza, agregaba un plus formativo sobre el propio dispositivo de evaluación. Se trata de un momento que renueva apuestas para saber más y que habilita un nuevo espacio para “mirarse” en presencia de otros; para poner en diálogo los modos de pensar, decir y sentir, para seguir reflexionando sobre lo “que nos pasa” y también sobre lo “que no nos pasa”, un espacio genuino de construcción de conocimiento.

A modo de cierre

En esta instancia del proceso de Evaluación del Desarrollo Curricular y de las Condiciones Institucionales resulta necesario destacar la importancia de llevar adelante un dispositivo, con este formato y con estos objetivos, dado que permitió obtener una visión de conjunto del sistema formador provincial y posibilitó conocer la configuración que asumen los diseños curriculares en cada institución de la provincia poniendo en el centro de la escena las voces de los actores.

A partir de haber transitado esta experiencia, en el sentido que Larrosa (2002) lo plantea, creemos que construir y concretar políticas públicas con matriz federal resulta posible cuando se generan las condiciones necesarias y se incorporan en el juego de la construcción del propio dispositivo la singularidad de los aportes provinciales e institucionales.

La inscripción del dispositivo de evaluación en el marco de un proyecto más amplio de políticas de cambios sobre la formación docente, va tramando una cultura institucional donde la evaluación se reposiciona como experiencia y como herramienta para aprender. En tal sentido los equipos institucionales y los equipos técnicos recuperamos este proceso en clave de aprendizaje, apropiándonos y siendo parte de la gestión de procesos democráticos.

Tal como lo expresamos en el título de esta ponencia se trata de pensar la política pública con y para los sujetos y esto se reafirma cada vez que recuperamos los propósitos que orientan la construcción de democracia con más democracia.

Bibliografía

- Abad, S. y Cantarelli, M. (2010) *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires: Hydra.
- Bertoni, A. y otros. (1996). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Colección Triángulos pedagógicos*. Buenos Aires: Kapeluz editora.
- Contreras, J. y Lara, N. (comps). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2002). *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2000). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Pérez Juste, R. (coord.). (2000). Evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigaciones Educativas*, Vol.18, n°2 en <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>
- Piovani, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En: Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Sobre las autoras

G Mariana Torres

Profesora en Psicología y en Ciencias de la Educación.

Referente Provincial del área de Evaluación del Sistema Formador de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

Integrante del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

Docente en Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Córdoba

Participación como especialista en el Área Pedagógico Didáctica e Historia Política, en la elaboración Diseños curriculares Provincia de Córdoba 2008 DGES

Autora, conjuntamente con Leticia Piotti, del Artículo *Políticas de articulación. Fronteras que se rompen y lazos que se tejen*, en Enseñar en la Escuela Secundaria.

Propuestas didácticas orientadas a la integración curricular. UNC .SAA 2012. ISBN 978-950-33-1012-0

Coordinadora académica, con Gonzalo Gutiérrez, de Cuadernos de Trabajo. Ministerio de Educación de la Nación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. DGES. UNC.SPU -2010

Mirtha B. Fassina

Profesora Ciencias de la Educación. UNC.

Lic. y Prof. en Educación Física. UNRC. ISFD Gabriela Mistral.

Referente Provincial de las acciones de Cambio y Desarrollo Curricular del Sistema Formador de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba

Integrante del área de Evaluación del Sistema Formador de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba

Integrante de Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba

Docente en Institutos superiores de formación docente de la UPC.

Participación como especialista en el Área Pedagógico Didáctica en la elaboración Diseños curriculares de la Provincia de Córdoba desde el año 2008 hasta la fecha. DGES

Entrevistas, conferencias

EL PARADIGMA DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LOS FOROS DE NIÑOS Y DE NIÑAS DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA.

Interpelaciones y desafíos para docentes, directivos y comunidad. Entrevista a las coordinadoras Natalia Lescano y Sandra Torres

María Luz Gómez*

Resumen

Este trabajo apunta a socializar los aspectos más importantes abordados en la entrevista realizada a las coordinadoras de los Foros de niños y de niñas de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba, Natalia Lescano y Sandra Torres. Dialogamos sobre la experiencia que vienen realizando desde el año 2012 y focalizamos en las interpelaciones que el paradigma de la participación infantil realiza a la lógica de las instituciones escolares. Entre otros aspectos, la conversación condujo a pensar en las tensiones y desafíos que implica trabajar desde este derecho de la infancia en la comunidad educativa en general –directivos, maestros y familias– así como en la formación de quienes llevan adelante los foros. Se evidencia un vacío en la formación docente que el equipo coordinador del proyecto, en este caso, debe asumir.

Palabras Claves: participación infantil, escuela, foros, formación docente.

The Child Participation paradigm in the children forums of municipality schools from Córdoba city.

Interpellations and challenges for teachers, directors and the community based on the coordinators' experience.

Abstract

This paper aims to socialize an interview done to the coordinators of the municipality schools' Children Forums from Córdoba city, Sandra Torres and Natalia Lescano, which is about the story of that experience they are making since the year 2012. We

* Licenciada en Letras Modernas y doctoranda en Letras en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora en formación (CIFYH, UNC) y Becaria de CONICET. E- mail: luz.lila.gomez@gmail.com

especially focus on the interpellations that the child participation paradigm makes to the school logic. The conversation was directed to think about the implications of working since this children right that generate tensions and challenges for the education community in general (directors, children and families) and also in the education of whos develop the forums. It results evident the existence of empty spaces in teacher education that the coordination group must take on.

Keywords: child participation, school, forums, teacher education.

Introducción

Sandra Torres y Natalia Lescano integran el Equipo Interdisciplinario de Orientación Escolar de Nivel Primario (EIOE), dependiente de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba. El equipo desarrolla el trabajo de acompañar y asesorar a todas las escuelas primarias del Sistema Educativo Municipal en los procesos particulares y situaciones problemáticas que se les puedan presentar. Está constituido por 26 integrantes entre los que se encuentran docentes, trabajadores sociales, psicólogos y abogados.

Sandra es psicóloga y Natalia, abogada. Juntas, como integrantes del equipo, decidieron afrontar otro compromiso: buscar caminos de implementación real de prácticas relativas al paradigma de los derechos de infancia y, específicamente, del derecho a la participación⁴⁴. Así, desde el año 2012, coordinan el Foro de Niños y de Niñas de la ciudad de Córdoba, un dispositivo de participación que se desarrolla en algunas de las escuelas primarias municipales y busca generar, mediante el juego, el encuentro, el

⁴⁴ Si bien hay más de un posicionamiento para comprender la participación infantil como tal, desde el proyecto de los Foros de niños y de niñas de las escuelas municipales se remite al “enfoque de derechos de infancia” instaurado a partir de Convención de los Derechos de Infancia (CDI), su ratificación por parte del Estado Nacional y adecuación mediante la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños/as y Adolescentes (Ver Graciano y Laborde, 2012, entre otros). El enfoque implica un cambio de paradigma y de condición jurídica de la infancia: el niño como sujeto de derechos. Desde la CDI se declaran y especifican una serie de derechos que implican la escucha, el respeto y la valoración de la opinión de lxs niñxs así como el acceso a la información y decisión sobre los aspectos que involucran su vida que son referidos comúnmente como derechos de participación (Alfageme, Cantos y Martínez 2003; Giorgi 2009; Unicef, 2006; entre otros). En este sentido, la participación política y ciudadana de los niños y las niñas constituye un foco de reflexiones y experiencias específicas que dan cuenta de la necesidad de desarrollar estrategias para que el cambio de paradigma se inserte en las prácticas institucionales. Así, tanto los foros, como las asambleas o consejos, son dispositivos que buscan generar espacios de emergencia y de escucha a los niños y a las niñas donde los adultos se desempeñan como facilitadores de la palabra así como de las iniciativas o proyectos colectivos que puedan surgir como parte del ejercicio de la ciudadanía.

trabajo en grupos y la expresión: un espacio de emergencia de las palabras de los niños y de las niñas.

Los Foros son un espacio de encuentro, debate y trabajo entre niños y niñas mediado por adultos con el objetivo de posibilitar que su palabra llegue de algún modo a la comunidad. Se trata de un dispositivo porque, mediante estrategias específicas, habilita a que los niños y las niñas expresen sus opiniones y deseos en torno a determinados temas que les interesen, se escuchen, dialoguen, realicen reflexiones colectivas e impulsen proyectos ideados por ellos. Es decir, genera una disposición especial para la valoración y la escucha de la palabra. Para ello, es fundamental la concientización del rol que los adultos ocupan en este espacio para no inhibir ni imponer sino acompañar, colaborar y generar una relación tendiente al intercambio.

El proceso que acontece a través de los foros genera una nueva situación de circulación de lo que los niños y las niñas piensan, sienten o desean decir a los adultos. Generar estos contextos en una institución como la escuela implica un trabajo con docentes y directivos así como con las familias que, año tras año, motiva no sólo evaluaciones críticas sino la necesidad de crear espacios para asumir una reflexión profunda acerca de los derechos de la infancia y la participación infantil. Es que gran parte del proceso radica en la forma en que las maestras se involucran no solo con la propuesta sino con la participación como modalidad del vínculo con los niños, y esto, no siempre sucede.

Una mañana de invierno nos encontramos con Sandra y Natalia en la oficina del equipo. Compositivamente, la conversación sonó casi como al unísono, evidenciando tal vez la historia, la experiencia y las reflexiones de estos años de trabajo juntas. Quizás por eso no resultó necesario diferenciar explícitamente sus voces entre las cuales, en algunos momentos, otros compañeros del grupo que iban llegando fueron realizando comentarios a partir de lo recientemente vivido esos días en las escuela.

-¿Cómo llegaron a desarrollar el dispositivo del Foro en las escuelas?

-En realidad, no pensamos primero en el Foro. Empezamos con el equipo haciendo una experiencia en la implementación de la Ley 26.061⁴⁵. Primero comenzamos formándonos nosotros en el nuevo paradigma y luego lo trabajamos con docentes y directivos. Fue un recorrido sobre qué es el enfoque de derechos, el niño y la niña como

⁴⁵ Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños/as y Adolescentes (Ver Nota a Pie n° 1).

ciudadanos, el cambio de paradigma con respecto a la ley anterior⁴⁶. Nos planteamos capacitar a todos los docentes del sistema, que son 1500, y les ofrecimos una formación sobre derechos humanos de los niños. Realizamos, luego, un curso intensivo en profundidad con puntaje para 60 personas.

Después de este proceso nos planteamos trabajar directamente con los niños, las niñas y la comunidad. Se nos ocurrió empezar a investigar y considerar la posibilidad de hacer alguna experiencia similar a “Rosario Ciudad de los niños”⁴⁷. Ese fue el primer deseo, el primer norte a dónde ir.

Nos pusimos en contacto con otros actores, conocimos a las fundaciones Minetti y Arcor –que en ese momento tenían una organización llamada Iniciativa Juntos por la Educación– quienes nos aconsejaron pensar en la viabilidad de ese tipo de propuestas a gran escala que demandan muchos recursos, convicción y apoyo político de la gestión. Este interés nace desde el equipo, y, como empleados del Sistema Educativo Municipal, carecíamos de la posibilidad de decidir sobre la implementación del proyecto en tanto política pública. Necesitábamos que las autoridades se lo apropiaran para incluirlo en la agenda política. Entonces, nos sugirieron acotar la experiencia a los fines de que sea factible su realización.

Empezamos a ver qué otras experiencias había en el tema de la participación infantil y vimos que muchas fracasaban porque terminaban siendo un escaparate para que los chicos dijeran lo que los adultos querían, que es lo que no sirve como experiencia para los niños. Entonces nos juntamos con algunas organizaciones que llevaron a cabo iniciativas de este tipo como la Asociación Civil El Arca⁴⁸ que ya tenía tres o cuatro foros en su haber y mucha experiencia con la comunidad. Ellos trabajan de una manera diferente: “en” las escuelas pero no “desde adentro” de las escuelas.

-Entonces, ¿así fue tomando forma la idea del Foro?

⁴⁶ Refiere a la Ley 10.903 de Patronato de Menores sancionada en el año 1919 y vigente hasta el 2005.

⁴⁷ Desde el año 1996 Rosario ha implementado el proyecto Ciudad de los niños y las niñas, propuesta desarrollada inicialmente en ciudades italianas por Francesco Tonucci (2007), que busca efectivizar una democracia participativa a través de mecanismos mediante los cuales niños y niñas puedan tener una ciudadanía plena y participación activa en el diseño de políticas públicas para la ciudad. En este caso, se trabaja a través de Consejos de Niños y de Niñas (Ver <http://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/cultura/centros-culturales/ciudad-de-los-ninos>).

⁴⁸ Asociación Civil radicada en el partido de Moreno, Provincia de Buenos Aires, integrada por un conjunto de profesionales que trabajan por el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas. Ver sitio web institucional: <http://www.elarca.org.ar/>.

-Así empezamos a pensar en hacer foros de niños. La primera experiencia con la totalidad de las escuelas –37– fue un fracaso: no era viable sostenerlo porque éramos solamente dos. Para el año siguiente decidimos realizar una prueba piloto, acotada, con poquitas instituciones educativas.

En esa experiencia iniciática convocamos a todos los docentes y los capacitamos para que ellos realicen los pre foros y los niños confluyeran después en un foro común con las 37 instituciones educativas. Pero nos encontramos con cada maestro trabajaba de una manera diferente lo que llegaba a obstaculizar la posibilidad de generar un espacio de participación infantil. Primero, porque la participación no se puede trabajar desde la obligatoriedad. No obstante, si elegíamos un grado, tenía que ser obligatorio para todos y entonces empezás a trabajar con gente que no cree en la experiencia, que no le interesa promoverla. Además, los docentes se sienten tan sobrecargados de actividades que esto podía ser vivido como una sobrecarga. Entonces propusimos que, de las 37 escuelas, vinieran las que quisieran y vinieron 17. Hicimos un proceso de capacitación y de allí se comenzaron a hacer unos tímidos pre foros en los colegios.

-¿Cómo fue el trabajo con los docentes?

-Lo que hicimos fue trabajar el enfoque de derechos: qué es la participación, qué experiencias se conocen, pasamos la película “Rosario ciudad de los niños”. Fue un proceso, se sumaron varias escuelas de muy dispar funcionamiento. Evaluamos que no era la vía correcta porque necesitaba de tutorías y que nosotros estuviéramos con mucho cuerpo en el proyecto. Surgió otro problema, ¿con quiénes trabajamos? Repito que solo éramos nosotras dos.

En el 2013 hubo cambio de gestión: con la experiencia obtenida diseñamos un nuevo proyecto y lo presentamos. Ese año hicimos una experiencia de pre foro con la Red Social de la Quinta⁴⁹ en la ludoteca del Centro de salud de barrio Maldonado, espacio en el que confluían niños de 8 a 12 años de diferentes escuelas. Nosotros queríamos hacer una experiencia social y comunitaria con organizaciones sociales aunque esto sería solo una experiencia escolar. Y fue muy importante porque todavía pensábamos que al foro

⁴⁹ La Red Social de la Quinta agrupa y articula el trabajo de instituciones y organizaciones de la zona este de la ciudad de Córdoba desde el año 1998. La historia y la experiencia de la organización ha sido recogida recientemente en el libro “Solos no podemos”. Ver breve reseña del libro en <http://comisionturismoycultura.blogspot.mx/2015/09/invitacion-presentacion-de-libro-de-una.html>

de niños tenían que conocerlo los adultos participando directamente. Entonces, los invitamos a la instancia de las conclusiones de los chicos pero no resultó algo positivo. Los pequeños dijeron cosas que no fueron bien decodificadas por nosotros: eso fue un error. Por ejemplo, los niños decían “tenemos miedo”, “pasan cosas en la puerta de la escuela”, “nos roban la cartera, los celulares”, “queremos más celulares”. Cuando dijeron esto, los adultos los interrumpieron: “Pero cómo, ¿ustedes no saben que los policías nos persiguen y nos llevan?”. Los mayores interpelaron de una manera tal que los chicos no podían defenderse, no tenían argumentos. Tuvimos que cortar y fue muy violento.

A partir de ello decidimos no volver a juntarlos sino que los adultos conozcan la experiencia de los niños por un video, por un escrito o por lo consideramos importante contar. Cuando volvimos a reformular el proyecto lo hicimos experiencia piloto, solo en 6 escuelas de la zona sur de la ciudad –que tenían un recorrido similar en relación a los derechos de los niños en las instituciones educativas– y no con las organizaciones sociales.

-¿Por qué no con las organizaciones sociales?

-Porque durante todo el año 2011 intentamos realizar acciones comunes y nos dimos cuenta de que tenemos características bien distintas. Con la Red Social de la Quinta fue con la que pudimos hacer un recorrido. Tenemos otros tiempos, otros ritmos, las características de las organizaciones sociales en el trabajo con los niños es muy diferente a la escuela, cada una tiene su dinámica. Nosotros tenemos la característica de la escolaridad formal y ellos tienen las de la comunidad informal. Son experiencias distintas las que los niños pueden hacer: en la escuela casi que garantizamos el proceso continuo, en la comunidad, los niños y las niñas van a veces una vez y después recién al final.

-Entonces decidieron trabajar con seis colegios, ¿con qué grados y con qué contenidos?

-Trabajamos con quinto porque desde los lineamientos curriculares allí se aborda el tema ciudadanía y participación, lo que nos pareció pertinente. Además porque los chicos ya tienen una autonomía de la palabra y porque, al quedarse un año más en la

escuela, podíamos ver qué pasaba, si servía, si los que estaban en sexto podían ser promotores de los de quinto.

En ese 2012 aprobaron el proyecto, contamos con apoyo económico y lo hicimos con el grupo de profes de la Secretaría de Desarrollo Social. En todo ese proceso fuimos acompañados por la Asociación Civil El Arca con una capacitación que nos ofreció.

Cuando transcurría la mitad del proyecto dimos cuenta de que lo habíamos planteado con preguntas muy abiertas, preguntas sobre mi cuerpo, mi salud, mi voz, mi opinión, mi barrio, mi comunidad, mi escuela y los chicos empezaron a opinar sobre todo eso. Fueron increíbles las cosas que salieron, problemáticas muy diferentes que atravesaban a cada niño o niña como la plaza, la limpieza del canal. Recorrimos los centros de salud, las escuelas, el barrio. Empezaron a surgir demandas y muchas se convirtieron en denuncias sobre el defecto de las políticas públicas y en cómo afectaban a los menores.

-El tema es qué se hacía con esto...

-Claro, ante el riesgo de sumirnos en la impotencia, nosotros y los niños, porque íbamos a terminar denunciando cosas que todo el mundo ya sabe pensamos que había que buscarle un cierre a todo esto: ¿qué cosas, de todas las que habían dicho los chicos, les interesaban más para hacer algún cambio? Y lo que más les interesó fue una serie de cuestiones que tienen que ver con la convivencia en la escuela: incluso entre docentes. Lo que más les atravesaba la vida eran las peleas dentro del colegio, cómo se llevaban con los otros chicos, los apodos, el cómo se miran, etc. El otro tema que surgió entre todos los niños fue que ellos querían jugar en la escuela pero acompañados de adultos. Un derecho que pareciera que lo tienen negado porque no los dejan. Querían estar mirados porque tantas peleas terminan generando que se tomen disposiciones escolares como separar los recreos de los grandes de los de los chicos, no dejarlos jugar al fútbol, ni a la sogá, ni a las bolitas. Y con ello el juego se empieza a reglamentar de tal forma que queda demasiado condicionado y hasta prohibido, tanto en las horas de clase como en los recreos, aunque no es que en todas las escuelas sea igual.

A partir de esas conclusiones, que fueron muy importantes, cuando hicimos el siguiente foro, lo hacemos sobre la convivencia.

-¿Qué pasa entonces con lo que opinan los chicos? ¿Qué se hace con eso?

-Hay varias posturas. La gente que boicotea este tipo de iniciativas afirma que ahora todos vamos a tener que hacer lo que los chicos dicen. Pero, para nosotros, no es así, no se trata de una “niñocracia”. Es imprescindible, para que la voz del niño sea escuchada, que haya un adulto que quiera escuchar pero, a veces, no tienen ganas o no pueden, en ese momento, escuchar. La expectativa era que, después de que los chicos dijeran todo esto, cada uno equipo directivo iba a poder darle una iniciativa en su escuela. Como profesionales propiciamos y promovemos que cada institución educativa desarrolle y dé continuidad a los proyectos o inquietudes que surjan.

En el primer foro, año 2012, nos planteamos eso, dejamos abierta la posibilidad de qué hace cada escuela y, al año siguiente, cuando convocamos para el segundo foro, vimos que el recorrido que realizaron fue muy distinto. Hubo algunos colegios a las cuales les encantó el proyecto, se apropiaron, los chicos siguieron jugando, ordenaron la escuela de una forma distinta en el patio, los de quinto promovían juegos, mientras que en otras cuando terminó el foro se archivó y siguieron todo igual como si nada hubiera ocurrido. De un extremo a otro, hay gamas.

Al año siguiente, 2013, volvimos a hacer la experiencia. Acotamos más el tema a la escuela. En este último, el del año 2015, hicimos un convenio con la universidad, con las carreras de psicología y socio pedagogía, para que los estudiantes realicen sus prácticas en relación al foro de niños. El equipo creció y se sumaron otros profesionales para impulsar este proyecto. Gracias al convenio, ocho estudiantes nos acompañaron lo que nos permitió fortalecer y dar continuidad a las ideas de los chicos y chicas del año pasado.

-¿Ven avances en relación al primer Foro y el momento actual que transita el proyecto?

-Sin duda. Ahora los chicos de cada escuela generan sus inquietudes y las llevan al Foro, puede ser una propuesta o una observación, y el que quiere decir algo, lo dice. No pretendemos imponer que los niños tengan la carga de proponer si o si algo sobre cómo solucionar un problema que, a lo mejor, lo generamos todos, los adultos también.

De las cosas que empezaron a salir, vimos que la voz de los niños circulando interpela también la forma en que funcionan las instituciones. Las formas en que los adultos nos

relacionamos con los chicos y entre nosotros. Ellos manifestaron una serie de cuestiones que son fuertes: “que los adultos se respeten, que no nos hablen a los gritos, que una vez a la semana nos presten atención, que no nos peguen”.

En realidad, si cada institución sabe que los niños están necesitando o viendo esto, tendría que ser suficiente para plantearse hacer algo al respecto. Sin embargo, no lo es, es una semillita, que hay que seguir regándola.

-¿Se ha podido recuperar algo de lo trabajado años anteriores?

-Sí, ahora en el 2015, por ejemplo, los estudiantes de la Universidad que nos están acompañando se juntaron con los de sexto grado, preguntarles qué se acuerdan del Foro, cómo fue, qué propusieron, qué les gustó, qué quieren hacer, cómo lo podemos hacer. Se está recuperando la experiencia, qué fue para ellos y estamos transmitiéndola a los chicos de quinto y poniéndola en juego en la escuela.

Al retomar las inquietudes con los niños hay que ver si siguen teniendo la misma necesidad: ellos también cambian. Es siempre una construcción participativa con ellos y los adultos que somos facilitadores de la palabra de los niños. Ese es otro lugar importante: no es que el adulto tiene que proponer y el niño hacer lo que el mayor quiere. En eso tratamos de muy cuidadosos, porque a veces uno pregunta y al hacerlo se podría condicionar la respuesta, qué se pregunta, cómo se pregunta, para que los chicos sean lo más libres posible.

-¿Cómo desarrollan la capacitación docente?

-Todos los años se hace la capacitación a principio de año. Esta vez las convocamos a las docentes de grado del área de Ciencias Sociales que, si bien siempre nos acompañaban, nunca habían tenido este espacio de estar con nosotras en el momento de la organización. Antes ellas lo vivían cuando llegábamos pero, este 2015, las convocamos desde el principio porque vimos que en algunas de ellas esto prendió muy bien. También para favorecer la continuidad ya que ponen mucho compromiso y rescatan que la experiencia siga.

Hay que tener en cuenta que las escuelas son instituciones muy complejas en las que siempre hay un malestar de fondo y que no es solo por el sueldo. En las municipales nosotros sabemos que no es por eso, acá ganan muy bien: se ve que hay algo en la tarea

que desgasta. Hay mucha movilidad docente, carpetas médicas y muchas suplencias, no hay continuidad.

A principios de año (2015) hicimos reuniones con los padres para que sepan qué es la experiencia del Foro porque si no era sólo transmitido por los chicos pero no por nosotros. Fue muy linda la reunión de ayer con unos padres de la escuela de Villa Libertador. Cuando nosotros les contamos que con el Foro se había puesto en evidencia que los niños quieren jugar, necesitan jugar y muchas veces no lo hacen –sus familias no juegan con ellos– las mamás presentes se sorprendieron con la experiencia y con las reflexiones de los niños.

Empezamos en marzo-abril a hacer las capacitaciones para los docentes. En Agosto se hacen 4 pre foros y el primer sábado de septiembre se viene el Foro.

-¿Y cómo se encuentran en este rol de formar a los docentes que participan del proyecto?

-La formación docente general no tiene esto aunque sería muy interesante que los formadores de maestros y profesores incorporaran esta mirada sobre el tema de la participación. Hay dos carriles totalmente distintos. La instrucción formal está alejada de las formas de construir participativamente porque el docente viene, baja, instruye y así va el tren.

En cambio, esta es otra lógica en la que los maestros no están formados. La capacitación que hacemos es teórica y toma profundidad en la práctica, con la experiencia. Por eso los docentes titulares que se comprometen con el proyecto –como los docentes de Villa el Libertador– tienen adentro suyo ya toda la experiencia: te pueden erizar la piel diciéndote cómo es que a los chicos les sirve esto.

La capacitación que nosotros hacemos no es suficiente. Tienen que tener tiempo de leer después y de seguir participando en el pre foro, foro y post foro. Lo que realmente construye esa formación es la experiencia. Hay muchos docentes que recién hacen el click en el post foro, de evaluación y cierre. En 2015, cuando empezamos, algunos maestros del año anterior pudieron transmitir a los nuevos lo que significó para ellos desarrollar el proyecto. Lo que pasa es que, cuando el docente cambia, se corta el proceso.

-Pero lo bueno es que todos los años se hace la capacitación...

-Claro, cada año se suman nuevos docentes y estudiantes que realizan sus prácticas con nosotros. Ya es el tercer año que tenemos estudiantes, son siempre un aporte muy valioso porque ellos vienen de sociopedagogía con una fuerte formación en participación infantil, están preparados para fomentar este proyecto.

Nuestra idea es en los próximos diez años todas las escuelas del Sistema Municipal hayan incorporado los dispositivos de participación y que el Foro sea institucionalizado. Lo ideal sería que se instale como una práctica distinta, una modalidad institucional y no solamente en el Foro. Lo que se propone es que se entienda como dispositivo que ayude a los niños, a los docentes y a la escuela en general.

Se trata de brindar una herramienta para que cada escuela, poco a poco, pueda ir apropiándose.

-¿Qué repercusiones ha tenido el Foro?

-Este 2015 nos hemos sorprendido positivamente al conocer las repercusiones colaterales, que no fueron directamente buscadas, aun cuando las propuestas que los chicos habían votado no se lograran concretar, sí nos comentaron las maestras que a los chicos les sirvió mucho el Foro en la forma de relacionarse, de hacer uso de la palabra, de proponerles cosas juntos a los adultos (“nosotros pensamos tal cosa”). Poder votar, poder decidir, poder perder porque, además, parte de la democracia no es que todo lo que yo quiero se hace, si no que hay mayorías que pueden estar en contra de lo que yo quiero, hay autoridades, hay decisiones y hay cosas que no nos gustan.

Las ‘seños’ de los de sexto nos han manifestado que los chicos han podido capitalizar la experiencia desde la forma de hacer uso de la palabra, en cómo se paran frente a un adulto, frente a ellos mismos. Ahora dicen “Bueno, votemos” en vez de salir a trompearse al patio porque unos quieren una cosa y otros, otra. “Votemos, y si perdemos, perdemos”. Esa posibilidad del diálogo en vez de la acción directa es lo que más o menos se trata de construir con ellos en este tema de la convivencia.

¿Qué se hizo con lo que los chicos propusieron? A veces poco, a veces nada. Ahora vamos a tratar de retomarlo y ver si les sigue interesando lo que propusieron el año pasado. Pero aun si no se hiciera nada de lo que ellos propusieron en los Foros, la experiencia misma de haber estado colectivamente trabajando, participando,

colaborando es una herramienta que les queda: la lógica de la participación y de la construcción colectiva.

Nosotros trabajamos a través del juego. Hacemos un juego y, a partir de allí, un espacio de reflexión donde son escuchados, donde tiene lugar su palabra, y eso es lo que a ellos les va quedando.

-Para finalizar, ¿Por qué consideran importante la realización de iniciativas que promueven la participación infantil como los Foros?

-La participación se basa en niños que quieren decir y adultos que quieren escuchar. Si uno trabaja motivando o desarrollando inquietudes para que los niños problematicen, discutan, debatan y propongan sobre algo de la ciudad tiene que haber un correlato de adultos que quieran escuchar. Desde el punto de vista de la circulación de la palabra, estos dispositivos lo que hacen –a través de la participación– es romper la asimetría que hay naturalmente entre adultos y niños, entre docentes y alumnos, entre directivos y estudiantes. Aquí el adulto no se pone en el rol de tener que transmitir una experiencia para que el chico aprenda, que es la lógica de la escuela formal, sino que es por el lado de preguntar qué les parece, cómo podemos jugar mejor en la escuela, qué opinan de los recreos: son los niños los que dicen.

Hacemos juegos de roles, preguntamos si eso pasa en la escuela, en la familia, cuando pasa, qué se podría hacer para que eso no ocurra. Todo eso es lo que hacemos en el pre foro y el adulto actúa como un facilitador para que ellos vayan construyendo esto. Lo interesante también es que los docentes, después, puedan abrir espacios de participación y utilizar estas herramientas a futuro para construir una educación más participativa. Los maestros se dan cuenta de que estas herramientas te ayudan a pararte ante el niño desde otro lugar y a construir juntos, pero para eso tenés que salir del lugar del “saber todo”. La lógica del Foro es: “Construyamos juntos, yo puedo orientarte”. No se le impone al chico lo que debe pensar ni hacer, estamos para acompañarlo en su aprendizaje de vida. Lo mismo hacemos con el foro y que lo mismo hagan los docentes con sus alumnos. Esa es la idea.

Bibliografía

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil Propuestas para la acción*. De la expresión a la participación. Plataforma de organizaciones de infancia. Madrid.

Giorgi, V. (2014). *Eje temático número 3: la participación de niños, niñas y adolescentes en la construcción de la ciudadanía y la incidencia en las políticas públicas*. Documento de referencia. Uruguay: IIN, OEA.

Graciano, A. y Laborde, S., comp. (2012). *Políticas de infancia. Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.

Unicef. (2006). *Participación de niños, niñas adolescentes. Cuaderno N 3*.

PÁGINAS WEB

-Asociación Civil El Arca: <http://www.earca.org.ar/>

- Red de Vecinos de San Vicente:

<http://comisionturismoycultura.blogspot.mx/2015/09/invitacion-presentacion-de-libro-de-una.html>

-Rosario Ciudad de los Niños: <http://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/cultura/centros-culturales/ciudad-de-los-ninos>).

Sobre la autora

María Luz Gómez es Licenciada en Letras Modernas (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba), docente, tallerista e investigadora en formación. Como Becaria de CONICET y doctoranda en Letras (FFYH, UNC) se encuentra iniciando su investigación bajo el título “*Experimentaciones de lo posible a diez años de la implementación del Programa Mi Casa Mi vida. Dos experiencias desde la investigación-acción sobre el campo enunciativo de los niños y las niñas en la construcción del territorio*”.

Publicaciones:

Capítulo de libro: No toparán. Conjunciones de luchas territoriales pensando desde (y con) la UAC en Córdoba. En Antonelli, M. (Comp.). (2015) *De discursos y cuerpos en torno a la megaminería transnacional en Argentina. Trabajos y conversaciones I*. Córdoba: Editorial Tierra del Sur. Pp. 179-208.

Capítulo de libro: Constelación de violencias y violentamientos en el contexto de la megaminería en Argentina. Modalidades estratégicas para un modelo de ocupación territorial en coautoría con Mirta Antonelli, Débora Cerutti, Marcela Marín y Mauro Orellana. En Svampa, M. (Comp.). (2015). *El desarrollo en cuestión. Actores, disputas y modelos de desarrollo en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones UNGS. Universidad General Sarmiento. Pp. 299-328

Artículo: Cartografiar sentidos en acción: imágenes de una constelación. En *Revista Síntesis N°4*. (2013). Secyt. FFYH. UNC. ISSN 2314-291X.

Correo electrónico: luz.lila.gomez@gmail.com

Dirección postal: 5 de octubre 189, Unquillo, Córdoba

Teléfono: 0351-152756599

Reseñas

RESEÑA “ I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN”

Tomás Vallejos

El Instituto Privado Diocesano Profesorado Presbítero “José Gabriel Brochero” de la ciudad de Bell Ville organizó, los días 16 y 17 de octubre de 2015, el “**I Congreso Nacional de Educación**” bajo la consigna *De la formación a la acción. Debates en torno al desafío del trabajo docente*. Participaron del encuentro más de 400 docentes y estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y del resto de los niveles y modalidades del sistema educativo.

El evento constituyó un verdadero acontecimiento académico y cultural para el sudeste cordobés erigiéndose en un nuevo ámbito de encuentro, reflexión y debate. A partir de la habilitación de una amplia diversidad de enfoques se clarificaron aspectos fundamentales de la tarea de enseñar. En tal sentido, las conferencias giraron en torno al eje del *afianzamiento del sentido ético y político de la intervención profesional del docente* fundada en el conocimiento de la cultura y realidad de los niños, jóvenes y adultos que asisten regularmente a la escuela.

La iniciativa se concentró en la habilitación de *puentes comunicantes* entre los Institutos Superiores de Formación Docente y los educadores que revisten ejercicio en la educación obligatoria, promoviendo una alianza estratégica, jerarquizando el conocimiento profesional e inaugurando un observatorio de problemáticas emergentes de la práctica, las cuales han de ser analizadas desde un enfoque crítico sustentado en sólidas referencias teóricas.

El acto de apertura se inició con la presentación del coro de niños del Instituto Nuestra Señora del Huerto, a cargo de la profesora Carolina Gaviatti. A continuación, el director del profesorado anfitrión, magister Tomás Vallejos, se refirió a la necesidad de imaginar nuevos modos de entusiasmarlos con los grandes retos que supone el ejercicio de la tarea de educar en entornos complejos. Posteriormente, hizo su presentación la profesora Mariana Vázquez acompañada en piano por el director del conservatorio “Gilardo Gilardi”, profesor Eduardo Calvimonte.

La Conferencia que dio inicio al Congreso estuvo a cargo de la doctora en Ciencias de la Educación Gloria Edelstein quien convocó a *pensar la docencia y su formación*. En este sentido propuso una mirada profunda sobre la identidad docente en función de la propia práctica. Su exposición, signada por una densidad teórica que desafió a los presentes, reflejó la extensa trayectoria de la especialista constituyendo un preciado aporte para los asistentes, en particular, para estudiantes y profesores de ISFD. Para Edelstein, “no se trata sólo de democratizar el acceso a la educación sino de democratizar también el éxito en ella [...] de disminuir el efecto selectivo, propio de los modelos de moldeamiento y fabricación –por utilizar las metáforas hoy más frecuentes–, que ponen claramente en evidencia cuando hay un único medio de acceso al saber en el que sólo los que reproducen, sobreviven y tienen éxito”. En lugar de esta

impronta selectiva, entiende que han de propiciarse “escenarios donde sean factibles nuevos descubrimientos que abran en los sujetos la interrogación sobre sí mismos, y a su vez, reactiven el deseo de conocer. Esta perspectiva de entrada sitúa la cuestión del otro, en su alteridad radical”, concluye la pedagoga.

A continuación, expusieron los profesores Oscar Ruibal y Juan Monserrat, referentes ineludibles de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), la entidad gremial más representativa de la Provincia. Los sindicalistas repasaron aspectos centrales del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Según Ruibal, asistimos a un escenario en que “la disputa viene dada también en las condiciones de trabajo [...], es imprescindible dar un debate con el Ministerio de Educación acerca de la organización del trabajo”. Por su parte, Monserrat, secretario general de la entidad, advirtió que los estudiantes necesitan “un docente que los emocione, que se preocupe por ellos, que les tenga confianza a pesar de que hay lugares muy difíciles para trabajar. Necesita que existan maestros que se quejen y que luchen por sus derechos pero también, que se preocupen por la realidad de la sociedad”. Y, sentenció: “Que peleen, fundamentalmente, por la igualdad y la justicia social”.

Por la tarde se desarrollaron talleres a cargo de especialistas con vastas trayectorias, sobre distintas temáticas: **1. Formación Docente.** *Transmisión, pasión y escucha en las prácticas de formación*, a cargo integrantes del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Superior, profesoras Mariana Torres y Mirtha Fassina; **2. La integración de las TIC en la escuela.** *El ciberespacio como lugar pedagógico: herramientas de apropiación para el docente/guía*, dirigido por el magister Xavier Viñals; **3. Cine y Educación Popular.** *El encuentro en la mirada: Pedagogía de la imagen como movimiento común de acercamiento*, conducido por el técnico superior José Aliaga; **4. Cultura de la vida.** *Aportes para su tratamiento en la escuela, la familia y la sociedad*, a cargo del Presbítero magister Ariel Manavella; **5. Formación Didáctica:** *El teatro como recurso pedagógico*, encabezado por la profesora Silvia Rodríguez; **6. Educación Intercultural:** *La diversidad cultural en la escuela*, dirigido por la doctora María Gracia Clérico; **7. Alfabetización científica:** *La enseñanza de la Astronomía en la educación obligatoria*, a cargo del magister Santiago Paolantonio y **8. Educación artística.** *Problemáticas y retos de la modalidad artística*, conducido por la escultora profesora Patricia Perissinotti.

En instancias intermedias, los presentes disfrutaron de la presentación de los bailarines Victoria Alonso, Eugenia Ulla y Nestor Linares. También, se pudo acceder a la muestra artística a cargo del director de la Escuela Provincial del Bellas Artes “Fernando Fader, profesor Luis Licari, junto a profesores y estudiantes de esa institución. Asimismo, el arquitecto mendocino Fabricio Andrés expuso una selección de obras escultóricas en chapa batida. La profesora Patricia Perissinotti, por su parte, diseñó una escultura emblema del encuentro que fue otorgada a conferencistas y homenajeados.

La primera jornada continuó con la conferencia del Director General de Educación Superior magister y profesor Santiago Lucero quien reflexionó en torno a la

importancia de “recuperar y generar sentidos en la formación docente para una práctica que nos incluya a todos: docentes, estudiantes, familias”. El funcionario destacó, que “no debemos perder nunca de vista, la pasión. La docencia como opción, la docencia por la pasión. Debe existir, también el amor y poder encontrarnos con el otro”, finalizó.

El cierre de la intensa jornada inicial, estuvo a cargo del doctor Diego Tatián, decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba quien se refirió a los aspectos centrales que sustentan la formación ciudadana cultivada en las escuelas. Para Tatián el acontecimiento pedagógico se inicia con un encuentro: “Un reconocimiento de la igualdad, igualdad de las potencias e igualdad de las inteligencias. Se trata de crear las condiciones para que eso se desarrolle y que si esto no evita conflicto, cuando menos, permite a los seres humanos acceder a su propia lucidez”.

La segunda jornada del Congreso inició con las emotivas palabras de la doctora María Gracia Clérico quien se refirió a los resultados de una investigación realizada en una escuela pública con niños migrantes para explicar el valor de la integración de la diversidad cultural. Para la especialista “la empatía puede ser una clave de la integración cultural: ponernos en el lugar del otro. Y continuó: “Yo necesito ser aceptada como diferente, pero también, como igual. Tengo tu mismo, deseo, tu misma exigencia, tu misma necesidad de amar y de ser amado”. “En la educación se pone, en primera persona, el *yo* en acción, descubriendo el rostro del otro que me interpela”, sentenció. A continuación tuvo lugar la exposición de la profesora Claudia Rizzi sobre la importancia de considerar la formación integral a partir de la educación corporal. La docente explicó las razones para considerar a este tipo de educación como un derecho básico de los destinatarios del servicio educativo.

Posteriormente, conmovió a los presentes la presentación del Coro de Niños del conservatorio “Gilardo Gilardi” a cargo de la profesora Julieta Coba, como preludeo al homenaje que se realizó a la profesora Emma Faessler, primera directora del Instituto Presbítero “José Gabriel Brochero”, y al recordatorio a la figura del doctor Alejandro Groppo, fallecido en el año 2013.

Finalmente, cerró el ciclo de conferencias, el licenciado Presbítero Alberto Bustamante, quien destacó la importancia de la disposición de atención y escucha como base de la relación pedagógica. Añadió además, que los docentes son contribuyentes privilegiados de sentido en la vida de los alumnos. “El problema del sentido de la vida – afirmó en su ponencia– no es un problema intelectual, es un problema existencial, es una experiencia que se tiene o no se tiene. Y no hay subsidio académico o intelectual que pueda suplir esa experiencia”.

Cabe destacar que está prevista la realización de la segunda edición del Congreso en octubre del 2017.

TODO LO QUE NECESITÁS SABER SOBRE LITERATURA PARA LA INFANCIA, de María Luján Picabea
Paidós, 2016. ISBN 978-950-12-9348-7.

*Por Lic. Lourdes Mariela Pérez

Un libro sobre libros...



“Lo que aquí presentamos no es otra cosa que una serie de lecturas, un atado de títulos, una selección por demás arbitraria –como toda selección–, cuya característica común es que, por su belleza, profundidad, expresividad, poesía, potencia lúdica y calidad artística y literaria, resultan atractivos no solo para los lectores ya experimentados, sino también para los lectores en formación”. Con estas palabras, María Luján Picabea, comienza el prólogo

de su libro *Todo lo que necesitás saber sobre literatura para la infancia*. Y es desde ya un excelente punto de partida. Primero, porque como sostiene la escritora cordobesa María Teresa Andruetto “la buena literatura no tiene edad”, entonces reunir en una misma obra títulos que puedan disfrutar con el mismo asombro grandes y chicos es un mérito en sí mismo. Segundo, porque la forma en que está estructurado el libro –en 4 capítulos, relacionados pero independientes: *"Invitar a leer"*, *"Entre anaqueles"*, *"Un cuarto propio"* y *"Afuera todo es misterio"*– permite múltiples posibilidades de ingreso a la lectura según el interés del lector. Y tercero, porque si bien se trata de un recorte –que implica que muchas otras destacadas obras quedaron fuera de lo que se compila en estas páginas– tiene la virtud de brindar una selección interesante y amplia de títulos y autores, clásicos y contemporáneos, variados en géneros y temáticas, ideales para compartir con los niños.

Al inicio Picabea destaca la importancia del mediador, que es aquel que acerca el libro a otro, lo pone a disposición, invita a adentrarse en el maravilloso mundo de la lectura. “Acercar un libro a un niño a menudo es mucho más que estirar la mano: es comprometerse en esa elección en su sentido más profundo”. Y en ese marco este libro

puede ser una interesante opción para aquellos interesados en acercarse al ámbito de la literatura para la infancia, sean estudiantes de profesorados, maestros inquietos que buscan ampliar su canon de lecturas, papás y/o abuelos dispuestos a recorrer el mundo de las letras o simples lectores curiosos, pero todos dispuestos a enriquecerse con un libro y enriquecer a otros. Es decir, es un libro para iniciarse en el amplio campo de la literatura infantil.

Es interesante también como la autora propone la lectura de su obra. Su perspectiva se aleja de los criterios utilitaristas, pedagogizantes o didactistas a los que muchas veces se somete a las obras literarias para niños como ‘excusa’ para enseñar cosas. “Hemos ordenado las lecturas a partir de temáticas relacionadas con la infancia, sin afirmar por ello que los textos seleccionados se ciñen a ellas, porque eso implicaría pensar la literatura con un criterio utilitario, diametralmente opuesto al que queremos transmitir. Llamemos entonces a estas diferentes entradas en las que se ha articulado el libro “disparadores” desde donde abordar los textos. Porque, como todas son obras de enorme calidad, resisten muchas otras y variadas lecturas”. Desde esta posición no duda en destacar obras que abordan temas que suelen considerarse incómodos –como la muerte, las enfermedades o la dictadura– o incluso los que son recurrentes en los argumentos de historias para niños –como los miedos, la naturaleza, la familia o la inclusión– pero que lo hacen alejándose de los lugares comunes o los estereotipos, sin subestimar al lector infantil. El inmenso –y placentero, asumimos– trabajo de Picabea radica en haber podido seleccionar de la inmensa variedad de obras literarias para la infancia, aquellas que conmueven por la belleza del lenguaje con que están escritas, narran originales historias de humor o de misterio pero también aquellas que no siempre nos regalan un final feliz, esas donde la sensación de extrañeza luego de cerrar el libro nos invade, esas que son más que cualquier otra, las que más desafían al lector. Las que convidan a construir sentidos propios, personales, sin imponer lecturas únicas, a descubrir otros mundos y hacen nacer nuevos interrogantes. De esas historias se trata *Todo lo que necesitas saber sobre literatura para la infancia* y se vuelve una invitación para buscar en bibliotecas o librerías otras historias que también podrían haber formado parte de esta obra. Como la propia Picabea afirma: “pueblan este libro muchos mundos y lecturas de mundo, a modo de guía, más no de mapa”. A cada uno de nosotros corresponde entonces trazar el propio recorrido.

**Cursos,
congresos,
etc..**

CURSOS, CONGRESOS, BECAS, ETC.

NACIONALES

14° Jornadas de Tiempo Libre y Recreación. 12 al 15 de agosto 2016. Buenos Aires, Argentina

“Educación, organización y derechos. Resistir y construir hacia una ética de la Recreación”

<http://jornadasderecreacion.blogspot.com.ar/>

Dirigido a los profesionales de la enseñanza, se configura como una plataforma de referencia en materia de tendencias, novedades y soluciones TIC para el aula. Organizado por IFEMA, se celebrará los días 19 al 21 de octubre de 2016. Educación, organización y derechos. Resistir y construir hacia una ética de la Recreación.

Destinatarios: Estudiantes, graduados y docentes de las áreas de recreación, pedagogía social, comunicación, trabajo social, magisterio, educación física, artes y todas las disciplinas que impliquen el trabajo con grupos a través del juego, el arte y la creatividad.

Ejes temáticos: Recreación, Educación, Organización, Derechos

Objetivos: - Ser un espacio de capacitación y actualización en el cual poder renovarse y recrearse. - Generar espacios de debate acerca de la recreación como herramienta de transformación social y de reflexión sobre la propia práctica. - Propiciar el encuentro y el intercambio de saberes y prácticas.

Descripción breve: Las Jornadas de Tiempo Libre y Recreación son un espacio de encuentro, formación y reflexión, de cuatro días de duración, destinado a estudiantes, graduados y docentes de las áreas de recreación, educación y disciplinas que impliquen el trabajo con grupos a través del juego, el arte y la creatividad. Proponemos reflexionar en torno a la Recreación, el Tiempo Libre, la Educación y el Juego, a partir de charlas, talleres, cursos, debates, juegos masivos y eventos festivos. A diferencia de muchos otros eventos de formación en Educación, en las Jornadas el foco está puesto en la participación activa de los y las concurrentes, en instancias de encuentro que no los posiciona como meros receptores del conocimiento de docentes consagrados, sino como constructores de las experiencias formativas compartidas.

Informes e inscripción: jornadasderecreacion@gmail.com

Facebook: [JornadasdeTiempoLibreyRecreacion](#)

4to. Congreso Internacional sobre Violencia en las Escuelas, 7 y 8 Octubre, Tucumán – Argentina

“Los adultos y la autoridad. Construir vínculos con niños y adolescentes”

<http://www.sociedadescomplejas.org.ar/eventos/CongresoInternacional.php>

Destinatarios: docentes, directivos, psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, licenciados en Ciencias de la Educación, representantes legales, abogados y estudiantes de carreras afines.

Expositores: Dr. Carlos Skliar, Dra. María Beatriz Greco, Lic. Elena Santa Cruz, Lic. Liliana González.

Invitados internacionales: Dra. Nilia Viscardi (Uruguay) y Dr. Sergio Canals Lamberri (Chile)

Conceptos clave: Familias – Autoridad – Vínculos – Tecnologías – Convivencia – Riesgo social – Discriminación – Comunicación – Prevención

Organizan: Fundación Sociedades Complejas y Colegios Santa Rosa y Santa Catalina de la Congregación de Hermanas Dominicas del Santísimo Nombre de Jesús
Auspicia: Noveduc Libros

Modalidades: Conferencias - Trabajos libres – Talleres

Trabajos Libres: Ponencias orales, galería de pósters y producciones multimedia.
Descripción breve: Se propone un espacio para el abordaje y la discusión de experiencias y situaciones que atravesamos dentro y fuera de las aulas, en los espacios socio-comunitarios, de atención de la salud y de asistencia psicosocial. Prestaremos especial atención a las situaciones conflictivas que se dan en las aulas como resultado de las transformaciones en los vínculos entre jóvenes y adultos y de los nuevos modos de vida relacionados con la era digital. Pensaremos formas posibles actuales de seguir construyendo y renovando una autoridad democrática, en las escuelas y en las familias como condición para un crecimiento sano y libre de los más chicos.

Fechas y hora: 7 y 8 de octubre de 2016

Sede: Colegio Santa Rosa, sede Yerba Buena, Pcia. de Tucumán, Argentina

Informes e inscripción: (54 11) 4552-2964 / (15) 4171-1338

E-mail: fundacion@sociedadescomplejas.org

XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales. FFyH-UNC, 18 y 19 de agosto 2016. Córdoba, Argentina

Formación, Política y Educación serán los ejes del Encuentro que tendrá lugar el 18 y 19 de agosto en la Escuela de Ciencias de la Educación de esta Facultad.

<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/encuentroeducacion/>

“Intercambiar y reflexionar acerca de los nuevos rumbos de la pedagogía y la formación de licenciados/as y profesores/as en educación que este tiempo histórico demanda”, es uno de los objetivos que propone este Encuentro, que el 18 y 19 de agosto reunirá a docentes, estudiantes y egresados de todo el país en la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH-UNC.

El Encuentro tendrá pautas de organización y trabajo distintas a las de jornadas y congresos, ya que la idea es mantener un espacio de intercambio y debate abierto a diferentes actores de las carreras de Ciencias de la Educación, con ejes problemáticos que den cuenta de problemáticas, atravesamientos o elementos contextuales actuales.

Para más información, comunicarse a

encuentroeducacion2016@gmail.com, [facebook.com/XIVENCE](https://www.facebook.com/XIVENCE)

Simposio “Discusiones en torno a la escuela secundaria: formación política y trabajo”

21 y 22 de septiembre de 2016

Cipoletti, Neuquén, Argentina

<https://www.facebook.com/simposiosecundariapoliticatrabajo/>

Organizan: Equipo del Proyecto de Investigación “Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén” y Equipo del Proyecto de Extensión “Proyectos educativos a partir de la investigación-acción. Una propuesta de trabajo cooperativo para el diseño, el análisis y la mejora de las propuestas educativas en la escuela secundaria”.

Destinatarios: Docentes, Equipos Directivos, estudiantes y supervisores/as de escuela secundaria, investigadores/as en el tema.

Invitados: Dra. Nora Gluz (UBA-UNGS), Dra. Claudia Jacinto (CONICET-IDES), Dra. Flavia Terigi (UBA-UNGS), Mg. Daniel Pinkasz (FLACSO), Esp. Nancy Montes (FLACSO), Dra. Myriam Southwell (UNLP), Mg. Débora Schneider (U. N.Q), Dra. Brígida Baeza (CONICET/IESyPPat-UNPSJB).

Ejes temáticos: Inclusión y Nuevos Formatos - Formación Política y Trabajo

Propósitos: Generar espacios de intercambio y debate sobre la escuela secundaria en la actualidad, a partir de la inclusión de abordajes diversos (de docentes, directivos, investigadores/as); Producir, a partir del intercambio, nuevas preguntas y problemas, que contribuyan al proceso de estudio y transformación de la escuela secundaria; Comunicar resultados de investigaciones de los equipos organizadores; Producir materiales que circulen en la comunidad académica y en el sistema educativo para generar aportes que nos permitan pensar nuevas perspectivas de la educación secundaria.

Actividad no arancelada

Informes: secretaria.investigacion@face.uncoma.edu.ar

INTERNACIONALES

XIX Congreso Internacional EDUTECH

Alicante, 9 al 11 de noviembre 2016

<http://edutech.ddgde.ua.es/>

El XIX Congreso Internacional EDUTECH 2016 es una iniciativa de EDUTECH. Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Este Congreso será el punto de encuentro de profesionales internacionales especialistas en formación, investigación y/o innovación del ámbito de la Tecnología Educativa, teniendo como principal objetivo dar a conocer los más recientes avances en esta temática. Utilizando las más novedosas tecnologías existentes para ofrecer así todas las ventajas de un congreso actual en el seno de la sociedad de la información. El Congreso permitirá compartir experiencias e investigaciones sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las denominadas TIC o más bien TAC, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, a profesionales del todo el mundo.

V Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España

24-25 noviembre 2016

<http://sobrelaeducacion.com/congreso/convocatoria-de-ponencias/>

El Comité Asesor Internacional se complace en informar que está abierta la Convocatoria de Ponencias para el V Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. Invitamos a todas aquellas personas que deseen participar a que envíen una propuesta para presentar su trabajo, ya sea una ponencia, taller, exposición, póster o coloquio, abordando la educación y el aprendizaje a través de alguna de las temáticas oficiales.

III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua
10, 11 y 12 de noviembre de 2016, México
Centro Cultural Gracia Pasquel, Centro Cultural Universitario, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
<http://www.rediech.org/inicio/>

El lugar del evento está ubicado entre las avenidas Plutarco Elías Calles y Hermanos Escobar en Ciudad Juárez, Chihuahua.

Objetivos: 1. Crear un espacio de encuentro que promueva el diálogo entre los investigadores sobre problemas y necesidades de la educación. 2. Difundir la producción en investigación educativa.

Participantes: Investigadores e investigadoras de instituciones públicas y privadas, del sector gubernamental y de la sociedad civil, que cuenten con trabajos relevantes para el campo de la educación.

SIMO Educación 2016, Salón de Tecnología para la Enseñanza
19 al 21 octubre 2016
IFEMA – Feria de Madrid, España
http://www.ifema.es/simoeducacion_01/

Organiza: IFEMA Feria de Madrid con la colaboración de Educación 3.0, la revista para el aula del siglo XXI.

Sectores: Infraestructuras y sistemas – Audiovisuales – Herramientas y soluciones para la educación – Telecomunicaciones e internet – Publicaciones – Otras entidades comerciales

Formato: Zona de exposición combinada con salas para conferencias y talleres.