

# ANUARIO DIGITAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## **LA ESCUELA DE HOY. TENSIONES, POSIBILIDADES Y DESAFÍOS.**

**XXVIII ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

### **EXPOSICIONES**

**El problema del conocimiento en la investigación educativa.  
El aplicacionismo de las disciplinas, con particular las neurociencias.**

Dr. José Antonio Castorina.

---

**La investigación sobre dirección escolar.  
Panorama internacional, América Latina y Argentina.**

Dra. Claudia Romero.

---

**Cohesión social y formación ciudadana en un mundo cosmopolita:  
Desafíos para la escuela en Argentina.**

Dr. JasonBeech.

---

**Navegando sobre un iceberg.  
Conocer y prevenir violencias silenciosas y silenciadas en la escuela.**

Lic. Alejandro Castro Santander.

---

### **INVESTIGACIONES / EXPERIENCIAS**

**Universidad Católica de Córdoba**

Rector: R.P. Dr. Alfonso Gómez SJ

Vicerrectora Académica: Esp. Olga Concepción Bonetti

Vicerrector de Medio Universitario: R.P. Lic. Claudio Gelmi

Vicerrector de Economía: Mgter. Luis Álvarez Chiabo

Decana de la Facultad de Educación: Esp. Marianna Galli

Secretario de Grado y Proyección Social: Lic. Lucas Blangino

Derechos de edición © 2018. Propietario Universidad Católica de Córdoba

Editorial de la Universidad Católica de Córdoba - EDUCC

Directora Editorial: Carla Slek

Correo electrónico: educc@ucc.edu.ar

Córdoba, Argentina.

Número 1. Octubre 2018

Periodicidad anual

ISSN 2618-3862

El Anuario Digital de Investigación Educativa es una publicación conjunta del  
Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba

Area de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba:

Doctorado en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Especialización en Inclusión Educativa de personas con discapacidad

El Anuario Digital de Investigación Educativa no se responsabiliza de las opiniones expresadas en las investigaciones y experiencias ni comparte necesariamente, las ideas manifestadas en las mismas. Queda prohibida la reproducción total o parcial del contenido del anuario por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autorización previa de sus autoridades.

## Anuario Digital de Investigación Educativa

**Directora:** Esp. Marianna Galli (UCC)

**Editores:**

Lic. Angel Robledo (UCC)

Lic. María Magdalena Pisano (UCC)

Lic. María Angélica Paladini (UCC)

**Comité Editorial:**

Dr. Enrique Bambozzi (UCC)

Dr. Eduardo Bologna (UCC)

Mgter. María Isabel Calneggia (UCC)

Dra. Susana Carena (UCC)

Mgter. Graciela Ferioli (UCC)

Dr. Horacio Ferreyra (UCC)

Mgter. Sandra Gómez (UCC)

Dra. Eugenia Yadarola (UCC)

Los miembros del Comité Editorial cumplen la función de árbitros de los trabajos presentados.

**Diseño y diagramación:**

Area de Comunicación Institucional UCC

Lic. Angel Robledo (UCC)

El Anuario Digital de Investigación Educativa es la revista digital de los Encuentros del Estado de la Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Es una publicación anual destinada a docentes, investigadores y especialistas en educación de alcance nacional e internacional.

Enviar correspondencia a:

Anuario Digital de Investigación Educativa

Universidad Católica de Córdoba

Obispo Trejo 323 (X5000IYG) Córdoba - Argentina.

Tel. (54) 351 4219000 int. 8272

Correo electrónico: [investigacion.educacion@ucc.edu.ar](mailto:investigacion.educacion@ucc.edu.ar)

## Índice

### Presentación

*Lic. Marianna Galli y Lic. Lucas Blangino* ..... 9

### Prólogo

*Lic. Angel Robledo, Lic. María Magdalena Pisano y Lic. María Angélica Paladini* ..... 11

### Conferencias

El problema del conocimiento en la investigación educativa. El aplicacionismo de las disciplinas, con particular las neurociencias.  
*José Antonio Castorina* ..... 13

Cohesión social y formación ciudadana en un mundo cosmopolita: desafíos para la escuela en Argentina.  
*Jason Beech*..... 32

La investigación sobre la dirección escolar. Panorama internacional, América Latina y Argentina. Tres estudios sobre la relevancia del factor director y sus condiciones de posibilidad.  
*Claudia Romero*..... 39

Navegando sobre un iceberg. Conocer y prevenir violencias silenciosas y silenciadas en la escuela.  
*Alejandro Castro Santander* ..... 65

### Eje temático 1. Aprendizaje mediado por la tecnología en el aula.

Posibilidades de los dispositivos móviles para la educación secundaria.  
*Camiletti, Pablo; Pizarro, Rubén; Lobos Martín y Rojas, Alejandro*..... 72

Uso de tic en docentes de nivel medio, terciario y universitario de ciencias humanas y sociales.  
*Lorenzo, Jorge*..... 89

Lógica escolar y lógica tecno-mediática: Tensiones, posibilidades y desafíos.  
*Pineda, Andrea Evelin*..... 105



Análisis de las concepciones de los estudiantes de didáctica de la lengua inglesa en la utilización del aula virtual como espacio de construcción de aprendizaje autónomo en el IES Tinogasta. <i>Quintar Trapeyas, Erica Yael</i> .....	116
Jóvenes empoderados y cuidado mutuo. Escuela y tecnologías para la salud de los estudiantes. <i>Borioli, Gloria y Quintanilla, Lucía</i> .....	134
¿Cómo abordar la modelización matemática en la formación de profesores? <i>Reid, Marisa y Botta Gioda, Rosana</i> .....	142
Importancia de la tecnología en el aprendizaje de la producción animal. <i>Zoratti, Omar; Palmero, Sebastián y Nini, Luis</i> .....	154
<b>Eje temático 2. Culturas, representaciones e identidades de la escuela.</b>	
La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. <i>Avila, Juan</i> .....	163
La escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros. <i>De Pauw, Clotilde; Luciano, Gabriela y Martín, Marisol</i> .....	171
Escuela, inclusión y diálogo. Reflexiones desde la investigación. <i>Borioli, Gloria; Fantino, Ivana; Ardiles, Romina y Monserrat, Mónica</i> .....	186
La narración como posibilidad para habilitar nuevos caminos de estar y ser en la escuela. <i>Domeniconi, Ana Ramona I. e Ibaceta, Débora Lorena</i> .....	195
Escuela y lectura: tensiones de la experiencia. <i>Maina, Melisa Gisela</i> .....	210
Representar y representarse en la educación superior de formación docente. Un estudio comparativo 2013-2016. San Juan, Argentina. <i>Chacoma, Mónica Sonia; Martínez, Juan Sebastián</i> .....	220
<b>Eje temático 3. Curriculum, teorías y prácticas escolares en contexto.</b>	
Aportes de las carpetas escolares, de escuela secundaria, Para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza. <i>Barrionuevo Vidal, María Belén</i> .....	244

Escuela secundaria: Curriculum, como posibilidad y desafío. <i>Ferreya, Horacio y Fernández, Mónica</i> .....	254
La jerarquía de operaciones básicas como medio de acercamiento al razonamiento algebraico en la primaria. <i>Trejo Cruz, Ana Laura</i> .....	269
<b>Eje temático 4. Escuela, familia y comunidad.</b>	
El rol de las emociones en la construcción de identidades profesionales de futuros profesores. <i>Aristulle, Patricia Del Carmen y Paoloni, Paola Verónica</i> .....	280
La escuela como construcción territorial juvenil. <i>Carrizo, Enrique, Utrera, Marcelo y Correa, Patricia Carina</i> .....	301
Del concepto de la "educación en casa" a la "educación en familia" en Colombia. <i>Quiñones, Jesús Antonio</i> .....	307
Impacto del contexto en la relación familia-escuela. <i>Rizzi, Leonor Isabel</i> .....	316
Educación de adultos en contexto rural, Paraje Los Gigantes. <i>Ballatore, Stella Maris y De la Fuente, María Carolina</i> .....	332
Capacitar es futuro: padres en acción formando comunidades de aprendizaje. <i>Zanotti, María Cristina</i> .....	344
<b>Eje temático 5. Prácticas e innovaciones en contextos diversos.</b>	
<b>Nuevos formatos escolares.</b>	
El caso en narrativa como didáctica para la educabilidad en estudiantes de medicina. <i>Avila, Juan</i> .....	359
El aula como escenario de enculturación, comprensión y escucha. <i>Civarolo, María Mercedes; Bruzzo, Carolina y Pérez Andrada, Mónica</i> .....	367
Configuraciones de buena enseñanza en el aula: dispositivos de realimentación en EPC. <i>Civarolo, María Mercedes; Bruzzo, Carolina y Pérez Andrada, Mónica</i> .....	381

Desarrollo de competencias socio-emocionales a través de la expresión corporal en educación primaria. <i>Cortés, Esli</i> .....	391
Reflexiones sobre el formato escolar interpelado por la necesidad de jugar en la escuela. <i>Escudero, Zulma; Martín, Marisol y Rodríguez, Cecilia</i> .....	408
Prácticas educativas que facilitan el aprendizaje a niños con discapacidad múltiple y sordoceguera. <i>Feroli, Graciela; Nassif, María Elena y Vázquez, María Antonia</i> .....	418
Una mirada paradigmática de la práctica docente en la enseñanza del inglés desde la neurociencia. <i>Formento De Nader, Graciela; Rubano y Nora Beatriz</i> .....	425
Relato de una experiencia pedagógica bajo el formato pedagógico curricular de cátedra compartida en el segundo año del profesorado de inglés en la unidad educativa Maryland. <i>Albiero, Stella Maris; Marchisio, Pablo y Yapur, Jorgelina</i> .....	435
El oficio de estudiar en el secundario. Experiencia educativa que favorece la retención y promoción estudiantil. <i>Arrieta, Yanina; Barbosa, Analía; Frigerio, Mariana y Moresis, Raquel</i> .....	442
<b>Eje temático 6. La escuela y las políticas públicas.</b>	
Cultura tecnocientífica y percepción social de las ciencias y tecnologías: investigación y transferencia como aportes para una posible interfase entre la escuela y las políticas públicas. <i>Bono, Laura Cecilia y Tenutto, Marta</i> .....	458
Modelos subjetivos docentes: de la gestión por programas en instituciones de nivel medio a la profundización de políticas de mercantilización educativa. <i>Dufour, Ivonne Alejandra Inés</i> .....	475
La secuencia didáctica: una oportunidad para pensar, planear, vivir, mirar y sentir la clase de ciencias. <i>Maine, Claudia A</i> .....	501
Explorando las percepciones de los profesores de educación secundaria sobre las demandas e interpelaciones del programa <i>Nuestra Escuela</i> .	

*Padilla, Nilver; Cavagnero, Ana; Vadori, Gloria y Yuni, José*..... 518

Políticas de evaluación en la argentina contemporánea.

*Perassi, Zulma*..... 529

### **Eje temático 7. Formación y condiciones de trabajo docente.**

#### **Organización escolar y liderazgo.**

Universidad- escuela: Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente.

*Carena, Susana Del Carmen; García, María De Pompeya; Paladini, María Angélica y Rizzi, Leonor Isabel*..... 544

Escuela secundaria: organización del trabajo docente y desarrollo profesión.

*Ferreira, Horacio Ademar y Gattone, Carina Andrea*..... 556

Formación docente: aprender para enseñar, enseñar para aprender.

*Krumm, Sonia*..... 572

Planificación argumentada, metahabilidad en la formación inicial.

*Perez, Xóchitl*..... 582

### **Eje temático 8. Debates entre calidad y equidad en la escuela.**

Desde el análisis de las tareas requeridas en la prueba escrita y la tipificación de errores en las áreas de lengua, gramática y fonética inglesa hacia la fiabilidad en las calificaciones de los alumnos.

*Capell, Martín; Morchio, María José; Ferreras, Cecilia y Negrelli, Fabián*..... 604

Debates entre calidad y equidad: hacia la unificación de los criterios de corrección y calificación en las áreas de lengua, gramática y fonética inglesa.

*Negrelli, Fabián; Capell, Martín; Morchio, María José y Ferreras, Cecilia*..... 612

La concepción de los docentes de la escuela primaria n° 152 “República De Filipinas” acerca de la gestión escolar.

*Pérez, Erika*..... 619

### **Eje temático 9. Diversidad e inclusión.**

Las prácticas escolares inclusivas dirigidas a las trayectorias reales de los alumnos.

*Abascal, Miriam*..... 628

Características de ingreso. Estudio descriptivo del estudiantado de la generación 2016-2020 de la benemérita y centenaria Escuela Normal De Jalisco, como base para el seguimiento de la trayectoria escolar. <i>Camacho, María De Los Angeles Guadalupe; Guerrero, Guadalupe y Fregoso, Soledad.....</i>	643
Estados nacionales y procesos históricos de re-subjetivación de la identidad indígena en jóvenes de educación superior en San Juan. Un estudio de caso. <i>Chacoma, Mónica Sonia.....</i>	659
Aspectos de la cultura inclusiva de una escuela de la ciudad de Córdoba. <i>Fabietti, Graciela.....</i>	684
Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos. <i>Jimenez, Carmen.....</i>	700
Hacia la construcción de una escuela inclusiva: las voces de los profesionales de la educación especial. <i>Jure, Inés; Pérez, Carolina; Gianotti, Mariana y Fumarco, Carolina.....</i>	717
Expectativas y valoración de los estudiantes en la construcción de escuelas inclusivas. <i>Lozano, Delia María; González, Federico; Medina, Karina y Molina, María Laura.....</i>	730
Inclusión educativa y calidad de los aprendizajes. <i>Ríos, Graciela y Ruiz Juri, María.....</i>	743
Prácticas inclusivas y discursos regulativos en el nivel secundario. Análisis de caso desde la sociología de Basil Bernstein. <i>Tessio Conca, Adriana.....</i>	761
El bullying como barrera a la inclusión en la escuela primaria de gestión estatal. <i>Yadarola, María Eugenia; Lambertucci, Vanesa y Sesto, Carolina.....</i>	777
Una escuela ocupa mucho espacio: sexualidades, literatura, enseñanza en la picota. <i>Cabello, Francisco.....</i>	797

## Presentación

Es un placer presentarles el Anuario Digital del XXVIII Encuentro de Investigación Educativa que se llevó adelante en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, denominado:

*LA ESCUELA DE HOY. TENSIONES, POSIBILIDADES Y DESAFÍOS.*

En espacios de formación, construcción y de debate como este, sabemos el rol fundamental que asumimos como Universidad Jesuita, enfatizando como uno de nuestros objetivos, el impacto que nuestro accionar debe tener en la sociedad y en las políticas públicas.

*Sabemos que una sociedad que crece, se interroga, debate y se cuestiona, permite encontrarse con los desafíos actuales.* La realidad nos demuestra que en la escuela se entrecruzan y conjugan innumerables tensiones, posibilidades y desafíos que dan una imagen acabada de la problemática educativa en nuestro tiempo.

En la actualidad, la escuela es, al mismo tiempo, reivindicada y cuestionada, pudiendo encontrarse multiplicidad de investigaciones que ponen en debate su capacidad para responder a las demandas presentes y futuras.

En esta composición de abordajes y análisis nos propusimos articular a partir de las diferentes conferencias y trabajos presentados en el encuentro, algunas claves para sistematizar esta compleja trama de saberes y perspectivas.

Sabemos el lugar fundamental que ha tenido la escuela en la construcción de nuestra identidad colectiva, razón por la cual, cuando debatimos respecto de su futuro, ponemos en juego la construcción de nuestro proyecto común como sociedad.

Nuestro más profundo agradecimiento a los conferencistas del encuentro: Dr. José Antonio Castorina IICE – UBA, a la Dra. Claudia Romero de la Universidad Torcuato Di Tella, al Dr. Jason Beech CONICET, de la Universidad de San Andrés y al Dr. Alejandro Castro Santander, del Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Católica de Cuyo y nuestro agradecimiento a la presentación de los trabajos de cada uno de los investigadores.

Esperamos que este Anuario Digital sea un espacio que contribuya a la reflexión compartida, al intercambio de conocimientos y vinculación entre investigadores, docentes y estudiantes interesados en analizar la situación actual de la escuela dentro del sistema educativo de Argentina y otros países de la región, aportando propuestas y recorridos posibles a fin de fortalecer la vinculación entre escuela, familia y comunidad.

Deseamos, además, que este anuario permita proporcionar a los investigadores una plataforma virtual para compartir y discutir los resultados de sus investigaciones.

Cada encuentro de investigación es un desafío posible, que abre el diálogo con la sociedad y las diferentes instituciones educativas que se acercan y comparten sus investigaciones por un cambio y crecimiento posible. A cada uno de ustedes, nuestro agradecimiento.

*Lic. Lucas Blangino*  
*Secretario de Grado y Proyección Social*  
*Facultad de Educación*  
*Universidad Católica de Córdoba*

*Esp. Marianna Galli*  
*Decana*  
*Facultad de Educación*  
*Universidad Católica de Córdoba*

## Prólogo

### La escuela de hoy. Tensiones, posibilidades y desafíos

La trayectoria histórica de los Encuentros del Estado de la Investigación Educativa, que desde hace tres décadas organiza la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, sitúa al XXVIII Encuentro como uno de los espacios de intercambio académico más importantes del país, posibilitando la difusión del conocimiento científico; en esta oportunidad abordando la temática de escuela actual.

La intervención de investigadores de las distintas provincias argentinas le otorga un sentido de participación federal muy representativo. También la convocatoria a especialistas extranjeros, fundamentalmente de académicos de países latinoamericanos, enriquece y da perspectiva comparada a esta reunión científica. Las exposiciones centrales de especialistas y la presentación de investigaciones y experiencias educativas ofrecen una composición de abordajes y análisis a través de los cuales se propone articular algunas claves para sistematizar esta compleja trama de saberes y perspectivas sobre la escuela actual, recuperando y socializando conocimientos que orienten respecto del mejor modo de adecuar la función de las instituciones educativas a fin de preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos presentes y futuros.

Se incluyen en este anuario una sección para la reflexión sobre la práctica a través de experiencias educativas innovadoras, lo que es fundamental para avanzar hacia sistemas educativos que recuperan la voz de sus protagonistas en una dinámica de construcción y aprendizaje permanente.

De este modo se comparte la aspiración fundacional de la Universidad Católica de Córdoba que promueve la construcción de un orden social más justo, a través de la producción y difusión de conocimiento socialmente pertinente; inspirados en el ideal ignaciano de las universidades jesuitas.

*Lic. Angel Robledo*  
*Lic. María Magdalena Pisano*  
*Lic. María Angélica Paladini*



## CONFERENCIAS

## EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EL APLICACIONISMO DE LAS DISCIPLINAS, LAS NEUROCIENCIAS EN PARTICULAR

José Antonio Castorina  
UNIFE - UBA - CONICET

Distintas disciplinas se han ocupado, de una u otra manera, del saber en la escuela, desde las psicologías del desarrollo y el aprendizaje, hasta la sociología y las didácticas disciplinares. Sin embargo, en muchos casos, han intentado transferir de manera directa al campo educativo, con una impronta prescriptiva, los resultados de sus conceptualizaciones obtenidos a partir de sus respectivos campos de análisis. Al hacer esto, parecen omitir que el espacio social de la clase, en el que alumnos y docente interactúan a raíz de los saberes que la escuela espera transmitir, no puede describirse si se aíslan sus componentes sin pagar el costo de una gran reducción. Tampoco puede explicarse si se desconoce que está sujeto a múltiples restricciones y condicionamientos que son constitutivos de la escena de enseñanza y aprendizaje. Como plantea Bronckart (2007): “El campo educativo ha visto abatirse sobre él una sucesión casi ininterrumpida de procedimientos aplicacionistas, que reniegan de su especificidad”.

Nos vamos a referir a un tipo de aplicacionismo o a una aplicación distorsionadora del proceso psicoeducativo, de gran vigencia en nuestro tiempo, que deriva de la neurociencia educativa. Este campo de investigación se ocupa -con todo derecho- del estudio del desarrollo de las conexiones que sustentan los progresos cognitivos, estudiados por la psicología y las disciplinas didácticas, en términos de *actividad neural* (Szücs y Goswami, 2011) y se constituye en una especie de investigación básica, previa a la elaboración de variadas propuestas para las prácticas educativas en el aula, y que es por completo relevante (Ferrerres, A.; China, N. y Abusamra, V., 2012).

También se ha afirmado que el largo pasaje de las neurociencias a la educación es posible, si se evitan –cuidadosamente- ciertas distorsiones, como los neuromitos. La práctica educativa se ve perjudicada por creencias de los profesores sobre el cerebro, que divergen de las demostradas por la neurociencia. Se analizó una gran cantidad de conceptos erróneos sobre la mente y el cerebro, que habían aparecido en contextos fuera de la comunidad científica, y se definió neuromito como una concepción errónea generada por un malentendido, una mala interpretación o una cita equivocada de datos científicamente establecidos para justificar el uso de la investigación cerebral en la educación y en otros contextos. Por ejemplo, “cerebro izquierdo” versus “cerebro derecho”. Este neuromito indujo a creer que se debía enseñar a los niños según hubieran nacido con una predominancia de los hemisferios cerebrales, el izquierdo o el

derecho, para así facilitar el aprendizaje a través de las preferencias naturales de los alumnos. Sin embargo, la imaginaria cerebral demuestra que usamos ambos hemisferios de forma integrada. El cerebro es único y existe una transferencia de información entre los dos hemisferios a través de las fibras nerviosas, que constituyen el cuerpo calloso (Dekker, S., Lee, C. L.; Howard-Jones, P., Jolles, J. (2012).

Pero el estudio de los neuromitos no es suficiente para entender el aplicacionismo de las neurociencias. Hay que ir mucho más lejos, hacia la filosofía que subyace al modo de concebir la implementación del campo disciplinario en la educación. Se trata de los aspectos metateóricos o conceptuales que sostienen la aplicación directa de las neurociencias al campo educativo, sin desconocer que hay otras miradas posibles que contribuyen a interpretarlo: los estudios del yo cerebral en la perspectiva de las tecnologías del yo de Foucault, así como los estudios sobre las RS de la neurociencia en el ámbito público.

Ante todo, no hay dudas sobre el interés que tienen los conocimientos acerca del funcionamiento del cerebro humano respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluso, es deseable que lo que hoy se denomina neurociencia educativa llegue a formar parte de la investigación educativa y, eventualmente, que pueda contribuir a resolver algunos problemas de la actividad educativa. Pero el entusiasmo desmedido y acrítico de profesionales influidos por el mercado de medicamentos y de adherentes a la naturalización de las capacidades humanas no está fundamentado. Por el contrario, puede decirse que el hecho de que el conocimiento de dicho funcionamiento es condición necesaria para entender la actividad cognoscitiva de escribir, leer, o hacer cálculos, no lo convierte en condición suficiente.

Hay un acuerdo bastante generalizado entre los investigadores acerca de que las neurociencias han entrado muy escasamente en la sala de clase (Battro y Cardinali, 2009) y, hasta el momento, no podemos afirmar que los métodos y técnicas de la neurociencia hayan podido modificar significativamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolares. Hay coincidencia en que una dificultad central para pasar del saber neurocientífico a las prácticas educativas es convertir lo que no es más que una tesis programática en un logro específico (Hruby, 2012; Lipina y Sigman, 2011). Más aún, Pudy y Morrison (2009) consideraron que las propias preguntas formuladas por los neurocientistas acerca de la educación eran erróneas y que, sobre todo, era inaceptable vincular las funciones cerebrales con funciones mentales específicas. De atenernos a estas críticas, se volvería muy discutible el potencial que se ha atribuido a las neurociencias respecto a la educación y estaríamos ante “un puente demasiado largo” (Bruer, 1997) entre ellas para poder transitarlo.

Ahora bien, ¿cuáles son las razones por las que los neurocientistas, e incluso los educadores, entienden que las neurociencias son condiciones necesarias y suficientes para interpretar el aprendizaje escolar?

Para elucidarlas, se precisa una actividad analítica, más básica, que consiste en discutir la elaboración conceptual que justifica los ensayos de aplicación, así como la identificación y análisis de las condiciones o suposiciones filosóficas que subyacen a los dichos ensayos, que, en conjunto, posibilitan una aplicación acrítica de las primeras a la segunda. (Castorina, 2016, Hruby, 2012; Davies, 2004). En este último sentido, se pueden identificar, en casi todas las propuestas para utilizar a las neurociencias en el campo educativo, ciertas tesis filosóficas, no siempre explicitadas y fundadas, acerca del reduccionismo de la vida psicológica o el aprendizaje a los mecanismos cerebrales. Quisiéramos, entonces, analizar la coherencia de las argumentaciones que sostienen aquella aplicación “directa” de las neurociencias al campo educativo e interrogar a las condiciones supuestas que han posibilitado el ejercicio de esta nueva disciplina: la neurociencia educativa o neuroeducación. Esto es, establecer si son fecundos los presupuestos ontológicos y epistemológicos que la orientan hacia un presunto “sujeto cerebral” y su lugar en la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. Además, sería muy significativo considerar los problemas epistemológicos “internos” a la investigación de estos procesos en la puesta en acto de la neurociencia educativa: la cuestión de la legitimidad de extender los experimentos en laboratorio a las aulas.

Con todo, es preciso reconocer que muchos autores han pensado en algún marco integrativo entre las disciplinas involucradas, hasta se ha planteado la exigencia de una actividad interdisciplinaria para lograr eficacia y sustentabilidad conceptual en la transferencia. Por ello, queremos examinar qué se entiende por interdisciplina entre los conocimientos neurológicos, psicológicos y educativos, y qué podemos esperar de esta perspectiva.

En síntesis, para que las neurociencias se puedan vincular aceptablemente con los saberes del campo educativo, es preciso desarmar algunas confusiones conceptuales que se identifican en los trabajos de los neurocientíficos y educadores; también hay que caracterizar las suposiciones filosóficas adoptadas, por lo general, de modo implícito por los investigadores y su modalidad de intervención sobre los ensayos de neurociencia educativa; finalmente, tenemos que repensar la aplicación de las neurociencias al campo educativo en términos de interdisciplinariedad, lo que implicaría adoptar un marco filosófico por completo diferente del marco de la escisión, que ha presidido la reducción de la vida psicológica y educativa a procesos neurológicos.

### **Las dificultades conceptuales y las falacias de razonamiento**

Filósofos como Bennett y Hacker (2007) y teóricos de la psicología educacional como Davis (2004), y también Hruby (2012), han notado la falta de claridad conceptual en la neurociencia educacional, por la imprecisión de las definiciones que realizan y el tipo de razonamientos utilizados. Dicho de otra manera, hay cuestiones propiamente filosóficas referidas a aspectos de orden conceptual: las distinciones entre las categorías donde se sitúan los fenómenos; las definiciones que se han elaborado, o la vaguedad de los conceptos; las falacias en los razonamientos. Veremos que estas dificultades ocurren cuando se atribuyen rasgos psicológicos al cerebro o cuando se afirma que el conocimiento del cerebro permite inferir preceptos educativos (Davis, 2004). En tal sentido, no nos corresponde examinar a las neurociencias desde el punto de vista de la verdad o falsedad de sus afirmaciones empíricas. Esta es una actividad exclusiva de los neurocientistas, en tanto hacen ciencia biológica; a nosotros nos corresponde considerar un orden de cuestiones metateóricas, inevitable en toda disciplina científica, cualquiera sea su grado de madurez teórica. Y este análisis no afecta para nada los resultados de los experimentos, pero sí a su interpretación, en términos de alcance y significado, por parte de los neurocientíficos.

Consideramos que la ausencia de claridad o la falta de límites de los conceptos elaborados tendrán consecuencias sobre el significado educativo de las propias investigaciones empíricas que se llevan a cabo. Más aún, las relaciones conceptuales entre la neurociencia, la psicología y las disciplinas que se ocupan de la educación son problemáticas, y estamos ante una cuestión que no puede soslayarse. En síntesis, se trata del sentido o sinsentido de las afirmaciones e inferencias de los neurocientistas, y cómo afecta, de un modo relevante, al estudio de la neurociencia educativa.

Así, la reflexión filosófica ayuda a pensar la neurociencia educativa al diferenciar, entre las cuestiones que son significativas y las que son confusas, un nivel de análisis metateórico que no se contrapone con la calidad de los experimentos, pero que es un componente de la propia investigación científica, lo que es evidente en psicología y en neurociencia, junto a la investigación empírica. Tal reflexión participa del ciclo metodológico de la producción de conocimiento en cualquier campo disciplinario, y no es exterior a ella.

La afirmación de que el cerebro “aprende”, o que “es esencialmente curioso y debe serlo para sobrevivir” o que “va a la escuela”, plantea interrogantes filosóficos irresolubles, que apelan a la investigación empírica o a la construcción teórica, atinentes a su sentido o su sinsentido. Recordemos a Wittgenstein cuando sostiene que lo único que se puede decir de un ser humano es que ve o que es ciego, que es consciente o inconsciente (1986). Por su parte, Ricoeur (2001), desde un enfoque fenomenológico,

afirmó que no es legítimo hacer un tránsito desde un discurso sobre neuronas a otro sobre pensamientos y acciones vinculados a un cuerpo que somos y no que tenemos.

En nuestra opinión, es plenamente aceptable la tesis de que el cerebro no es un sujeto lógicamente adecuado para atribuirle predicados psicológicos, como una respuesta a una pregunta estrictamente conceptual, en la línea de lo dicho antes. Lo interesante parece ser la pregunta acerca de las razones que llevan a muchos neurocientíficos a permanecer en la confusión conceptual de que “el cerebro crea los significados”. Si únicamente es adecuado atribuir la motivación, el pensamiento o el aprendizaje de las acciones que los individuos llevan a cabo con los objetos, en contextos históricos, ¿a qué se debe la insistencia de que el cerebro admite tales predicados?

Desde un punto de vista estrictamente lógico, cuando los neurocientíficos atribuyen lo que corresponde al todo de la vida psicológica, o a las interacciones significativas de los individuos con el mundo y la cultura, a una de sus partes, razonan en términos de la falacia mereológica. Es decir, una de las partes (el funcionamiento cerebral) tiene las propiedades características del todo (en este caso, la actividad intencional cognoscitiva, tanto individual como grupal, que se cumple durante los procesos de enseñanza y aprendizaje) (Bennett y Hacker, 2007). Dicho de otro modo, los predicados psicológicos se aplican a la totalidad de las relaciones significativas de los individuos con su mundo, pero no a sus partes; o sea, no se puede decir que los ojos ven, pero sí que lo hacemos nosotros con nuestro cerebro, o que el cerebro piensa, aunque sea un instrumento indispensable para el pensamiento.

Dicho sea de paso, hay otro tipo de falacias lógicas, muy frecuente en las exposiciones de los neurocientistas y de los educadores que les siguen, que se puede identificar al examinar sus inferencias. Tomemos un caso sencillo que suele argumentar lo siguiente: “Si hay trastornos neurológicos de acalculia, entonces hay dificultades en el aprendizaje de las matemáticas; luego, hay trastornos neurológicos de acalculia”. Este razonamiento es un caso de la falacia de afirmación del consecuente, (si  $p$  entonces  $q$ ;  $q$  es verdadero, entonces afirmamos  $p$ ). La necesidad de examinar el modo en que se razona puede aventar este tipo de falacias formales ya conocidas por los lógicos estoicos en la cultura griega.

Además, Ryle (1967), un filósofo analítico cercano al pensamiento de Wittgenstein, consideró que buena parte de los problemas filosóficos son confusiones lingüísticas, que se pueden aclarar si se abandonan los errores categoriales. Así, los hechos de la vida mental son representados como si pertenecieran a la misma categoría lógica que los de la materia, con el que tienen una relación de oposición. Quizás podamos aclarar esta idea con un ejemplo trivial de un error categorial que da el mismo autor. Sería el caso de un extranjero que visita la Universidad de Oxford y a quien se le

muestran colegios, bibliotecas, campos de juego y departamentos científicos, a lo que dicho visitante añade: “Pero ¿dónde está la universidad?”, con lo que asume que esta última es un miembro adicional de la clase que agrupa a los otros elementos. De este modo, está asignando –erróneamente- a la universidad la misma categoría a la que pertenecen las otras instituciones.

En el caso del problema mente-cuerpo, hay un error fundamental originario, en el que caen casi inevitablemente los filósofos, ya que suponen la idea de que los seres humanos se componen de un cuerpo y una mente, ambos de naturaleza radicalmente diferente, pero se los trata como equivalentes. Es lo que Ryle llama el “fantasma en la máquina”, una entidad misteriosa y enigmática, diferente del cuerpo mecánico que habita, pero que está unida íntimamente a él. De otra manera, afirmar el cuerpo y la mente en un mismo enunciado conjuntivo o disyuntivo es erróneo porque el concepto del primero está implícito en el segundo, forma parte del conjunto cuerpo y no pueden entenderse por separado, ya que son lo mismo. Por lo tanto, es un error vincular al cuerpo y la mente al no pertenecer estos a la misma categoría y, en consecuencia, no pueden interactuar.

Incluso, se puede considerar que los procesos neurológicos, psicológicos y educativos comparten ciertos aspectos, pero es discutible que la investigación del funcionamiento del cerebro, a la que se vincula con las teorías del funcionamiento psicológico en el enfoque cognitivista del procesamiento de la información, se pueda aplicar directamente al mundo educativo (Hruby, 2012). Si bien la indagación neurológica ha inspirado a los estudios psicológicos sobre el aprendizaje o la instrucción en el campo educativo, es solo la investigación en estos últimos campos la que suministra las pruebas de su credibilidad. De lo contrario, se pasa injustificadamente de una categoría de fenómenos a otra. Finalmente, la discusión ya clásica entre las escuelas del lenguaje integral (*whole language*), el constructivismo psicogenético y la conciencia fonológica, en el campo de la adquisición de la lectoescritura, se zanjará -o no- con criterios de las disciplinas de la psicología. Los estudios neurológicos –que utilizan las categorías de la psicología cognitiva y buscan los correlatos de las funciones psicológicas-, no pueden verificar o refutar aquellas perspectivas del aprendizaje de la lectoescritura. De ahí que no aceptemos que los estudios en neurociencias han confirmado los resultados adelantados hace años por la psicología del desarrollo; o que “han reformulado” las teorías psicológicas del aprendizaje (Battro, 2011), como si estas no fueran otra cosa más que intuiciones precursoras que requieren la “seriedad” de las neurociencias para adquirir un estatus de científicidad. En el caso de la adquisición del sistema alfabético de escritura, se está ante un proceso de elaboración que involucra significaciones e interacciones cognitivas con el objeto “marcas gráficas”, pero ciertos neurocientíficos lo asocian exclusivamente con la actividad cerebral, en otro caso de

error categorial. Si tal actividad es una condición necesaria de la actividad psicológica, no es condición suficiente, y -por lo tanto- no hay justificación para reemplazar las explicaciones psicológicas sobre la construcción en términos de actividades con intenciones, razones, convenciones o valores, por explicaciones neurológicas. El cerebro hace posible que pensemos y creemos significados, pero es equivocado afirmar que el cerebro piensa o aprende, como cuando Battro considera que la detección precoz de la sensibilidad fonológica en niños pequeños -prelectores-, permite predecir sus futuras habilidades como lectores (Battro, 2011). Si la sensibilidad neurológica “predice” estrictamente las habilidades lectoras, se deja de lado a los procesos psicológicos específicos involucrados en la producción de la lectura.

Por todo lo dicho, los predicados psicológicos no se pueden atribuir de un modo inteligible al cerebro, por lo que se debe rechazar que las explicaciones psicológicas de las actividades cognoscitivas o de aprendizaje, en términos de significados, intenciones o valores, se puedan reemplazar por explicaciones neurológicas.

### **El reduccionismo biológico**

Según lo anunciado, vamos a referirnos a la intervención de una ontología sobre la interpretación de la neurociencia. El marco epistémico (en adelante ME) es un conjunto interconectado de principios ontológicos y epistemológicos que subyacen a la investigación científica, en cualquier ciencia, y que condicionan el modo en que se plantean los problemas, lo que es pensable y lo que no es pensable respecto del mundo, el modo de enfocar ciertos aspectos metodológicos, así como los modelos explicativos. Más aún, contiene valores no epistémicos, sean morales y políticos, y se lo puede caracterizar como el contexto sociohistórico en el cual los conceptos teóricos y los preceptos metodológicos se construyen. En ocasiones, puede ser una de las fuentes de la consistencia y coherencia de las teorías, al suministrar las categorías o los constructos más básicos del campo.

En la historia de cualquier ciencia, sus ME son opacos para los propios investigadores, en el sentido de que se les imponen como “su sentido común académico”, sin que sean reconocidos en la ciencia que se hace día a día; sin embargo, no es un nivel de abstracción de libre flotación por encima de la producción de conocimientos, ya que si bien sustenta la investigación no es seguido ciegamente, entre otras razones, porque las vicisitudes del proceso de investigación, o los cambios en el mundo más amplio de los debates filosóficos, pueden promover su aceptación o su modificación. Claramente, un ME interviene en la neurociencia, sin determinar los resultados de las investigaciones, pero condiciona el planteo de ciertos problemas, el recorte de los objetos de investigación, o la elección de las unidades de análisis o la interpretación de los resultados que se han obtenido (Castorina, 2006; Valsiner, 2012).



Ahora bien, los supuestos del naturalismo y el dualismo cartesiano que subyacen a las tesis de muchos autores sobre la neurociencia educativa son modalidades de un mismo ME, una serie de principios ontológicos y epistemológicos que afirman la dicotomía tajante entre sujeto y mundo, naturaleza y cultura, procesos internos y condiciones sociales (Taylor, 1995; Castorina, 2002). Esto es una estrategia intelectual que disocia tajantemente los componentes de la experiencia con el mundo: el dualismo cartesiano de las sustancias mente y cuerpo, como su oponente naturalista, que reduce las actividades mentales a un mecanismo corporal, expresan paradigmáticamente la perspectiva de la escisión. Esta absolutiza los términos que se excluyen o llega a afirmar uno en desmedro del otro. Básicamente, dicha filosofía sin argumentos explícitos, la mayoría de las veces, posibilita y limita la actividad de los neurocientistas e incluye principalmente a una ontología materialista, de raigambre naturalista. Así, lo que existe son procesos físico-químicos, y eso es todo lo que hay, como una alternativa al dualismo cartesiano, que presidió una larga historia de las investigaciones en las neurociencias y la psicología del desarrollo y el aprendizaje. Brevemente, los estados, eventos y procesos mentales son -de hecho- estados, eventos y procesos neurales (Bennett y otros, 2007).

No hay dudas de que los estudios de neurociencia tienen un interés científico que solo los investigadores pueden desplegar, y que es posible –habrá que ver cómo- hacer una integración articulada de la actividad educativa con la psicología cultural, el constructivismo renovado y las didácticas disciplinares. Lo que discutimos son las tesis reduccionistas, inherentes al naturalismo materialista, y que han llegado a constituir un obstáculo epistemológico para ese tipo de estudio. Veamos con algún detalle las tesis reduccionistas.

Ante todo, se hace un pasaje entre niveles de análisis, de modo que el estudio psicológico del aprendizaje es planteado en términos del cerebro que aprende o que lee. Diríamos, un deslizamiento favorecido por la metáfora del computador, debido a la fuerte impronta de las ideas de la psicología cognitiva más clásica: si el pensamiento es una actividad simbólica abstracta, el cerebro es el procesador simbólico. De allí que el estudio del procesador sea equivalente al estudio de la actividad psicológica, que abandona la consideración del proceso educativo; por ejemplo, que la comprensión de los alumnos de un tema emerge de sus interacciones con el mundo simbólico, como sería en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas o la escritura.

En términos generales, en “la década del cerebro”, el avance de las neurociencias ha despertado una esperanza ilimitada en la inminencia de la reducción del funcionamiento y de los problemas mentales al ámbito de la estructura y funciones del sistema nervioso. Tal reduccionismo es de carácter mixto, que va desde una dimensión semántica, empleado en la “transcripción” simplificada y simplificadora de

conceptos y términos psicológicos en las investigaciones neurobiológicas, hasta la dimensión más relevante, la reducción ontológica. La mayoría de los neurocientistas adoptan el reduccionismo *ontológico*, según el cual una clase de entidades se presume ser otra clase de entidades. En el caso de las neurociencias, se presupone que la mente es el cerebro, ya que diversas clases de conducta humanas -social, psicológica o moral- son reducidas a las estructuras y funciones del cerebro (particularmente las estructuras del cerebro). Además, este reduccionismo ontológico se asocia con el reduccionismo *explicativo*, que adopta en la neurociencia contemporánea la forma de una explicación de la vida mental por la vía de las interacciones de las células nerviosas, moléculas y otras estructuras cerebrales. Para mencionar a Benarós (2010) -entre tantos otros-, ha intentado defender la reducción explicativa a un nivel más básico (el nivel cerebral), aunque no coincide con el eliminativismo de lo mental sostenido por los Churchland (2005).

Un buen número de explicaciones reduccionistas en neurociencia dan lugar a propuestas de mejoramiento neuronal, de modo que los cambios en las conductas o en el yo se logran mediante las técnicas de intervención derivadas de la farmacología química, entre otras. De ahí que el principal problema de esta perspectiva reside en que quita todo significado a la experiencia humana, porque hay algo detrás de nuestra experiencia subjetiva, que lo hace superfluo. En verdad, solo importan los procesos neurobiológicos que gobiernan las conductas, y la experiencia cognoscitiva -de los alumnos respecto del saber o el significado que provoca la enseñanza, o los procesos de construcción de conocimientos- queda marginalizada, cuando no anulada. Y hasta quienes son críticos del reduccionismo respecto de la actividad educativa no renuncian a él. Así, la neurociencia determina la naturaleza de las representaciones mentales y cómo estas van cambiando en el desarrollo y la educación; especialmente, permite evaluar los mecanismos causales subyacentes a esos cambios (Szücs y Goswani, 2011).

Entre las dificultades de esta perspectiva, mencionamos que las explicaciones propuestas -aunque no todas- tienden a ser mecanicistas y determinísticas; esto es, interpretan al comportamiento humano o al cuerpo humano como una máquina, de modo que no hay intenciones ni elecciones en las decisiones humanas. Aunque para algunos investigadores, la instanciación de los procesos mentales en las conexiones neurales es un tipo de reduccionismo, pero ello no obliga a que los procesos biológicos determinen los psíquicos. Sin duda, la discusión en filosofía de la mente acerca del reduccionismo, incluida la tesis de una relativa autonomía metodológica de las psicologías, está lejos de resolverse, y no podemos participar de ella en este espacio. Por lo demás, se pueden mencionar, solo mencionar aquí, algunos intentos muy convincentes de superar el reduccionismo, al asumir diferentes ME.

Por una parte, la filosofía fenomenológica “del cuerpo encarnado que va hacia el mundo” de Merleau Ponty (1945) -decididamente contrapuesta al naturalismo- y sus desarrollos ulteriores, y que propone una comprensión del *embodiment*, un ser enactivo respecto del mundo (Garza y Fisher Smith, 2009). Una vez más, no se discute la verdad o falsedad de las tesis sobre el funcionamiento cerebral, sino cuestiones de sentido: al no poder enfocar el mecanicismo a los aspectos de “proyecto” y de teleología de la actividad corporal, y permanecer solo en una versión del cuerpo que “tenemos”, se mantiene una interpretación ontológica, por lo menos, discutible.

Por otro lado, se ha iniciado la Neurociencia Cultural (Hyde et al. 2015), que se ocupa de las interacciones bidireccionales entre cultura y biología y de las investigaciones empíricas de esas interacciones, realizadas en el contexto de otro ME, nítidamente diferente al de la escisión naturalista que hemos analizado. Algo así como un sistema dialéctico de relaciones, tal como se encuentra en el pensamiento de Vigotsky (Castorina y Baquero, 2005), al postular una interacción de la naturaleza y la cultura, en términos de un sistema caracterizado por una unidad de contrarios entre los sistemas de la naturaleza y la cultura. Esta última se puede interpretar como “una condición de contorno” para los procesos biológicos y, contrariamente, las neurociencias son condicionantes para la psicología cultural, sin anular la relativa autonomía de cada disciplina, mientras se van dibujando relaciones que la investigación va sistematizando. En esta perspectiva, se ha estudiado principalmente cómo los valores culturales, las prácticas y las creencias conforman a las funciones cerebrales y afectan la arquitectura neuronal o de qué manera incluir al desarrollo para comprender las relaciones entre cerebro y cultura.

Finalmente, y de modo atrevido por mi parte, me permito hacer un modesto comentario acerca del desafío que el naturalismo materialista le propone a la teología cristiana. Básicamente, el naturalismo hace que toda macroestructura dependa por completo de la microestructura de los procesos neurológicos, al subyacer a la fuerte tesis de que el Yo o la persona humana es solo una ilusión (Runggaldier, 2013). De ahí la pregunta: ¿Por qué aceptar que la única ontología posible sería la establecida por las ciencias naturales? De ahí que se hayan intentado diferentes estrategias para enfrentar el naturalismo desde la teología. En primer lugar, una perspectiva influida por el pensamiento del segundo Wittgenstein: la comunidad religiosa asume algún tipo de “juego lingüístico” que convive con el que es característico del discurso científico, pero que -dentro de su contexto específico- tiene legitimidad, ya que dicho juego se cristaliza en “formas de vida” (Wittgenstein, 1986). De este modo, los actos del discurso religioso no pueden ser juzgados desde afuera –por ejemplo, desde el juego de la ciencia- y requieren una explicación especial. El relativismo que deriva de esta posición resultaría de una actitud defensiva del discurso religioso, una legitimación del aislamiento de la

comunidad religiosa, que la haría inmune a las neurociencias, o a la neuroteología, y que está dispuesta a dar cuenta del origen mismo de la religión mientras apela al funcionamiento de ciertas zonas cerebrales (Alper, 2001). En segundo lugar, y de manera más interesante, a mi modo de ver, se recurre a una ontología de la vida práctica cotidiana, a la subjetividad de la experiencia en primera persona, que parece expresar aspectos de la realidad no interpretables por el ME del naturalismo. De ahí la posibilidad de que haya afirmaciones religiosas cognitivamente aceptables, apoyadas en una ontología diferente. Como es obvio, no se trata -en mi caso- de examinar el ME religioso, pero sí llamar la atención acerca del uso indiscriminado de paquetes educativos desde las neurociencias, o la derivación de propuestas de enseñanza desde los diagnósticos neurológicos. Estas están marcadas por el naturalismo reduccionista, y esto interroga a los creyentes. Es decir, los cristianos que se mueven en la educación están obligados a examinar el significado y el alcance filosófico de lo que hacen, y – probablemente- tal reflexión los lleve a cuestionar aquel naturalismo en el campo educativo. Se trata, en mi opinión, de problemas que deben ser asumidos justamente por respeto a esta Universidad Católica.

### **El aplicacionismo en cuestión**

La pretensión de derivar pautas desde las neurociencias para la política educativa o la enseñanza es por completo discutible, ya que pasar de resultados que miden respuestas cerebrales ante la exposición de ciertos estímulos (por ejemplo, palabras) usando técnicas de resonancia magnética, y que detectan patrones de actividad en áreas del cerebro, a derivaciones que mejoren la eficacia de programas educativos genéricamente relacionados con tales estímulos (por ejemplo, el aprendizaje de lenguas extranjeras) no es algo que pueda ser confirmado en el estado actual de los conocimientos disponibles, ni es algo que pueda llegar a ser pertinente.

Son muy abundantes los textos (Salas Silva, 2003; Keegan Eamon, 2005) que ofrecen paquetes de medidas educativas fundadas en la investigación de las neurociencias, en una “aplicación” por momentos pueril y próxima a los neuromitos. Hasta se ha recomendado a los educadores esperar hasta que el veredicto de los neurocientíficos decida el modo en que la nueva investigación sobre el cerebro se aplicará en la sala de clase.

Básicamente, no se justifica la transferencia directa de los conocimientos verificados en el campo del estudio del funcionamiento cerebral a la práctica educativa. A este respecto, evocamos las cuestiones tratadas a propósito de las confusiones conceptuales y las falacias lógicas y exigimos rigor inferencial, diferenciación categorial y claridad en las definiciones. Se corre el riesgo de que esas dificultades se transfieran a la propia práctica educativa; de ahí la exigencia de elucidación conceptual. Así, una

dificultad en el aprendizaje –en la lectura o en la resolución de ciertos problemas matemáticos, por ejemplo- puede responder a razones no neurológicas derivadas de la enseñanza o bien se vinculan con conflictos vividos por los alumnos. Es preciso distinguir rigurosamente cuándo una dificultad en la escritura es atribuida a un déficit neurológico, de cuándo depende de las vicisitudes de la dinámica de las prácticas educativas y de los contextos didácticos.

Considerando los ME discutidos antes, estos condicionan el modo en que es concebida la implementación de la neurociencia a las actividades educativas. Ahora bien, las neurociencias pueden ocuparse del aprendizaje, incluso el escolar, y pueden respetar que un maestro puede enseñar matemáticas en la escuela sin recurrir a las neurociencias, empezando por los números positivos y continuando con los negativos, por ejemplo.

La investigación en neurociencia puede identificar los procesos cerebrales que intervienen al calcular una simple diferencia, aunque no sea correcto filosóficamente decir que el cerebro calcula “efectivamente”. Y no tenemos justificación racional para subestimar la relevancia para la educación de los estudios acerca de los ritmos del sueño, las bases biológicas de la memoria, o hasta la exploración del cerebro que enseña, y no solo los fenómenos vinculados al campo de la patología (Battro, 2011). Lo que se discute son los criterios y modalidades de la “aplicación”.

La pregunta de cómo pasar de la teoría e investigación del cerebro a la práctica del aula y a las políticas educacionales (Silva, 2003) -tal como se la formula- deja de lado la peculiaridad de estas últimas, objeto de las ciencias sociales, ya sea la didáctica o la política educacional. Tal “aplicación directa” de los resultados de la investigación neurológica a la educación convierte a los neurocientíficos y a los psicólogos cognitivos en los jueces de la eficacia o calidad de los procesos educativos. Estos intentos trascienden la calidad de su conocimiento científico y suponen una filosofía reduccionista, pero, si se asume una posición no reduccionista, los resultados de su investigación no se pueden transferir a la educación sin pasar por los procesos psicológicos, de interacción social y de especificidad de los contextos de las situaciones didácticas. Es preciso tomar en cuenta, fundamentalmente, a las indagaciones en ciencias sociales y a los saberes de docentes, pedagogos y didactas. Insistimos, los procesos cerebrales están mediatizados por los procesos señalados, y tienen que ser -a su vez- examinados desde los enfoques propiamente educativos, para tener alguna chance de éxito (Hruby, 2012). Para dar un ejemplo sencillo de lo que estamos diciendo, lo hemos extraído de una entrevista a la especialista en didáctica de las matemáticas, Patricia Sadovsky (2016). En un texto muy conocido del neurocientista cognitivo Stanislas Dehaene (2011), se afirma que es muy difícil aprender los números fraccionarios porque la maquinaria cerebral de los alumnos resiste a un concepto que va

contra el sentido común. Y aun aceptando esta tesis, ¿se está aportando algún instrumento para la actividad de un docente de matemática? La respuesta de Sadovsky es que, cuando los niños entran en relación con las fracciones en la escuela, llevan años tratando con los números naturales y han elaborado una serie de certezas que la introducción del tema de las fracciones perturba. Saber cuáles son las rupturas que deben hacer y analizarlas permite al docente plantear problemas y discusiones con sus alumnos para alcanzar una diferenciación entre números naturales y fraccionarios. Es una cuestión propiamente educativa y didáctica. A este respecto, la circulación de “diagnósticos” sobre dificultades neurológicas no ayuda al maestro a formular problemas de enseñanza. Sin duda, la especificidad de la actividad docente, con sus instrumentos didácticos, no requiere de las contribuciones de la neurociencia. O de otra manera, si bien se puede decir que, ante una dificultad neurológica como la discalculia (no poder simbolizar las cantidades), se la puede remediar apelando a actividades asociadas con procesos neurológicos, nada nos dice sobre cómo enseñar matemáticas, solo trabaja sobre una condición necesaria para adquirir los contenidos matemáticos, pero no suficiente.

Por otra parte, el naturalismo tiene como consecuencia una medicalización de las prácticas educativas, lo que limita significativamente las decisiones de los educadores. Un caso paradigmático es el uso de medicamentos para evitar problemas de desatención de los alumnos, tratados invariablemente como el Síndrome de Déficit Atencional, sin considerar que tal dificultad tiene -en muchísimos casos- un origen en lo sucedido con sus relaciones respecto del saber y en relación a la actividad del docente. También es necesario diferenciar entre la dificultad para leer, que puede resultar de un déficit neurológico, de cuando resulta de una dificultad propiamente pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, las neurociencias pueden ocuparse del aprendizaje, incluso escolar, pero al reconocer que un maestro puede enseñar cualquier disciplina en la escuela sin recurrir a las neurociencias, empezando por los números positivos y continuando con los negativos, los naturales y los fraccionarios, tanto como diseñar situaciones de alfabetización. Dicho esto, no hay razones valederas para subestimar la relevancia educativa de los estudios referidos a los fenómenos patológicos (como la discalculia o la dislexia) y tampoco las indagaciones referidas a los ritmos del sueño, las bases biológicas de la memoria o la caracterización de los procesos cerebrales que intervienen al calcular una simple diferencia, aún la exploración del cerebro que enseña (Battro, 2011). Lo que se discute son los criterios y modalidades de la “aplicación” de las investigaciones neurológicas a las prácticas educativas.

El neurocientífico buscará legítimamente -como se dijo- caracterizar los procesos cerebrales que intervienen en el cálculo de una simple diferencia, pero es

filosóficamente cuestionable decir que el cerebro calcula “efectivamente”, desde aquel reduccionismo para el cual las diversas clases de conducta humana -social, psicológica o moral- remiten a las estructuras y funciones del cerebro. Insistimos, el reduccionismo ontológico de la vida psicológica al “sujeto cerebral” (Battro, 2011) obliga a los neurocientíficos –por razones teóricas y metateóricas del ME escisionista- a una transferencia directa de conocimientos legítimos de las neurociencias al mundo educativo, ya que no reconocen la especificidad de los estudios sobre el aprendizaje y el desarrollo en términos propiamente psicológicos. Otra vez, las modalidades de entrenamiento mental de los alumnos, la creación de medios naturales, compatibles al cerebro, o su estimulación, entre otras, evacuan la peculiaridad de la actividad educativa y los procesos psicológicos que allí suceden. Se conspira contra el estudio de las vicisitudes de la apropiación de los conocimientos en sala de clase, al ser sustituida por el estudio de las redes neuronales y por la ejercitación que supuestamente provoca cambios cognitivos. En otras palabras, hay una ilusión en creer que nuestro conocimiento de la plasticidad cerebral puede permitir desarrollar estrategias de enseñanza en cualquier nivel de la enseñanza y -en tal sentido- es erróneo evacuar el rol de la política educativa, que debería ayudar a crear condiciones para el aprendizaje orientado por el docente. De este modo, se imponen enseñanzas del funcionamiento cerebral, junto con paquetes educativos a cargo de neurocientistas (Terigi, 2016).

### **La colaboración entre las disciplinas**

Tomando en consideración que diversos investigadores en neurociencia están más abiertos a coordinar esfuerzos con otras disciplinas (Hruby, 2012; Hruby y Goswani, 2011; Szücs y Gaswani, 2011), nos podemos preguntar acerca de la pertinencia de esos esfuerzos para estudiar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje escolar, acerca de la potencialidad de la neurociencia en estas condiciones de cooperación y acerca de cuál es la naturaleza del diálogo que se propone para superar el aplicacionismo, discutido en esta conferencia. Se ha pensado en caminos de ida y de vuelta entre las disciplinas involucradas (Hruby, 2012), en promover algún proyecto que las integre (Benarós y otros, 2010) o -de modo más avanzado- marchar hacia la interdisciplinaridad (Battro, 2011; Benarós y otros, 2011; Lipina y Seigman, 2011; Howard Jones, 2011). En la mayoría de los autores, se intenta un diálogo y no un monólogo disfrazado de diálogo, tal como se devela en algunos ensayos en los cuales la propia neurociencia es la protagonista excluyente. En este sentido, es por completo discutible el pedido de que los docentes e investigadores educativos “se unan” o “conversen” con la comunidad neurocientífica, para que los primeros adopten los procedimientos de esta última. Lo que debería postularse es una actividad articulada, basada en un respeto irrestricto de la

especificidad de las ciencias de la educación y las disciplinas y corrientes psicológicas, a las que no se debe subordinar para finalmente “dar” recomendaciones a los docentes.

La búsqueda de un “puente entre las disciplinas” arranca desde el estado actual de una fuerte desarticulación epistemológica entre el nivel de estudios de las neurociencias y de la educación, específicamente en el área del aprendizaje (Benarós y otros, 2010). Pero para producir una articulación, una cosa es afirmar que los procesos cerebrales son “condiciones de contorno” o reguladores de los procesos de aprendizaje y otra muy distinta sostener que la actividad de las redes neuronales son determinantes causales de esos procesos. Hay que establecer ciertos recaudos para definir el campo de la neurociencia y el psicológico-educativo, especialmente, caracterizar el ME que va a presidir un ensayo de colaboración entre las disciplinas. Dicho de otro modo, para concebir un esbozo de actividad interdisciplinaria, hay que reconsiderar las consecuencias que derivan de adoptar un ME que permita compartir los mismos valores “o cursos de acción” que se persiguen, que haga posible vincular aceptablemente a las disciplinas involucradas en la educación y que promueva trabajos multidimensionales.

Según nuestra perspectiva, una actividad interdisciplinaria solo es concebible si se dirige a construir “sistemas complejos” para explicar determinados problemas, definidos conjuntamente por un equipo de investigadores de distintas disciplinas. Sintéticamente, postulamos que la investigación cooperativa elabora una representación, que es un recorte de la realidad (podría ser el proceso de aprendizaje escolar, entre otros) y es analizable como una totalidad organizada, con un funcionamiento característico. Esto último significa el conjunto de actividades que desempeñan sus partes constitutivas (García, 2002; 2006), en sus mutuas relaciones, como serían los procesos de aprendizaje escolar. Hay que construir un sistema complejo de subsistemas (las partes) que se interdefinan, donde cada parte exista en sus relaciones con las otras, pero manteniendo el estudio de cada una su relativa autonomía. Para el caso del aprendizaje escolar, sugerimos el subsistema cognoscitivo en el contexto didáctico, de apropiación activa del saber a enseñar; el subsistema social (los contextos culturales, las condiciones sociales de los aprendizajes y las concepciones del mundo) y el subsistema biológico (las conexiones neuronales en el cerebro). La investigación puede construir un sistema complejo, de interrelaciones entre los subsistemas (García, 2002; 2006). Para que dicha actividad sea factible es imprescindible acordar en la epistemología y la metodología que orientará la marcha de los trabajos.

Así, un investigador podría centrarse en alguno de los tres subsistemas mencionados y considerar a los otros como sus moduladores, sus límites o sus posibilitadores. En el caso del subsistema cognitivo del aprendizaje escolar, la investigación busca identificar el proceso constructivo o de internalización activa de herramientas culturales, desde la investigación psicológica y educativa. La psicología del



conocimiento involucra también diversos programas: la psicología cultural, el programa neoconstructivista o la teoría de los sistemas dinámicos, entre otros, que suponen un ME relacional. El estudio del aprendizaje supone que el subsistema del aprendizaje constructivo o sociohistórico está regulado, pero no causado por el subsistema social y por el neurobiológico. Más particularmente, el aprendizaje de la matemática puede ser estudiado por la psicología constructivista o sociohistórica y la didáctica disciplinar, pero bajo las condiciones de los procesos neurológicos, estudiados tan exitosamente en nuestros días. En este sentido, el desarrollo del cerebro de los niños es una de las condiciones necesarias para alcanzar la escritura (Hruby y Goswani, 2011), pero no es suficiente.

Consideramos que el ME reduccionista, sea ontológico o explicativo, es muy problemático para realizar investigaciones interdisciplinarias, porque rechaza la colaboración genuina entre disciplinas, al dar legitimidad epistémica solo a las ciencias naturales. Por el contrario, el ME dialéctico, con sus supuestos ontológico de sistema abierto, de intercambios con el mundo y desarrollo no lineal y sus supuestos epistemológicos, como la defensa de una causalidad sistémica y no lineal de los procesos de aprendizaje, da un lugar igualitario a las ciencias naturales y las sociales. Ya no se propone una ontología de entidades dicotómicas, sea sociedad-individuo o sean procesos biológicos y cultura. De este modo, se compromete a los investigadores con una concepción del mundo estructurado por sistemas de relaciones y caracterizado por transformaciones no lineales.

Estamos ante una tarea muy ardua e iniciática en el estado actual del conocimiento, pero prometedora en el futuro (García, 2006). De momento, solo es posible un intercambio entre los investigadores para formular problemas comunes y discutir cómo articular las diferentes y necesarias perspectivas. Y lo que es crucial, el diálogo no involucra solamente aspectos descriptivos y explicativos de los estudios conjuntos, sino también la reflexión sobre los valores y los intereses rectores de la actividad científica, sean técnico-instrumentales, prácticos o emancipatorios. Se trata de los valores y los intereses rectores de la actividad científica (Habermas, 1990), que son constitutivos de los ME; diríamos su encarnadura social. Así, los valores técnico-instrumentales, dirigidos al control de la naturaleza o la sociedad, y que apuntan a cursos de indagación “neutrales” respecto a lo que se investiga; o los valores prácticos, que buscan conocer a través de la interpretación hermenéutica de las situaciones en el campo de las prácticas educativas y orientar los juicios prácticos; y –principalmente- los valores o intereses de emancipación, para nosotros los más significativos, que apuntan hacia cómo funcionan la ideología y el poder en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se busca la emancipación de los participantes o actores de esas prácticas, haciendo la reflexión crítica sobre las condiciones institucionales y políticas del uso de

las neurociencias. Esto es, se aspira a una articulación de disciplinas que apunte a modificar la formación de alumnos críticos del mundo en que viven, y no transformarlos en ilusorios “sujetos cerebrales”, disociados del mundo de la cultura y los dramas que atraviesa la sociedad en que vivimos.

Por último, lo más significativo en esta exposición ha sido relevar los supuestos ontológicos y epistemológicos dentro de los cuales se ha producido la implementación de las neurociencias a la educación. Y postular una explicitación de tales ME para hacer viable la colaboración de disciplinas como las neurociencias, las psicologías del desarrollo y el aprendizaje, así como las didácticas específicas, que se ocupan en indagar las situaciones didácticas que posibilitan el proceso de aprendizaje en la escuela. Creemos firmemente que el ME relacional y dialéctico, con los valores morales y políticos incluidos, es -por hoy- el más apto para posibilitar la formulación de las cuestiones y la investigación empírica a realizar por un equipo multidisciplinario.

### **Referencias bibliográficas**

- Alper, M. (2001) *The “God” part of the brain. A scientific interpretation on human spirituality and God.* Springer. New York
- Battro, A (2011) Neuroeducación: El cerebro en la escuela, en S. Lipina & M. Sigman (Eds) *La Pizarra de Babel*, 25-70
- Battro, A.& Cardinali,D.P. (2009) El cerebro educado: Bases de la neuroeducación, *Educación 5047*, 1-12
- Benarós, S; Lipina,S; Segretim, S; Hermida,J & Colombo,J (2010) Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos, *Revista de Neurología*, (3): 179-186
- Bennett, M. R; Dennet, D Hacker, P & Searle, J (2007) *Neuroscience & Philosophy: Mind, Brain and language.* New York: Columbia University Press
- Bennet,M.R& Hacker,P (2007) Philosophical Foundations of Neuroscience. The Introduction, en M. R. Bennet; D. Dennet,; P. Hacker & J. Searle *Neuroscience & Philosophy: Mind, Brain and language.* New York: Columbia University Press
- Bronckart, P (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Bruer,J.T (1997) Education and Brain: A Bridge Too Far, en *The Future of Children*, Vol 7, 55-71
- Castorina,J.A (2016) “La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico”. *Revista Propuesta Educativa.* FLACSO. Año. 25, No. 46, pp. 26-41
- Castorina, J. A (2002) El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo. *Psykhe*, Vol. 11, No. 11, 15-28

- Castorina, J.A & Baquero, R (2005) *La dialéctica y la psicología del desarrollo*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Churchland, P. M (2005) Cleansing Science, *Inquiry*,48.5,464-477
- Davis, A (2004) The Credentials of Brain-Based Learning, *Journal of Education*, Vol. 28, No. 1, 21-35
- Dekker, S., Lee, C.L., Howard-Jones, P., Jolles, J. (2012): "Neuromyths in education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers", *Frontiers in Psychology*, 3.
- Dehaene, S (2011) *El cerebro matemático*. México. Siglo XXI
- Ferreres, A; China, N & Abusamra,V (2012) Cerebro, desarrollo y educación, en J. A. Castorina & M. Carretero (Comps.) *Desarrollo Cognitivo y Educación (I)* Buenos Aires. Paidós. 113-136
- García, R (2002) *El Conocimiento en Construcción*. Barcelona. Gedisa
- García, R (2006) *Sistemas Complejos*. Barcelona. Gedisa
- Garza, G & Fisher Smith, A (2009) "Beyond Neurobiologicas Reductionism; Recovering the intentional and Expressive Body, *Theory & Psychology*, 19: 519-545
- Habermas,J (1988) *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid. Tecnos
- Hyde,L; Thompson,S;Creswell,J.D & Falk, E (2015) Cultural neuroscience: new directions as the field matures, *Culture and Brain*. Berlin. Springer. (link.springer.com)
- Howard Jones, P (2011) A Multiperspective Approach to Neuroeducational Research, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 43, No. 1, 23-30
- Hruby, G.G (2012) Three requirements for justifying an educational neuroscience, *Educational Psychology*, Vol. 821, Part 1, 1-23
- Keegan Ermon, M (2005) Social-Demographic, School, Neighborhood, and Parenting Influences on the Academic Achievement of Latin Young Adolescents, *Journal of Youth And Adolescence*, 34, 163-174
- Kolstad, A (2015) How Culture Shapes Mind, Neurobiology and Behaviour, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6 (4), 255-274
- Lipina,S& Sigman, M (2011) Introducción. Oportunidades y desafíos en la articulación entre la neurociencia, la ciencia cognitiva y la educación, en S. Lipina & M. Sigman (Eds.) *La Pizarra de Babel*. Buenos Aires. Libros del Zorzal. 9-24
- Merleau-Ponty, M (1945) *Phénoménologie de la Perception*. Paris. Gallimard
- Purdy, N & Morrison, H (2009) Cognitive neuroscience and education: unraveling the confusion, *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 1, 99-109
- Runggaldier, S.J (2013) "Neurociencia, Naturalismo y Teología, *Teología y Vida*, Vol. LIV,763-779
- Ricoeur, P, en JP. Changeux y P. Ricoeur (2001): *La naturaleza y la norma*. México D.F. Fondo de Cultura Económica

- Ryle, G (1967) *El Concepto de lo Mental*. Buenos Aires. Paidós
- Sadovsky, P (2016) *Los atajos de la neurociencia para eludir problemas de la enseñanza* (Entrevista a Patricia Sadovsky, Secretaría de Cultura de SUTEBA, Pcia de Buenos Aires)
- Szücs, D & Goswami, U (2011) Neurociencia educacional: Estudio de las representaciones mentales, en S. Lipina & M. Sigman (Eds.): *La Pizarra de Babel*. Buenos Aires. Libros del Zorzal
- Terigi, F (2016) "Sobre aprendizaje escolar y neurociencia", *Propuesta Educativa*, FLACSO, No. 46, 50-64
- Valsiner, J (2012) *A Guided Science*. London. Transaction Publishers.
- Verma, S y otros (2008) Scientific and Pragmatic Challenges for Bridging Education and Neuroscience, *Educational Researcher*, 3, 191-198
- Wittgenstein, L (1986) *Investigaciones Filosóficas*. México- Barcelona. Editorial Crítica, p. 237.
- Wolfe, P & Brandt, R (1998) What do know from Brain Research?. *Educational Leadership*, 56.3, 8-13

## COHESIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN CIUDADANA EN UN MUNDO COSMOPOLITA: DESAFÍOS PARA LA ESCUELA EN ARGENTINA

Jason Beech  
Universidad de San Andrés - CONICET

El aporte de la educación formal a la formación de ciudadanos y ciudadanas es clave para contribuir a la cohesión social. Esta tarea siempre ha estado en el centro de los objetivos de los sistemas educativos. Sin embargo, se trata de un desafío que está lejos de considerarse resuelto. En primer lugar, porque la formación ciudadana es dinámica. Es decir que los objetivos de la formación y los modos de abordarlos varían a medida que cambian las condiciones empíricas y los valores de la sociedad. Es evidente que el tipo de habilidades que una persona necesita para aprender a vivir con otros es muy diferente en la actualidad, comparado con los momentos fundacionales de nuestro sistema educativo. En segundo lugar, la formación ciudadana es uno de esos problemas que algunos autores llaman “problemas retorcidos” (o *wicked problems* en inglés). Se trata de problemas que por su naturaleza nunca pueden resolverse del todo. Por ejemplo, si el problema a resolver es el de proveer agua potable a toda la población de un territorio, puede ser un problema complejo, que demande mucho esfuerzo y recursos, pero con voluntad política y asignando recursos es posible un día llegar a resolver el problema, proveyendo de agua potable a todos. Por el contrario, un problema como el de formar buenos ciudadanos y ciudadanas no tiene un final, no existe tal cosa como un momento en que podamos considerar el problema como resuelto. En parte porque no todos estaremos de acuerdo en exactamente qué requiere ser un buen ciudadano y en parte porque es un aspecto en el cual siempre se puede estar mejor. En definitiva, entonces, la formación ciudadana por definición no tiene un final, es un proyecto nunca terminado que requiere de un trabajo permanente, tanto a nivel individual como colectivo.

En este texto presento algunas reflexiones sobre la formación ciudadana y su vínculo con la cohesión social en un mundo cosmopolita. Teniendo en cuenta lo comentado en el párrafo anterior, no se trata de un texto que pretende abarcar todas las cuestiones importantes, ni mucho menos dar soluciones definitivas o recetas claras para la acción. En el mejor de los casos puedo ofrecer algunas reflexiones parciales que ayuden a pensar el problema y a imaginar horizontes posibles para abordarlo. El texto se divide en dos partes. En la primera voy a referirme a la forma en que conceptualizamos la formación ciudadana. En la segunda vinculo la formación ciudadana con el currículum y con las estrategias de enseñanza.

### **Cuestiones conceptuales**

Uno de los desafíos claves para pensar la formación ciudadana en la escuela en la actualidad es el de reflexionar acerca de qué es y cómo podemos conceptualizar este desafío. Sugiero que lo primero que tenemos que evitar es caer en lo que podríamos llamar una conceptualización estrecha del problema. Es decir, creer que la formación ciudadana es un desafío de un par de materias o espacios curriculares que formalmente se ocupan del asunto. La formación ciudadana es lo que le da sentido a toda la escuela, desde la clase de matemáticas hasta el recreo. “Yo le doy un triángulo rectángulo y usted será alguien en la vida. Hay que estar un poco loco para creer semejante cosa” dice Antelo (s.f.) cuando se refiere al plus de la educación, a ese objetivo que va mucho más allá del aprendizaje de la geometría o de la competencia lingüística. Se trata del objetivo más profundo de la educación: la transformación del ser. El objetivo de convertir al otro en algo que todavía no es. En mi manera de ver el asunto, la formación ciudadana es una manera de llamar a este desafío. Y por lo tanto no puede pensarse desde una concepción que lo limite a unos pocos espacios y tiempos. Es la tarea de todos los que trabajan en las escuelas.

La segunda cuestión relacionada con la conceptualización de la formación ciudadana es la referencia espacial y su relación con los cambios que se han dado en nuestra filosofía política. Como todos sabemos, la lógica sobre la cual se asentaron la mayoría de los sistemas educativos era la de formar ciudadanos que desarrollen una identidad nacional y lealtad a la patria. La referencia espacial es (¿y sigue siendo?) la idea de la nación y la patria. Para saber si el otro es mi semejante y le debo respeto, compasión y lealtad la pregunta es binaria: ¿es mi compatriota o no? Esta manera de abordar el asunto no es casual. Tiene raíces históricas en los proyectos que buscaban construir estados-naciones y legitimar el poder de nuevos modos de organización social que incluían a muchos que previamente tenían poco en común. Rousseau (1966), uno de los fundadores del nacionalismo político, sostenía que el patriotismo era la más heroica de las pasiones y era la mejor manera de formar buenas personas. Afirmaba también que el “sentimiento de humanidad” se evaporaba y se debilitaba al tratar de incluir a todos los humanos, por lo cual deducía que lo recomendable era que nuestra “humanidad” se limitara a nuestros conciudadanos.

Más allá de la opinión que cada uno pueda tener sobre las afirmaciones de Rousseau (y los objetivos educativos que de ella se dedujeron), lo que es evidente es que las condiciones empíricas de conectividad han cambiado mucho desde que el pensador francés escribió sus ideas. Si en algún momento la idea de “incluir a toda la humanidad” sonaba inverosímil, en la actualidad el flujo global de imágenes, ideas, personas y capitales genera una situación en la cual la conectividad entre “toda la

humanidad” parece ser mucho más factible, al mismo tiempo que la idea de fronteras geopolíticas (territoriales) que coincidan con fronteras identitarias fuertes parece mucho más difícil de sostener.

La pregunta es ¿Cómo podemos pensar una formación ciudadana en el mundo hiper conectado de la globalización? Para abordar esta cuestión lo primero es cuestionar la idea de que la globalización es una especie de entidad abstracta que está “allá afuera”, sino que es parte constitutiva de nuestras vidas cotidianas. Beck (XXXX) por ejemplo dice que vivimos en una “realidad cosmopolita”, dado que existe en la actualidad un permanente contacto con lo que vemos como “otras culturas”. Esta realidad no es solo una cuestión de las elites. Las migraciones han crecido notablemente a nivel global. Y la mayoría de los que migran lo hacen porque escapan de conflictos o condiciones de vida adversas. Los encuentros cosmopolitas no son solamente el resultado de una elección consciente y voluntaria de las elites que acceden al privilegio del viaje. Para muchos, no son una elección sino una estrategia de supervivencia. Pero además esta realidad cosmopolita influye incluso en aquellos que no viajan, y se encuentran con “el otro” en su propio territorio. Por ejemplo, el censo de la Argentina de 2010 muestra que por primera vez desde las primeras décadas del Siglo XX la cantidad de extranjeros viviendo en el país ha crecido respecto del censo anterior. La mayoría de los inmigrantes en la Ciudad de Buenos Aires (y probablemente en las otras grandes ciudades del país) viven en las zonas más pobres. Un informe del gobierno de la CABA indica que 51% de los habitantes de asentamientos de emergencia son extranjeros. Cuando se considera al grupo etario entre 20 y 29 años, la cifra llega al 85%<sup>1</sup>.

En línea con estos datos, otros autores usan el concepto de “cosmopolitismo cotidiano” (Skrbis y Woodward, 2013), haciendo referencia al hecho de que casi todas las personas participan de encuentros cosmopolitas en sus vidas cotidianas. Además, los grandes problemas de la humanidad, como la sustentabilidad, la seguridad y la justicia y la equidad tienen un componente global y no pueden ser entendidos solo como un desafío local o nacional. Es así que estas cuestiones generan un horizonte global de experiencia y de expectativa que marca la manera en que los individuos interpretamos y actuamos sobre el mundo (Beck, 2006).

En paralelo a estos cambios empíricos, se ha dado en Occidente un cambio significativo en la manera en que se abordan las diferencias. Nuestros sistemas educativos fueron creados en una filosofía política que consideraba a la diversidad como un obstáculo en el camino del progreso y a la homogeneidad como un proyecto

---

<sup>1</sup> Report made by the Comptroller General's Office (Buenos Aires City) based on a survey in 14 slums, 57 settlements and 16 housing complexes (published by La Nación Newspaper on 6/9/2010)

deseable. Esa perspectiva ha cambiado radicalmente (Beech, 2008). En la actualidad la diversidad es considerada como un valor, un aporte a la cultura que debe ser respetada y promovida. El slogan del “respeto por la diversidad” ocupa un lugar central en el discurso pedagógico contemporáneo. Por ejemplo, la UNESCO lanzó en 2001 la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En nuestro país, la Ley Nacional de Educación establece que uno de los objetivos de la educación nacional es el de “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.” (Art 11, inciso d)

¿Cómo puede abordarse este desafío en las aulas? Esta declaración es un ejemplo de lo que Ball (1993) llama las simplezas abstractas de las políticas. En otras palabras, no es muy difícil sentarse en el Congreso de la Nación y escribir este mandato. Distinto es el desafío de transformar esto en prácticas interactivas con nuestros alumnos. Para reflexionar sobre este desafío planteo a continuación algunas cuestiones de la relación de la formación ciudadana con el currículum escolar y con las estrategias de enseñanza.

### **El currículum y las estrategias de enseñanza**

Los cambios que generalmente asociamos al concepto de globalización y nuestras nuevas maneras de abordar éticamente la diversidad generan nuevos desafíos para la formación ciudadana que impactan tanto a nivel del currículum como en los modos de abordar la enseñanza de estas cuestiones. En cuanto a lo curricular, es necesario abrir explícitamente la “jaula curricular” de la formación ciudadana y entender que todas las materias de la escuela juegan un rol central en este objetivo clave de la escuela. Y no me refiero solo al hecho de que el docente de cualquier disciplina tiene que ser consciente de su rol educativo que va más allá de enseñar historia o física, sino a que las categorías y conceptos que nos dan las disciplinas para entender, interpretar y actuar sobre el mundo son fundamentales al momento de definir nuestras posiciones éticas. Es decir que las disciplinas no están exentas de valores y que por lo tanto los contenidos de la escuela no son neutrales.

En un gran libro titulado “Aprendiendo a dividir el mundo”, John Willinsky (1998) argumenta que las actitudes discriminatorias no son el resultado de la ignorancia, como muchas veces se dice desde el sentido común, sino de la educación que recibimos. Willinsky muestra como muchas de las categorías que se usan para clasificar el mundo y las poblaciones y que se enseñan en las escuelas en la actualidad, surgieron en la época de los grandes imperios europeos. De este modo los sistemas educativos siguen



reproduciendo visiones del mundo etnocéntricas y estereotipos que son el germen de la discriminación negativa hacia ciertos grupos.

Es decir que los conceptos y modos de representar el mundo que se enseñan en las distintas disciplinas tienen un gran impacto en los modos en que conceptualizamos al mundo, construimos nuestras identidades colectivas y nuestras miradas sobre el otro. Por ejemplo, en un análisis de cómo aparecía el concepto de globalización en manuales escolares para la primaria nos encontramos con definiciones como esta:

*Se puede decir que la globalización consiste en un conjunto de estrategias que tienden a consolidar la hegemonía de grandes empresas industriales, financieras y del espectáculo, cuyo objetivo es apropiarse de los recursos naturales y culturales de los países pobres...” (Kapelusz, 2001, p. 293)*

Seguramente podemos asociar a la globalización con modos de dominación económicos, políticos y culturales y es importante que los estudiantes entiendan incluso como estas desigualdades se asientan sobre una configuración histórica de relaciones de poder a nivel internacional. Sin embargo, este tipo de definiciones ultra simplificadas y sesgadas no solo omiten una parte importante y valiosa de los intercambios globales, sino que además parecen poco productivas en términos de promover una actitud éticamente valiosa hacia los encuentros cosmopolitas.

En todo caso, las desigualdades globales más que presentarse exclusivamente como una denuncia que tiende al abroquelamiento defensivo, deberían ser objeto de reflexión, promoviendo el análisis de las relaciones de poder, las inequidades e injusticias y la evaluación de las propias posiciones políticas, representaciones, imaginarios y deseos de los estudiantes en relación a estos asuntos. En definitiva, se trata de analizar los procesos globales en su complejidad, entendiendo su construcción histórica, con el objetivo de generar las condiciones para que puedan surgir nuevos modos de imaginar un orden global más justo.

La otra cuestión a considerar es el modo en que se aborda la enseñanza de la formación ciudadana en las escuelas. En general, las estrategias de enseñanza toman como punto de partida las normas en forma abstracta. Así, si queremos enseñar sobre la convivencia a nivel global, comenzamos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. O si el tema es otro será la Constitución Nacional o las máximas de San Martín para su hija Mercedes. Estas son normas importantes que debieran ser enseñadas. Lo que me gustaría cuestionar es cómo las enseñamos.

El problema que quiero señalar es que cuando presentamos estas normas a los estudiantes en abstracto, se hace difícil que las puedan conectar con sus experiencias cotidianas. Podemos fácilmente caer en un estilo que promueve el aprendizaje

descontextualizado de estas normas si simplemente presentamos a nuestros alumnos una lista de principios que definen lo que sería el comportamiento de un buen ciudadano. Se generan de este modo construcciones morales idealizadas que no existen ni pueden existir en la realidad, ya que nadie puede cumplir siempre con todas las normas con las cuales puede estar totalmente de acuerdo en abstracto.

El conflicto moral y las contradicciones son inherentes al comportamiento humano. Es decir que en abstracto no es tan difícil ponernos de acuerdo con una lista de principios morales. El desafío práctico y cotidiano es que estos principios no tienen límites duros y pre definidos, sino que se superponen permanentemente. Nuestras opciones no son tan simples como respetar nuestro orden moral preconcebido en abstracto o no, sino que en muchas ocasiones nos vemos enfrentados con el desafío de tomar decisiones en las cuales se trata de elegir entre violar una norma u otra. Por poner un ejemplo, todos estaremos de acuerdo en que mentir está mal y que herir a otra persona también. El problema es que muchas veces nos encontramos frente a una situación en la cual alguna de las dos situaciones va a ocurrir y tenemos que definir en una milésima de segundo cuál será.

Nuestros estudiantes ya son ciudadanos que participan del intercambio y la convivencia con otros y de encuentros cosmopolitas, por lo que están permanentemente enfrentados con dilemas morales y decisiones éticas. La pregunta que me hago es cómo podemos hacer para que la conversación en las aulas sobre las normas pueda anclarse en esas experiencias y a la vez tenga impacto en ellas, abriendo la posibilidad para la reflexión y la evaluación ética de nuestras acciones y decisiones. Es decir que lo que propongo, es que el trabajo en el aula sobre la formación ciudadana, en vez de tomar como punto de partida las normas abstractas, empiece por las experiencias de los estudiantes, de los docentes o incluso por experiencias similares a las que puedan tener nuestros estudiantes que estén documentadas en producciones culturales como el cine o la literatura.

Una vez que nuestras propias experiencias de encuentro con el otro (o lo que Beck llama encuentros cosmopolitas) se hacen visibles, el siguiente paso es promover una práctica reflexiva y crítica. ¿Cómo afectan nuestras acciones las inequidades globales y locales? ¿Cómo afectan al medio ambiente? ¿Qué opciones tenemos para actuar de otras maneras? ¿Es posible actuar de otra manera? ¿Qué otras consecuencias traerían? ¿Cuáles son los valores que están en conflicto? Este tipo de evaluación de la experiencia ética de los estudiantes debería evitar caer en la simpleza binaria de un abordaje basado en “lo bueno y lo malo” (más allá de que haya algunas experiencias o actitudes que puedan ser catalogadas como algo que está decididamente mal o bien). Por el contrario, debiera promoverse un debate que se sumerja en la complejidad de las

decisiones morales cotidianas en las cuales muchas veces hay valores y derechos de diferentes grupos en conflicto.

Sugiero que a través de la identificación, la reflexión y la evaluación moral de las experiencias cotidianas de los estudiantes es posible desarrollar las capacidades para que se vinculen con las normas y los principios éticos de una manera más productiva y contextualizada. En otras palabras, en vez de que los alumnos aprendan sobre las normas en forma abstracta, lo harían relacionándolas con sus vidas y decisiones y de esta manera estaremos más cerca de que las interpreten como una guía para la acción y tengan la capacidad reflexiva para relacionar sus acciones cotidianas con la construcción de un orden global más justo.

### Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (s.f.) "Educar es inventar lo que no hay". Disponible en <http://adondevalaeducacion.blogspot.com.ar/2009/08/educar-es-inventar-lo-que-no-hay.html>
- Ball, S. J. (1993) What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes, en *Discourse* 13, no 2
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Beech, J. (2008) "El malestar en la docencia: lidiando con los nuevos discursos acerca de la identidad nacional", en Brailovsky D. (Ed.) *Sentido perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones* Buenos Aires: Novedades educativas.
- Kapelusz (2001) *Ciencias Sociales 9 (serie recorridos)*
- Rousseau, J (1966). "A Discourse on Political Economy" in: Rousseau, J. J. *The Social Contract and Discourses*. London, J.M. Dent & Sons Ltd.
- Skrbis. Z. & I. Woodward (2013). *Cosmopolitanism: Uses of the Idea*. London, UK: Sage.
- Willinsky, J. (1998) *Learning to divide the world: Education at empire's end*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

## LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA DIRECCIÓN ESCOLAR. PANORAMA INTERNACIONAL, AMÉRICA LATINA Y ARGENTINA. TRES ESTUDIOS SOBRE LA RELEVANCIA DEL FACTOR DIRECTOR Y SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD

*Claudia Romero*  
*Universidad Torcuato Di Tella*

### Introducción

Existen evidencias fuertes, provenientes de investigaciones y de experiencias internacionales, que demuestran que el liderazgo directivo es un factor estratégico para el progreso escolar y el logro de mejores aprendizajes (Romero, 2016, 2017, 2018). Existe, en cambio, escasa investigación sobre el liderazgo directivo escolar en América Latina (Vaillant, 2011) y en Argentina en particular. En atención a este vacío, trabajamos en la línea de investigación sobre “Liderazgo directivo para la mejora escolar” en el Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.<sup>2</sup> Nuestro interés está en producir información relevante para la toma de decisiones de política educativa y para diseñar acciones destinadas al desarrollo profesional del rol. Se presentan aquí tres estudios realizados entre 2014 y 2016, en este marco institucional, con el fin de describir la presencia del factor director en escuelas eficaces y las características que asume el rol directivo en América Latina y Argentina en cuanto a las regulaciones y formación de directores.

Estudios que se presentan:

- 1) **El factor director en escuelas eficaces.** Estudio cualitativo de factores presentes en cuatro escuelas públicas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, las cuales obtienen mejores resultados que el promedio en población vulnerable.
- 2) **Liderazgo directivo escolar: regulación, formación y condiciones laborales de los directores.**
  - a. **Estudio en América Latina y el Caribe. Un estado del arte basado en ocho casos nacionales.** Investigación cualitativa realizada en colaboración con la Universidad Diego Portales de Chile y financiada por UNESCO-OREALC.
  - b. **Estudio en Argentina.** Estudio cualitativo de análisis de la normativa, las condiciones laborales y las propuestas de formación a nivel nacional, el

---

<sup>2</sup>El equipo de investigación está dirigido por la Dra. Claudia Romero y en los estudios que se presentan participaron como investigadores la Dra. Gabriela Krichesky, la Dra. Natalia Zacarías, la Mg. Amelia Figueiras y asistentes de investigación pertenecientes a las Maestrías en Educación de la UTD.

cual considera cinco jurisdicciones (las provincias de Buenos Aires, Jujuy, Río Negro y Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Las preguntas de investigación son las siguientes: ¿Cómo se presenta el factor director en escuelas eficaces? ¿Qué políticas sobre directores existen en América Latina, y en Argentina en particular, que determinan las regulaciones, la formación y las condiciones laborales de los directores?

### **Aportes de la investigación internacional**

Las investigaciones de la última década demuestran que no existe ningún caso de mejora escolar ni de escuelas eficaces sin el liderazgo de directores que generen un clima académico estimulante y colaborativo (Hallinger y Heck, 2014; Leithwood y Seashore Louis, 2012):

- Una escuela eficaz es aquella que *“consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”* (Murillo, 2005: 25). La literatura de investigación describe diversos factores de eficacia, entre los que se destacan el liderazgo directivo y el clima escolar.
- Existen evidencias sobre la centralidad de la función directiva en la mejora de los procesos de enseñanza y el logro de buenos **resultados de aprendizaje** (Day y otros, 2010).
- Los sistemas educativos que han demostrado mejoras desarrollaron políticas que suministran a los líderes escolares **capacidades** para gestionar eficazmente, centradas en la dimensión pedagógica del rol y con una mirada orientada a los procesos de aula (Bolívar, 2012).
- El liderazgo pedagógico requiere que los directivos enfoquen su **tiempo** y sus **prioridades** en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje (Robinson, 2011).
- El “factor director” es el segundo en importancia a nivel escolar en el logro de aprendizajes. Explica entre 0,30 y 0,25 de los determinantes escolares de los aprendizajes. El “factor director” es más relevante en las escuelas que atienden a poblaciones vulnerables, al igual que las buenas escuelas. El “factor director” es un factor indirecto; influye sobre habilidades, motivación y condiciones de trabajo de los docentes y propicia un clima escolar que impacta en los procesos y resultados de aprendizaje (Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S. (2010).

### **Estudio 1. El factor director en escuelas eficaces**

Este primer estudio que presentamos es una investigación cualitativa de factores presentes en cuatro escuelas públicas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, las cuales obtienen mejores resultados que el promedio en población vulnerable.

#### *Objetivo general del estudio*

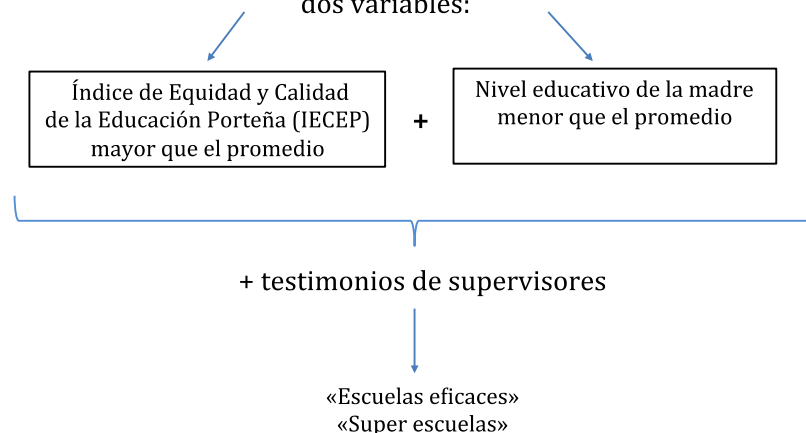
Comprender los factores de eficacia escolar en escuelas secundarias con resultados por encima del promedio, a las que concurre una población con un nivel sociocultural por debajo del promedio.

#### *Objetivos específicos*

- Identificar, describir y analizar las condiciones y/o estrategias que inciden en el logro de buenos resultados de aprendizaje en cada una de las escuelas.
- Establecer un análisis comparado de los factores que resultaron ser eficaces en las distintas escuelas.

## Selección de escuelas

Para seleccionar la muestra de escuelas se tuvieron en cuenta dos variables:



## Índice IECEP

La presente investigación se edificó sobre una muestra de escuelas seleccionadas en base de los resultados obtenidos a partir del *Índice de Equidad y Calidad de la Educación Porteña* (IECEP) elaborado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el nivel secundario durante el 2013.

### DIMENSIONES E INDICADORES DEL IECEP

DIMENSIÓN	INDICADOR	
Eficiencia interna	Tasa de Promoción	Complemento de la tasa de repetición
Desempeño académico	Porcentaje de alumnos que obtuvo resultados medio y alto en los niveles de desempeño del ONE 2010 en Lengua/Matemática	Diferencia entre el porcentaje de alumnos del nivel alto en las pruebas ONE en Lengua/Matemática y el del nivel medio
Equidad de los aprendizajes	Diferencia entre los resultados de los aprendizajes de una escuela (del ONE 2010) y el promedio de los resultados del total de la Ciudad (del ONE 2010)	

## Nivel educativo de la madre

Los estudios sobre Eficacia Escolar (*School Effectiveness*), que tienen por objeto estimar la magnitud de los efectos escolares y de contexto que inciden en el logro de aprendizajes, señalan al nivel de estudios de la madre como el indicador con mayor poder explicativo del rendimiento de los alumnos.

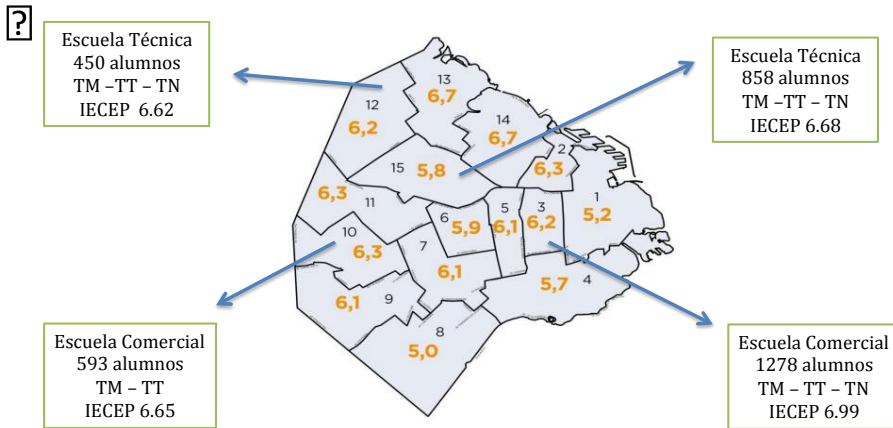
### Principales estudios de referencia en Iberoamérica

- Carvallo, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3)
- Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina. Un estudio multinivel. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 6-21.
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2013). Factores institucionales del logro en matemática en la educación media de Argentina, 1998-2007: una actualización. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2)
- Murillo, J. (Ed.). (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.



## Muestra

En la Ciudad de Buenos Aires **18 escuelas** obtuvieron un índice IECEP por encima del promedio de la Ciudad. De las 18 escuelas, se seleccionaron las escuelas con menor promedio de nivel educativo de la madre.



## Muestra

ESCUELAS	INDICE IECEP			NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE		
	Promedio escuela	Promedio CABA 6.1		Promedio escuela	Promedio CABA	
		Promedio estatal por Comuna	Promedio total por Comuna		Promedio estatal	Promedio total (privada + estatal)
Escuela Comercial (comuna 3)	6.99	5.4	6.2	4.58	4.69	5.52
Escuela Técnica (comuna 15)	6.68	5.7	5.8	4.95	4.69	5.52
Escuela Comercial (comuna 10)	6.65	6.2	6.3	4.69	4.69	5.52
Escuela Técnica (comuna 12)	6.62	4.9	6.2	4.85	4.69	5.52

## Metodología e instrumentos

- Investigación cualitativa
- Estudio de casos múltiple
- Instrumentos:
  - Entrevistas semi-estructuradas a miembros de los equipos de conducción
  - Entrevistas semi- estructuradas a miembros del DOE
  - Encuestas a profesores
  - Grupos de discusión con alumnos
  - Guía de observación no participante
  - Análisis de documentación
- Tiempos:
  - Diseño y selección de casos: primer semestre 2014
  - Trabajo de campo: segundo semestre 2014
  - Informe preliminar de resultados: dic 2014 – marzo 2015

## Dimensiones de análisis

DIMENSIONES	INDICADORES
<b>VISIÓN INSTITUCIONAL</b>	Imagen de la escuela- Percepción sobre dimensiones del IECEP - Autopercepción institucional
<b>ALTAS EXPECTATIVAS</b>	Expectativas sobre las trayectorias de los alumnos – Expectativas sobre el trabajo de docentes y directivos
<b>CLIMA ESCOLAR</b>	Convivencia - Clima de aula - Relaciones entre miembros de la comunidad escolar –Comunicación - Organización del tiempo para la enseñanza – Infraestructura
<b>LIDERAZGO</b>	Características del liderazgo – Presencia institucional de los directivos – Gestión Curricular
<b>PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</b>	Enfoque de enseñanza – Recursos didácticos – Políticas de apoyo a los aprendizajes – Colegialidad
<b>INNOVACIÓN Y MEJORA</b>	Cultura de cambio – Predisposición y prácticas de innovación

### Resultados generales

El estudio nos permitió analizar la existencia de las dimensiones en todas las escuelas y se encontraron algunas características generales comunes, entre ellas:

- Escuelas con fuerte marco organizativo.
- Liderazgo con perfil profesional y gestión centrada en aspectos pedagógicos (mirada sobre el alumno y apoyo a los aprendizajes). Liderazgo distribuido.
- Clima institucional apropiado para el trabajo escolar.
- Funciones, más que estructuras (función directiva, de orientación y tutoría, de supervisión). En cada escuela se garantizan estas funciones, aunque se realicen a partir de estructuras diferentes. Por ejemplo, el equipo de conducción tiene diferentes conformaciones, pero -en todos los casos- desarrolla la función directiva, que implica una visión estratégica a nivel institucional.

- Centralidad de los alumnos. Los alumnos y los aprendizajes son el eje del trabajo. Tanto directivos como docentes evidencian una preocupación centrada en los alumnos y en la lógica del aprendizaje.

Estas características cobran especial relevancia ya que se trata de escuelas públicas que no realizan procesos de selección de docentes ni de alumnos. Es decir, es la propia dinámica institucional la que va generando las condiciones. En este sentido, es destacable que las prácticas pedagógicas y la infraestructura no evidencian tener condiciones de excelencia, sino que responden a las características habituales de este tipo de escuelas. No se observaron diferencias sustanciales por tamaño de escuela ni por modalidad (técnica o curricular).

El factor director aparece fuertemente asociado a la creación de condiciones que hacen posible la obtención de buenos resultados de aprendizaje en escuelas a las que concurre una población especialmente vulnerable.

### **Resultados por dimensión de análisis**

Teniendo en cuenta los límites de la ponencia que presentamos en este congreso, presentamos aquí los resultados vinculados a las dimensiones consideradas de manera abreviada.

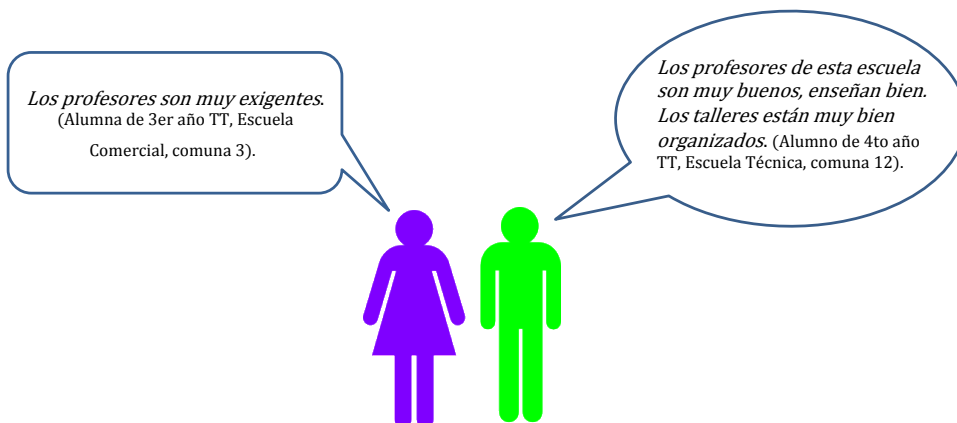
## Visión institucional

- La escuela como organización: las escuelas proyectan una imagen de organización y trabajo. Presencia fuerte de normas, reglas, ritos (uso de uniforme, formaciones de ingreso y salida)
- Dinámica centrípeta: Tres son escuelas elegidas, atractivas (infraestructura, recomendación, alumnos que vienen de lejos) y una busca serlo.
- Auto percepción:
  - Directores y docentes NO perciben el grado de eficacia en relación con la población. (Desconocimiento de la información del IECEP)
  - En cambio los alumnos SI la perciben y consideran que en la escuela se aprende igual o mejor que en otras.
- Dejar huella: El vínculo con la escuela continúa. Seguimiento de los egresados. (Una directora, un jefe de estudios, preceptores son ex alumnos)

## Visión institucional



## Altas expectativas



- Entre el 77% y 93% de los docentes creen que sus alumnos terminarán la secundaria.
- Entre el 21% y 44% de los docentes considera que los alumnos continuaran estudios superiores.
- Entre un 7% y 22% de los docentes creen que alumnos van a terminar estudios superiores.



## Altas expectativas

### Altas expectativas en todas las direcciones

- Los docentes tienen altas expectativas respecto de la trayectoria escolar de sus alumnos.
- Los alumnos tienen altas expectativas respecto de sus docentes.
- Los docentes tienen una buena percepción y altas expectativas respecto de sus directivos.

## Clima escolar

- En todas las escuelas se percibe un clima de cordialidad entre docentes, directivos y alumnos.
- Los Consejos de Convivencia funcionan activamente, se registran pocos conflictos de gravedad.
- No se percibe al ausentismo docente como un problema. Está concentrado en pocos casos y a los alumnos se les suele dejar trabajo para hacer (los alumnos no se retiran en horas libres, se quedan en la escuela).
- El clima de aula es adecuado: “siempre hay clases” “no vuela una mosca” “no te dejan salir ni para ir al baño” “hay mucho silencio, las aulas están siempre con las puertas abiertas”.
- Todas las escuelas reportan algún problema de infraestructura.
- Todos los directivos declaran una escasa participación de los padres y familias en actividades escolares.

## Clima escolar



## Prácticas pedagógicas

- Escasa colegialidad entre los docentes:
  - Los profesores NO suelen trabajar colegiadamente de forma constante y sistemática ni comparten enfoques de enseñanza
  - Entre el 14% y 25% de los profesores declaran que poseen enfoque de enseñanza compartido y criterios de evaluación similares.
  - Sólo entre el 15% y el 25% de los docentes indican que trabajan de forma conjunta para planificar las clases.
- Recursos didácticos inadecuados:
  - En 3 escuelas solo el 50% de los docentes reconoce contar con recursos didácticos adecuados, y en una de ellas solo el 14%.
- Mirada sobre los alumnos y Política de apoyo a los aprendizajes
  - Se construye una mirada institucional cercana y atenta sobre el alumnado. La función de orientación y tutoría está a cargo de diversos actores
  - Existe una política de apoyo a los aprendizajes: se implementan variadas estrategias de detección, seguimiento y apoyo a los alumnos que presentan dificultades.

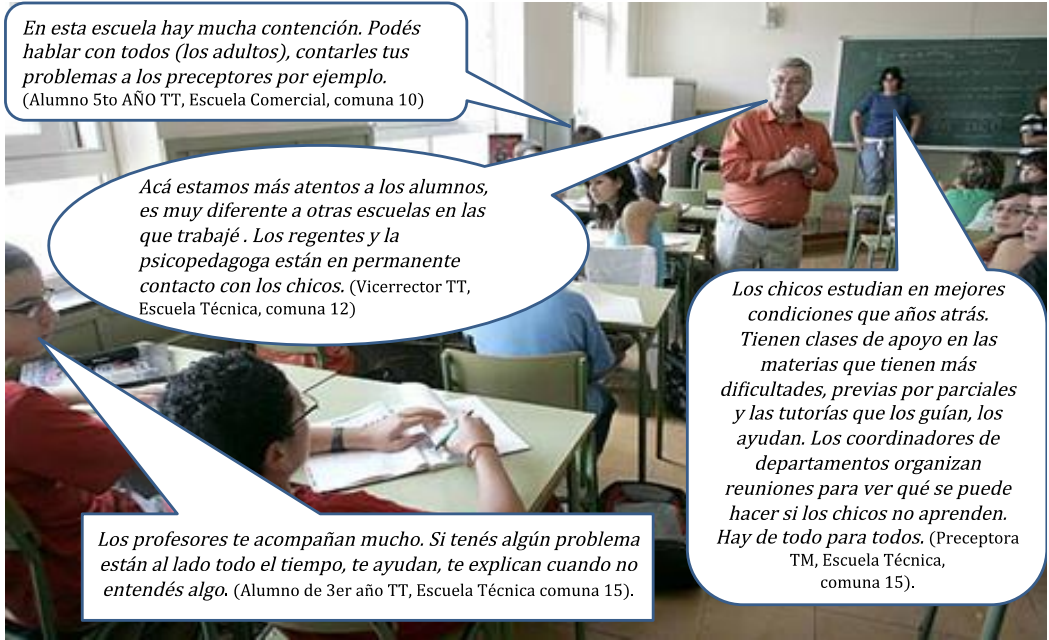
## Prácticas pedagógicas

*En esta escuela hay mucha contención. Podés hablar con todos (los adultos), contarles tus problemas a los preceptores por ejemplo. (Alumno 5to AÑO TT, Escuela Comercial, comuna 10)*

*Acá estamos más atentos a los alumnos, es muy diferente a otras escuelas en las que trabajé. Los regentes y la psicopedagoga están en permanente contacto con los chicos. (Vicerrector TT, Escuela Técnica, comuna 12)*

*Los profesores te acompañan mucho. Si tenés algún problema están al lado todo el tiempo, te ayudan, te explican cuando no entendés algo. (Alumno de 3er año TT, Escuela Técnica comuna 15).*

*Los chicos estudian en mejores condiciones que años atrás. Tienen clases de apoyo en las materias que tienen más dificultades, previas por parciales y las tutorías que los guían, los ayudan. Los coordinadores de departamentos organizan reuniones para ver qué se puede hacer si los chicos no aprenden. Hay de todo para todos. (Preceptora TM, Escuela Técnica, comuna 15).*



## Liderazgo

- “Hay equipo” : Trabajo conjunto y presencia de los directivos, sobre todo del directivo del turno
- Alto nivel de formación de miembros de equipos de conducción (licenciaturas en gestión, maestrías, etc.), sobre todo de los liderazgos más proactivos dentro de la escuela. Capital cultural notable.
- Hay foco en aspectos pedagógicos y un fuerte sentido de responsabilidad por los resultados.
- Se reconocen liderazgos intermedios sólidos. Hay buenos equipos de coordinación.
- Existen agendas de reuniones, hay encuentros sistemáticos con distintos actores (Consejo consultivo, DOE, equipo directivo ampliado), sumado a las reuniones informales.

## Liderazgo

*Los profesores completan informes con datos del trabajo de los alumnos. Porque somos exigentes con los alumnos y también con los profesores. Entonces esto nos permite tener notas orientadoras sobre cada alumno en una carpeta que luego utilizan los tutores. (Vicedirectora TT, Escuela Comercial, comuna 3)*

*Acá hay equipo. Si hay un problema yo cuento con todo el equipo de conducción. Estamos todos en sintonía para lo más importante: la casera, la secretaria... (Directora, Escuela Técnica, comuna 15)*



*Nosotros nos reunimos todos los lunes: el DOE, todo el equipo de conducción y todos los coordinadores de área. Intentamos lograr acuerdos, la decisión nunca es verticalista (Directora, Escuela Comercial, comuna 10).*

*Tanto la directora como yo observamos clases. Yo procuro ir a observar docentes nuevos para encaminarlos, a ver si están preparados o no y hacer comentarios, aportes...luego se hace un informe (Regente TM, Escuela Técnica, comuna 15).*

- Entre el 43.75% y el 57.88% de los docentes afirman que los directivos están atentos al trabajo de los profesores dentro del aula.
- En 3 de las 4 escuelas, entre el 66.6% y el 81.25% de los docentes aseguran que los directivos suelen pasear por la escuela para revisar su funcionamiento. En una de las escuelas este porcentaje asciende al 43.7%.

## Innovación y mejora

- Lectura crítica de la realidad

Existe una mirada crítica de la realidad interna y externa, se identifican necesidades, demandas, aspiraciones y sueños por cumplir.

- Proactividad institucional frente a la dificultad

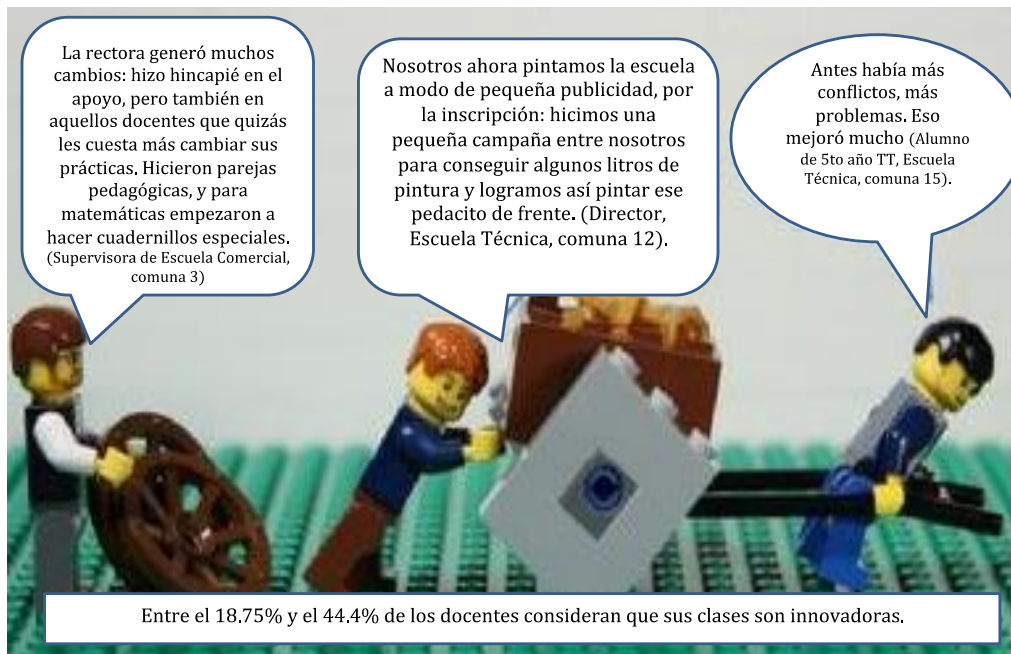
La insatisfacción con el contexto no desemboca en catarsis: se responde con estrategias de cambio y mejora.

- Tendencia de mejora (círculo virtuoso)

En todos los casos los actores registran mejoras en diferentes áreas en los últimos años (mejoras edilicias, mejora del clima, mayor cercanía entre directivos y docentes) aunque los docentes que innovan en sus clases son aún minoría.



## Innovación y mejora



### Estudio 2. Liderazgo directivo escolar: regulación y ofertas de formación de los directores en América Latina, el Caribe y Argentina

Presentamos dos estudios que utilizan un mismo marco metodológico, uno referido a América Latina y el Caribe, y el otro, a Argentina. La matriz de análisis utilizada fue la siguiente:



### **Objetivo y resultados:**

Estudio en América Latina y el Caribe. Un estado del arte basado en ocho casos nacionales. Se trata de una investigación cualitativa, realizada en colaboración con la Universidad Diego Portales, de Chile, y financiada por UNESCO-OREALC en 2014.<sup>3</sup>

### **Objetivo:**

Analizar en profundidad la situación de los directores de establecimientos educativos en 8 sistemas escolares de la región y las políticas que se han desarrollado respecto de la dirección escolar, desde una perspectiva comparada. Se trabajó en conjunto con ocho equipos de investigación.

### **Muestra:**

Los sistemas escolares latinoamericanos seleccionados corresponden a siete países y un estado subnacional; esta opción se tomó para el caso de Brasil, cuya

<sup>3</sup>Existe publicación del estudio: Weinstein y otros (2014)

diversidad entre estados es de gran magnitud. Así, los casos considerados son Ceará (Brasil), Chile, Colombia, Ecuador, Méjico, República Dominicana, Perú y Argentina (este último, a cargo de nuestro equipo de investigación de la Universidad Di Tella). La información de cada sistema se compiló a partir de un instrumento estándar, que orientó la recolección de información de los investigadores de cada país. Posteriormente, se realizó un seminario de validación y de análisis comparado de la información.

### *Resultados:*

- Ausencia de un enfoque sistémico para fortalecer el liderazgo escolar: estándares de desempeño, selección y evaluación, estatus y condiciones de trabajo, formación directiva.
- Políticas limitadas al sector público.
- Los directores no suelen estar asociados entre sí y no se constituyen en un actor particular y reconocido.
- Hipertrofia de funciones: responsabilidad de directores ante una vasta cantidad de funciones y tareas específicas.
- Avances en la profesionalización (o “tecnificación”) de los sistemas de selección y reclutamiento de nuevos directores.
- La evaluación del desempeño de los directores es un ámbito poco explorado.
- En materia de formación de los directores, ausencia de políticas claras y coherentemente estructuradas.

- a) Estudio en Argentina.** Estudio cualitativo de análisis de normativa y propuestas de formación a nivel nacional.

### *Objetivo:*

Analizar las normas que regulan el ejercicio del liderazgo directivo y la oferta formativa para el rol en primaria y secundaria a nivel nacional.

### *Muestra:*

Teniendo en cuenta la diversidad del país, el estudio realizado considera cinco jurisdicciones (las provincias de Buenos Aires, Jujuy, Córdoba, Río Negro y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). El análisis se centró en los siguientes documentos: estatutos provinciales, reglamentos escolares, oferta formativa oficial y de universidades.

### *Resultados:*

A partir de los datos del Censo Docente 2004<sup>4</sup>, es posible definir un perfil del directivo en Argentina:

*El 83% de los directivos son mujeres;  
la edad promedio es de 47,5 años;  
suelen estar al frente del aula durante 17 años;  
sólo el 57% es titular en su cargo.*

Del análisis de la normativa y de la oferta, se desprenden estos resultados:

- El director es responsable unipersonal del funcionamiento total del centro, aunque existe formalmente un equipo de dirección.
- Gran cantidad de funciones asignadas, entre 33 y 65 (pedagógicas, administrativas y socioeducativas).
- Detalladas funciones técnico-pedagógicas (visitas de aula, asesorar y supervisar los procesos de enseñanza-aprendizaje).
- Nula o muy limitada autonomía para manejar recursos económicos y humanos.
- Inexistencia de estándares que estructuren la formación y la evaluación.
- El criterio fundamental para la selección es la experiencia docente de aula (carrera vertical), concurso de oposición, generalmente con contenidos teóricos y administrativos.
- Designación por plazo indefinido, sin exclusividad y sin incentivos salariales.
- Ausencia de una política de formación que integre etapas de la carrera (previa, inducción y continua). Ausencia de incentivos.

### *Conclusiones:*

El primer estudio nos permitió detectar que el factor director es tiene una fuerte presencia en el pequeño grupo de escuelas que logran revertir las desigualdades de origen de los alumnos de sectores vulnerables.

El segundo estudio muestra una hipertrofia de funciones, falta de autonomía, escasa formación sistemática y ausencia de estándares que orienten la formación, selección y evaluación de directores. Esto atenta contra la práctica de un liderazgo directivo pedagógico, lo que es compartido por Argentina y otros países en América Latina.

El director escolar es, pues, un actor clave, pero aún no se evidencia en las políticas educativas la centralidad de este rol. La constatación de esa brecha entre la

---

<sup>4</sup>Esta es la información más actualizada disponible. El censo 2014 presenta información agregada y no permite identificar a los directores.

innegable importancia para la mejora escolar y la ausencia o poco desarrollo de políticas que garanticen y fortalezcan el liderazgo directivo define la relevancia y la urgencia del problema.

### *Recomendaciones:*

Como señalan las experiencias exitosas (Pont y otros, 2008), es necesario delinear políticas para lograr lo siguiente:

- redefinir responsabilidades,
- distribuir el liderazgo,
- adquirir competencias necesarias y convertirlas en una profesión atractiva,
- construir una agenda de investigación sobre el liderazgo directivo que produzca más y mejor conocimiento.

### **Referencias bibliográficas**

- Bolivar, A. (2012) Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga, Aljibe
- Murillo, J. (2005) La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona, Octaedro
- Day, C. y otros, (2010): 10 strong claims about effective school leadership. San Francisco. Jossey Bass.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 12(4), pp.71-88.
- Leithwood, K. y Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Robinson, V.M.J.(2011) *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Romero, C. (2018) *Hacer de una escuela, una buena escuela*, Buenos Aires, Aique.
- Romero, C. (2017) *Ser Director*, Tomos II y III. Buenos Aires Aique
- Romero, C (2016) *Ser Director*, Tomo I. Buenos Aires, Aique.
- Vaillant, D. (2011). Improving and supporting principals' leadership in Latin America. En MacBeath, J. y Townsend, T. (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer.
- Weinstein, J., Muñoz, G y Hernández, (coords) (2014) *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO

## **NAVEGANDO SOBRE UN ICEBERG CONOCER Y PREVENIR VIOLENCIAS SILENCIOSAS Y SILENCIADAS EN LA ESCUELA**

*Alejandro Castro Santander<sup>5</sup>*

*Director General del Observatorio de la Convivencia (Universidad Católica de Cuyo)  
Miembro de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad (U.Católica de Brasilia)*

Las distintas formas de relacionarse que establecen los estudiantes con sus compañeros suponen una serie de vivencias particularmente significativas. Encontrarse en la escuela les permite una amplia variedad de aprendizajes sociales, de habilidades, de juegos y de experiencias enriquecedoras que se apoyan en un trato sin asimetrías. Pero también encontramos una cara oscura en estas dinámicas sociales, ya que, muy cerca de niños alegres, solidarios y confiados, encontramos algunos que, por distintas razones, necesitan intimidar y abusar de aquellos que consideran más débiles. Son un puñado de estudiantes que, ya sea por envidia, venganza, crueldad o sencillamente por diversión, se empeñan con persistencia en someter a los demás.

Sabemos que, por la complejidad del fenómeno, en ocasiones se reúnen elementos contextuales, de aprendizajes personales y de salud mental, que se confabulan para darle a cada caso de violencia en particular, o de bullying, características que no es prudente generalizar.

### **Poniéndonos de acuerdo**

Como enfermedad social, la violencia contagia, se extiende, se oculta, muta y continúa desafiándonos. Es por esto que necesitamos encontrar consensos más estables, para que sea posible elaborar las mejores estrategias de prevención, promoción de conductas prosociales e intervención contra las distintas formas de dañar, y permitirnos estar atentos a las posibles transformaciones que irán surgiendo. Pero ¿qué es lo que sabemos hasta ahora?, ¿en qué tópicos nos vamos poniendo de acuerdo sobre la violencia en las escuelas?

### **En la convivencia humana, encontramos conflictos, indisciplina y violencia**

Reconocemos una relación entre conflicto y violencia, pero no es bidireccional. La experiencia nos permite afirmar que la violencia siempre va acompañada de nuevos

---

<sup>5</sup>Psicopedagogo institucional, docente, investigador y escritor. Miembro de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad, Universidad Católica de Brasilia, Brasil.

conflictos, pero el conflicto no siempre escala a situaciones de violencia, ya que los seres humanos disponemos de diversos comportamientos para enfrentarnos a las situaciones de confrontación de opiniones e intereses con los demás, sin necesidad de dañar.

El conflicto supone un enfrentamiento entre personas o grupos que tienen objetivos incompatibles, o -al menos- percepciones antagónicas. Desde una perspectiva ética, el conflicto podría definirse como una disputa provocada por la contraposición de intereses, ya sea real o aparente, en relación con un mismo asunto, y que puede llegar a producir verdadera angustia en las personas cuando no se percibe una salida satisfactoria y cuando el asunto es importante para ellas.

La violencia puede definirse como la conducta inadecuada para enfrentarse a los conflictos recurriendo al poder, la imposición y la anulación de los derechos del otro y para conseguir ser el vencedor en el enfrentamiento.

La violencia no debe ser negociada ni deben establecerse acuerdos sobre el tipo de violencia que está permitida o resultará condenada en la escuela y tampoco debe justificarse cuándo está bien o mal empleada. Los docentes no pueden mostrarse ambiguos o flexibles en estos aspectos. En los procesos que permiten gestionar el conflicto de forma positiva, sí es posible negociar, establecer acuerdos y compromisos y empatizar con el otro.

En relación a la disciplina, en la educación formal siempre se la ha considerado como una necesidad para que el proceso educativo se realice en un clima social libre de violencia. La concepción de la escuela tradicional acerca del orden y los límites no sólo que no se ajusta a la realidad social, sino que produce el efecto contrario de lo que pretende, más aún cuando los jóvenes son -cada vez- más asertivos en relación a sus derechos. Por este motivo, hoy concebimos la disciplina como una forma de aceptación de las normas consensuadas por todos los sectores de la comunidad educativa.

### **La violencia es un fenómeno complejo que nos hemos encargado de complicar**

La violencia es un fenómeno humano y social complejo en el que, por lo general, intervienen varios elementos y circunstancias que hacen que el daño voluntario a otros -o a uno mismo- implique distintas miradas.

Nos preocupa que algunas de las definiciones que se hacen sobre la violencia que ejercen o sufren los estudiantes atribuyan la responsabilidad exclusivamente a la familia, a la televisión, a los videojuegos o a la dramatización de la prensa, cuando sabemos que el fenómeno abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos y políticos. Hoy necesitamos opiniones fundadas para que las medidas que se apliquen sean adecuadas.

## **En la violencia escolar, también encontramos el factor escuela**

Si bien se insiste en que la escuela es una “caja de resonancia” de la violencia social, parece ser ya una evidencia el hecho de que la escuela juega un papel fundamental a la hora de explicar y/o desencadenar hechos de violencia dentro de la misma institución.

La escuela no es una institución más a la que entra la violencia por sus puertas e, indefensa, la reproduce en su interior. Dice Charles Handy (1988) al respecto: *“Cada escuela es diferente de otra escuela, y las escuelas, como grupos, son diferentes de otros tipos de organizaciones”*, a lo que agregamos que las instituciones educativas tienen la potencialidad de transformar la realidad que no nos gusta, justamente, a través de la educación.

La vida cotidiana en la escuela está condicionada (no determinada), de manera general, por un conjunto de reglas, oficiales algunas e implícitas otras. La ausencia de normas de conducta o de disciplina razonable, o el hecho de que las existentes se apliquen de un modo superficial, puede hacer que la vida de alumnos y maestros se vea dificultada por las conductas agresivas que se produzcan en la escuela.

El clima de relaciones tiene una repercusión muy grande sobre la motivación y la implicación de los alumnos en la vida escolar. Por ello, es necesario organizar el trabajo de una manera cooperativa y que la interacción sea promovida desde el aula, creando un entorno de trabajo positivo y poniendo orden, ya que, sin disciplina, no es posible un trabajo intelectual enriquecedor.

## **En la escuela, se encuentran viejas y nuevas violencias**

Sabemos que el contexto escolar está caracterizado por distintas interacciones que presentan componentes de gran carga emotiva y que se modifican en cada institución, conforme a su política organizativa o al uso formal e informal del poder (contexto micropolítico). Quién lo tiene, quién lo quiere, con qué intenciones y cómo se utiliza para alcanzar metas personales o grupales, marcará el clima emocional en lo personal y social, y los distintos procesos que allí se promuevan.

El deseo de atención en algunos alumnos y el mantenimiento del esquema dominio-sumisión, al que se atribuye el núcleo central de la dinámica del acoso (Ortega, 1997), se encuentran vigorosamente instalados en las aulas. Así, entre las características más frecuentes observadas en los alumnos que provocan situaciones de violencia o que acosan a sus compañeros, sobresalen las siguientes: una situación social negativa, aunque cuentan con algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza; son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración y con dificultad para cumplir normas; se



relacionan negativamente con los adultos y presentan un bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad; no son muy autocríticos.

Entre los principales antecedentes familiares, destacamos los siguientes: la ausencia de una relación afectiva, cálida y segura por parte de los padres, especialmente de la madre, la cual manifiesta actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño y fuertes dificultades para enseñar a respetar los límites. Esto se combina con la permisividad ante conductas antisociales, con el frecuente empleo de métodos autoritarios y coercitivos y utilizan, en algunos casos, el castigo corporal.

Sabemos que los agresores tienen una menor disponibilidad de estrategias para resolver los conflictos sin violencia y que, por lo general, están de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en los distintos tipos de relaciones, ya que se identifican con un modelo social basado en el dominio de unos y la sumisión de otros. Este modelo aparece en las distintas formas de violencia y ciberviolencia; es muy frecuente entre los agresores el *“hacer a los demás lo que te hacen a ti”* (o lo que crees que te hacen) para justificar las acciones y poder someter a los demás sin culpa.

### **Diversas opiniones expertas y escasos consensos**

Si la violencia es una enfermedad social que necesita de las mejores intervenciones y remedios, resulta incomprensible que -entre los especialistas- se observen aún rivalidades que no permiten mejorar el conocimiento sobre el fenómeno. Destacamos la ausencia de consensos en los criterios, en las clasificaciones y en los mismos instrumentos que se utilizan para medir la violencia escolar. Los resultados de cientos de estudios son distintos y de difícil comparación. Sirva como ejemplo un rápido análisis de las cifras que se difunden por los medios de comunicación, en los distintos países de la región, sobre el *bullying*. Según la universidad u organización internacional o local que haya realizado el estudio, podemos encontrar cifras que van desde un dígito hasta un noventa por ciento de alumnos que “padece” acoso escolar.

Necesitamos acuerdos, ya que ante las posturas rígidas y la ausencia de generosidad en momentos en que es urgente compartir el conocimiento, la violencia continúa desarrollándose.

### **Estrategias de prevención e intervención poco pertinentes**

Es a partir de esta falta de acuerdos remarcada que los diagnósticos y las medidas de prevención, promoción e intervención serán muy diversos y no siempre pertinentes. Sí podemos observar un predominio de acciones reactivas y punitivas frente a la violencia, ya que, a algunos, parece resultarles la manera más rápida de dar una respuesta social, aunque no necesariamente eficaz. En este sentido, las propuestas

que enfatizan códigos o contratos de convivencia carecen, por lo general, de propuestas de prevención de la violencia y promoción de la buena convivencia.

### **Necesidad de una respuesta técnica y ética al fenómeno**

Actualmente, consideramos a la violencia como una enfermedad social (OMS) que necesita la aplicación de las medidas preventivas y los remedios que corresponden para encararla correctamente. También hemos insistido en que esas estrategias deben ser integrales y sostenidas. Pero deseamos agregar un elemento que, de faltar, terminaría por boicotear muchos de los esfuerzos que hacemos en la construcción de la paz: aquellos que trabajan en temas de convivencia humana deben ser ejemplos de buena convivencia a través de sus conductas.

Sabemos que, frente a un mundo tan complejo, todos somos un poco incompetentes, y debemos reconocer que la escuela no posee, hoy, la totalidad de las respuestas que se precisan con urgencia. Pero tenemos bajo nuestro cuidado a niños y adolescentes que necesitan que los adultos abandonemos nuestro tradicional egoísmo, dejemos ya de sólo hablar acerca de lo que está sucediendo y comencemos a hacer algo concreto por el desarrollo de sus vidas, en paz.

### **Referencias bibliográficas**

- Castro Santander, A. (2013). *Bullying blando, bullying duro y ciberviolencia*. Homo Sapiens Editores. Rosario.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2014). *Educación sin miedo. Claves para prevenir el mobbing y otros riesgos psicosociales*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2016). *Bienestar escolar*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Handy, C. (1988). *Fuerzas culturales en las escuelas*. Open University Press, Philadelphia, en *Arqueología de los sentimientos en la escuela*, Santos Guerra, M. A., Editorial Bonum, Buenos Aires.

**Eje temático 1**  
**APRENDIZAJE MEDIADO POR LA TECNOLOGÍA EN EL AULA**

## INVESTIGACIONES

## POSIBILIDADES DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

CAMILETTI, Pablo

PIZARRO, Rubén

LOBOS Martín

ROJAS, Alejandro

*Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales*

*Los dispositivos móviles han modificado el entorno de estudiantes y profesores, provocando profundos cambios en las formas de hacer y aprender de todos, debido a su presencia en el día a día de las aulas. Es necesario un rediseño metodológico y pedagógico para el abordaje de la educación de nivel secundario. Para estudiar este problema surge nuestro proyecto de investigación aprobado y financiado por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam.*

*El objetivo del proyecto es analizar cómo estos dispositivos modifican el entorno de trabajo en la educación del nivel secundario. Nos proponemos indagar formas, frecuencias de utilización y expectativas que generan los dispositivos móviles, si se los utiliza y cómo en las actividades de enseñanza. También cuál es la formación del Profesorado en relación a las posibilidades de esta herramienta.*

*Utilizaremos como metodología el estudio de casos con un enfoque cualitativo, desarrollando una investigación de tipo Interpretativo. Se seleccionará la población y la muestra a partir de la cual se concretará la investigación. Algunas de las técnicas de recolección de datos a utilizar serán: observación participante, diario de campo, registro fotográfico, entrevistas y cuestionarios.*

*Esperamos analizar la incidencia y posibilidades de los dispositivos móviles que actualmente poseen docentes y estudiantes de los colegios de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa), normativas legales, infraestructura tecnológica, conocimientos y habilidades que puedan aportar a la mejora del entorno educativo, en particular a la enseñanza y el aprendizaje.*

### ***Dispositivos móviles - Mediación tecnológica- Enseñanza-Aprendizaje - Formación docente***

#### **Introducción**

Desde que en 1989 Salomon, Perkins y Roy Pea entre otros, compartieran unas jornadas sobre computadoras y aprendizaje a partir de las cuales apareciera años más

tarde el título “Distributed cognitions” comenzamos a considerar con distintas palabras y distintos matices, que el conocimiento está presente entre otras cosas en los artefactos y sus modos de usos, que conforman instrumentos y medios que nos transforman. Uno de ellos, quizás el artefacto simbólico omnipresente en la mayor parte de nuestras mediaciones hoy en día son los celulares o dispositivos móviles, que evidentemente han modificado el entorno de estudiantes y profesores, provocando profundos cambios en las formas de hacer y aprender de todos.

Precisamente porque observamos que los modos de conocer están íntimamente vinculados con las personas, los artefactos disponibles y las relaciones establecidas entre personas a través del uso de artefactos, es que proponemos encontrarnos con docentes en las escuelas para indagar las formas en las que ellos conviven con estos aparatos y las redes de relaciones que con ellos construyen, los contenidos que comparten y producen.

Por otra parte, también necesitamos indagar cómo hacen esto mismo los destinatarios de sus propuestas de enseñanza. Los jóvenes que tenemos en nuestras aulas pasan mucho tiempo expuesto a múltiples dispositivos, reproductores de música, consolas, computadoras, celulares y tabletas cada vez más portables, interconectados, multipropósito, de uso casi exclusivo o personal.

## **Referentes teórico- conceptuales**

### *Narrativas y digitalización*

Tardamos siglos en pasar de las narrativas orales, a la escritura, a las distintas formas de teatro, más tarde al formato de las narrativas radiales y televisivas, para acelerar exponencialmente los cambios con la aparición de la digitalización y las redes informáticas. Hoy la convergencia tecnológica, la portabilidad de los dispositivos digitales y las posibilidades de estos para estar hiperconectados entre sí a pocos metros o miles de kilómetros nos abren múltiples caminos.

Estos caminos que aparecen ante las posibilidades tecnológicas y el avance en el diseño de las interfaces han generado un continuo y cada vez más acelerado proceso de adaptación y recreación de los usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las que para gran parte de nosotros se han convertido en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y para algunos menos, en tecnologías de empoderamiento y participación (TEP). Reig, D. (2012-13)

Considerando los datos internacionales, nacionales y locales de acceso a las redes y dispositivos, sabemos que cada vez es más frecuente encontrarnos con individuos conectados a Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat y tantas otras que aparecen, se

consolidan en los usos y costumbres de los usuarios o pasan al olvido. Todas estas herramientas nos permiten interactuar y dejar huella de nuestro paso por este mundo.

Del ¿qué estás pensando? a ¿qué está pasando?, de la foto o selfi con o sin epígrafe, con o sin seguidores y comentarios, todas estas formas de micro narrativas nos llevan a producir imágenes, palabras y “sentido” para las personas con las que nos comunicamos, las que nos importan o para las que somos apreciados. De esta manera nos vamos auto definiendo y ensayando formas propias de expresión, similares a la de la cultura en la que estamos inmersos.

Claro está que, de acuerdo con nuestra edad, formación, actividad o si consideramos la coexistencia cada vez más diversa de culturas dentro de nuestro entorno geográfico o dentro del ecosistema digital, tenemos distintas formas de adoptar estas herramientas, algunos más temerosos y reticentes, otros más osados o sencillamente con más tiempo para experimentar, también puede ser en otras etapas frente a la definición de proyectos personales o laborales.

Por estas múltiples razones es que como antaño aprendemos de distintas maneras a actuar y utilizar herramientas mirando e interactuando con nuestro entorno, es decir adquirimos conocimientos a través del conjunto de relaciones establecidas entre personas y el uso de artefactos o mediaciones, potenciadas ahora con las posibilidades de acceder a registros orales y visuales por ejemplo en YouTube, o a foros de preguntas y respuestas de la más variada índole a cualquier hora y en prácticamente casi cualquier lugar.

Para dimensionar la importancia de esta posibilidad podemos recurrir al filólogo Walter Ong quien explica que en las culturas ágrafas ante la ausencia total de escritura no había nada fuera del pensador que facilitara producir el mismo curso de pensamiento otra vez, de lo que derivó la necesidad de estrategias mnemotécnicas para transmitir los conocimientos, la experiencia, es decir la cultura de un pueblo o tribu. De sus escritos podemos rescatar el valor de la metáfora de “dejar huella” para afirmar que podemos considerar que el ser humano comienza a existir en el momento que “deja huella”.

Por esto es por lo que consideramos que la escritura en un primer momento, la imprenta y hoy la digitalización, con toda la tecnología que la hace posible, es la que revoluciona nuestra cultura, nuestra civilización, razón más que suficiente para no dejarla fuera de las aulas.

La propuesta no es cambio por el cambio mismo, es la posibilidad de explicar alguno de los problemas que hoy encontramos a la hora de comunicarnos y aprender en la escuela. Para nosotros es evidente esta necesidad si además consideramos que dos de los elementos necesarios para poder hablar de comunicación como lo son los atributos de libertad y voluntad, desaparecen en algunas instituciones educativas, que, aunque históricamente emblemáticas a la hora de hablar del conocimiento, en la actualidad no

dan signos claros de entender la metamorfosis del conocimiento a la que asiste nuestra sociedad. No proponen a los alumnos, contextos funcionales que otorguen sentido a los saberes propuestos.

### *La civilización al aula*

Uno de los elementos que creemos necesario explorar es si la disponibilidad de la tecnología del smartphone y en particular las posibilidades de conectividad en el establecimiento escolar son equivalentes a las que disponen docentes y alumnos en sus otros lugares. ¿Cuáles son las diferencias? Si existen, estas ¿provocan desconcierto o malestar?

Otro de los temas a considerar es el de la extensión, los formatos de los materiales, explicaciones y actividades propuestas por los profesores. ¿Las narrativas en las que se desarrolla la mayor parte de la información que siguen nuestros alumnos, serán posibles y/o convenientes de utilizar para desarrollar los saberes centrales de las disciplinas que tenemos que enseñar? otro de los temas a considerar sería si tenemos que enseñar disciplinas, pero ese tema es de otra investigación.

¿Qué tipo de producciones elaboran los destinatarios del nivel secundario espontáneamente en sus casas, en la casa de sus amigos, en la calle? ¿Todos se inclinan por las mismas herramientas y tipologías de producción? ¿A qué se debe esta variabilidad? o mejora aún ¿si existe? ¿porqué? ¿es positiva? ¿Qué tipo de propuestas podríamos hacer desde la escuela secundaria para reportar beneficios en la cultura de la participación ciudadana, el aprendizaje permanente en comunidades de aprendizaje, el conocimiento y desarrollo de nuestros alumnos?

Por ejemplo, el formato de la clase expositiva, oral y los trabajos escritos, de copiar o de síntesis ¿Todavía son apropiados para el mundo en el que vivimos? ¿Suponen las mismas dificultades que tuvieron que sortear generaciones anteriores? ¿Pueden ser asignados en la misma etapa de formación?

Otro debate se presenta en cuanto pensamos en el seguimiento, las instancias de evaluación y presentación de trabajos, en la cultura de los flujos electrónicos ¿es razonable pensar en trabajos o instancias analógicas y definitivas? ¿Aprovechamos las múltiples herramientas digitales para obtener al mismo tiempo ventajas de la oralidad y de la cultura escrita? A la posibilidad de inmediatez e interacción instantánea por chat o videoconferencia ¿no es posible sumar la posibilidad de volver sobre nuestros registros escritos o visuales, nuestros registros en los múltiples formatos y posibilidades que tenemos gracias a los dispositivos móviles? Estos dispositivos nos permiten producir y obtener registros digitales, para dejar y reconocer nuestra "huella".



Una vez más, “La huella es la clave de interpretación de la existencia de otros seres vivos. ...Historias que cobran vida ayudadas con dibujo, en las cavernas, recuerdos para el narrador, soporte para sus historias, memoria para la comunidad...” Ong, W. (1987)

Lo que ofrecemos y proponemos a nuestros alumnos... ¿deja huella? Son conocimientos significativos. Tenemos la necesidad de actualizar las formas de producción y acceso al conocimiento con nuestros alumnos, identificar sus contextos, reconocerlos como interlocutores. ¿Vamos a permitirles aprender, desarrollarse “según su situación en contextos funcionales”? o pretendemos que lo hagan en el contexto del siglo pasado.

En este punto podemos citar alguno de los conceptos propuestos por Carina Lion en la I Jornada UBATIC 2012 “La inclusión de tecnología en la enseñanza superior: aumentar, enriquecer, expandir y transformar” que en consonancia con lo hasta aquí expuesto plantea como un desafío visitar la enseñanza y los nuevos escenarios para diseñar experiencias transformadoras para el aprendizaje mediado tecnológicamente.

Entre las metáforas que utiliza para contemplar las nuevas formas de aprender menciona la característica del pensamiento “en abanico”, es decir un tipo de pensamiento influido por la posibilidad de la apertura múltiple de ventanas, que generan la posibilidad de pensamiento paralelos, de pensar mediante asociaciones, links y en nodos conformando una red de asociaciones en las que el cerebro se va expandiendo casi como una red de ideas interconectadas. Menciona que este tipo de pensamiento asociado con el conectivismo (Siemens G. 2004) es casi la antítesis de una síntesis, y resalta que no tomamos en cuenta cuánto esfuerzo le estamos pidiendo a los estudiantes cuando pedimos síntesis a cabezas acostumbrada a pensar en abanico.

Otra de los puntos sobre los que hace foco es el de las micro narrativas tan utilizada, el “lenguaje guionado” que estas proponen, narrativas muy breves y refuerza la idea de que la escritura hoy es mucho más que conectar palabras con sentido, señalando que los breves relatos se conjugan con la multimodalidad y la expresividad para afirmar que “hoy el texto no es sólo palabras, es imágenes, es audio, es expresividad y en tanto expresividad hay muchas formas de expresar un texto y por eso las narrativas se ven reconfiguradas en su formato”

### *Los móviles en los colegios*

La convergencia tecnológica, mediática y el avance tecnológico han traído a nuestras manos como indica Vives (2012) un aparato de un gran potencial que se adapta a cualquier necesidad relacionada con la información, y que denominamos teléfono inteligente.

Su capacidad de procesamiento junto a la posibilidad de acceder a internet sin la presencia de cables que limiten el desplazamiento les da a estos equipos un gran potencial para su utilización en educación. Esto además favorecido por el crecimiento que la presencia de estos equipos y la banda ancha van adquiriendo diariamente en nuestro país y en el mundo. Según el informe Aprendizaje Móvil para docentes elaborado por UNESCO (2012) los teléfonos móviles están presentes en lugares en los cuales las computadoras son escasas.

Como indican Villalonga Gómez y Marta-Lazo (2015) la integración de la tecnología móvil en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede aportar múltiples ventajas tanto a nivel funcional como pedagógico, tal y como se expone en el Informe desarrollado por ISEA (2009), Mobile Learning. Análisis prospectivo de las potencialidades asociadas al Mobile Learning y de las que destacamos: el impulso de la ubicuidad, la interactividad, la colaboración, el acceso al conocimiento, el aprendizaje exploratorio y el diseño de actividades intercurriculares.

En el citado informe de Vives (2012) se establece el siguiente cuadro para clasificar los diferentes niveles de utilización de m-learning en función del grado de apoyo de telefonía móvil y TIC a la labor del profesor o a la del alumno, podemos identificar los siguientes niveles:



Estadios	Descripción
Nivel 1	El teléfono móvil es utilizado por el docente como apoyo a la impartición de sus clases a través de material complementario: lecturas, ejercitaciones, vídeos, podcasts.
Nivel 2	El alumno aprende a través de la ejercitación con aplicaciones multimedia que le permiten profundizar y contrastar su nivel de conocimientos sobre unos contenidos determinados.
Nivel 3	El alumno participa en el diseño y desarrollo de un proyecto y utiliza una gran variedad de herramientas TIC o Apps para la creación, publicación y divulgación a través de redes.
Nivel 4	El alumno explora herramientas para el trabajo en grupo dentro del aula: Dropbox, calendarios y Google docs para compartir y trabajar de forma colaborativa; Eduloc, códigos QR y Realidad Aumentada para la geolocalización tanto en interiores como exteriores.





Nivel 5	Los alumnos trabajan en red con compañeros y compañeras de otras escuelas utilizando tecnologías móviles y redes sociales.
Nivel 6	Los alumnos utilizan el teléfono móvil para aprender de manera informal en cualquier lugar y cualquier momento. No sólo en la escuela.








Ante esta determinación de diferentes niveles con la cual coincidimos, nos preguntamos ¿cuáles serán los niveles de utilización de los teléfonos móviles que son alcanzados en las instituciones educativas de nuestra ciudad?



### Aspectos metodológicos

Conocemos y estamos explorando la existencia y aparición diaria de un gran número de aplicaciones que podrían utilizarse en forma conjunta con la tabla anterior, para el desarrollo de contenidos específicos de diferentes asignaturas. A continuación, mencionamos una primera selección de aplicaciones que serían factibles de utilizar en clase.

Aplicación	Características
 <u>Kahoot</u>	Aplicación web permite interactuar gamificando cuestionarios, Orden de secuencias, Debates y encuestas. El docente elabora el recurso y pasa el PIN a sus alumnos para que participen. Se asigna tiempos, puntajes y pueden ver los resultados, inmediatamente.
 <u>Nox</u>	Permite ejecutar programas en una plataforma diferente de aquella para la cual fueron escritos originalmente. A diferencia de un simulador, que solo trata de reproducir el comportamiento del programa, un emulador trata de modelar de forma precisa el dispositivo de manera que este funcione como si estuviese siendo usado en el aparato original.

 <p>duolingo <u>Duolingo</u></p>  <p>memrise <u>Memrise</u></p>	<p>Aprender varios idiomas de una forma entretenida y desde tu celular. Con una serie de actividades secuenciales que lo hace muy entretenido y continua invitación a repasar los conceptos visto.</p>
 <p><u>Google Drive</u></p>	<p>¡Todos tus archivos estés donde estés!</p>
 <p>Ideas en nuestro idioma <u>Ted</u></p>	<p>Se trata de una organización sin ánimo de lucro que reúne algunas de las personas con más influencia y expertos en diferentes temas para dar charlas e informar sobre diversos temas, conocidas como las TEDTalk. La aplicación cuentas con miles de videos de Conferencias, de diversos temas.</p>

 <p><u>Anatomy 4D</u></p>  <p><u>Dinosaur 4D</u></p>	<p>Aplicaciones para Celulares y tablet con S.O. Android. A partir de cartas se muestra la imagen en 3D en nuestro celular. Ideal para visualizar animales y dinosaurios, y forma más didáctica de ver las partes del cuerpo.</p>
 <p><u>Discord</u></p>	<p>Discord es una aplicación de comunicación por texto y voz. Su uso para clases virtuales puede llevar a una gran experiencia para el docente como para los alumnos.</p>
 <p><u>SoloLearn</u></p>	<p>Se dispone de varias aplicaciones que nos permiten aprender a codificar en C#, C++, PHP, Java, HTML, desde cualquier celular.</p>
 <p><u>MalMath</u></p>	<p>MalMath es mucho más que una calculadora. Ya que hace mucho más que mostrarnos la solución de una operación compleja: nos enseñará, paso a paso, cómo ha obtenido el resultado.</p>
 <p><u>QR Droid Code Scanner</u></p>	<p>Convierte tu smartphone en una potente herramienta para escanear códigos QR, códigos de barras y matrices de datos. Importa, crea, utiliza y comparte datos en cuestión de segundos.</p>
 <p><u>ScratchJr</u></p>	<p>Aplicación con su propio lenguaje de programación, permitiendo que chicos de edad entre 5 a 10 años puedan crear juegos interactivos encajando bloques.</p>

 <p><u>Tabla Periódica</u></p>	<p>Todo lo que un químico necesita en su celular. Una tabla periódica muy completa permitiendo seleccionar el elemento que quiera y con ella mostrar todas sus características. Dispone además de imágenes ilustrativas por cada elemento.</p>
 <p><u>Fórmulas Física Free</u></p>	<p>Esta aplicación permite ayudar a los usuarios a que encuentre una rápida referencia a cualquier fórmula de Física para su estudio y trabajo. Permite el cálculo de cualquier problema, guardado de fórmulas utilizadas para su acceso con mayor rapidez, compartir, etc.</p>

También estamos explorando diferentes estudios internacionales sobre el m-learning y la utilización de dispositivos móviles en educación y nos proponemos conocer e intentar modificar los niveles de utilización de los dispositivos móviles en el ámbito educativo de los colegios de nuestra ciudad con el objetivo de dar respuesta a la pregunta anterior. Para ello nos proponemos trabajar en una metodología de investigación de estudio de casos. Hemos basado la investigación en el estudio de caso, desde la perspectiva de la investigación cualitativa. El enfoque cualitativo de esta investigación facilita la aproximación a la realidad estudiada y la descripción de la misma en su contexto, desde el punto de vista global.

Hemos realizados un cuestionario que fue respondido por un conjunto de profesores de un Colegio Secundario de la ciudad de Santa Rosa, el análisis de esta información nos permitirá avanzar en la elaboración de las respuestas buscadas.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

#### *Datos obtenidos. Un primer análisis*

Dado que este proyecto nos lleva a insertarnos en la escuela secundaria de la ciudad de Santa Rosa provincia de La Pampa, no dudamos en hacer un relevamiento propio de los docentes de alguna de las instituciones en las que estamos en contacto. Además de observar lo que pasa en las aulas, este relevamiento lo hicimos mediante un cuestionario.

Respecto a la primera dimensión del cuestionario referida a las “Características de los teléfonos celulares de los docentes”, relacionado al acceso a dispositivos móviles y conectividad, los docentes encuestados respondieron de la siguiente forma:

el 100% tiene teléfono móvil, el 84% indica tener sistema operativo Android,

el 42% posee un teléfono móvil de menos de un año de antigüedad y el 47% posee teléfonos móviles con una antigüedad de entre uno y dos años,

el 100% tiene internet en su hogar, el 90% accede a internet desde su teléfono móvil utilizando paquete de datos y el 68% accede por wifi,

Analizando estos datos podemos ver que todos los docentes poseen teléfonos móviles, que la mayoría de ellos, el 89%, actualizan su equipo. Además, todos los docentes tienen acceso a Internet en sus hogares y la mayoría de ellos acceden a internet desde su teléfono móvil ya sea por paquete de datos o por wifi. Claramente la utilización de dispositivos móviles no es una actividad ajena a los docentes.

La segunda dimensión de análisis “Frecuencia y tipo de utilización de su teléfono celular” consta de 19 ítems, en los cuales se consulta la frecuencia con que utiliza las diferentes funcionalidades y aplicaciones del teléfono móvil. En la tabla 1, se muestran los ítems con los que más acuerdan los encuestados, y los ítems con los que más desacuerdan.

**Tabla 1.** Aspectos destacados sobre “Frecuencia y tipo de utilización de su teléfono celular”

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Con el celular me comunico telefónicamente con mi familia	58%	32%	5%	5%	0%
Utilizando el celular busco información en internet	21%	21%	32%	10%	16%
Utilizo el celular para chequear Redes Sociales	47%	16%	10%	16%	11%
Utilizo el celular para jugar	0%	10%	32%	21%	37%

A partir de los datos de la tabla anterior vemos que los docentes utilizan los teléfonos móviles principalmente para comunicarse con familiares y para chequear redes sociales. Siendo relativamente bajo el porcentaje de docente que busca información en internet utilizando el teléfono móvil y muy pocos los que juega utilizando estos dispositivos

Relacionada a la “Frecuencia y tipo de utilización de su teléfono celular” y a los “Teléfonos celulares en la institución educativa”, segunda y tercera dimensión de análisis del cuestionario, se consultó entre otros aspectos, la consideración que tenía del teléfono móvil tanto para su vida cotidiana como para su actividad laboral.

**Tabla 2.** Aspectos destacados sobre “Frecuencia y tipo de utilización de su teléfono celular”

	Acuerdo totalmente	Acuerdo	No lo sé	Desacuerdo	Desacuerdo totalmente
Considero el teléfono móvil como un dispositivo indispensable en mi actividad cotidiana	16%	37%	16%	26%	5%
Considero el teléfono móvil como un dispositivo indispensable en mi actividad laboral.	5%	21%	11%	58%	5%

De los datos de la tabla 2 podemos ver una clara diferencia en la utilidad que se le asigna al dispositivo móvil en la cotidianeidad, opinando la mayoría que el mismo resulta indispensable. Aunque en el ámbito laboral no se presenta la misma opinión, ya que la mayoría de los encuestados indican su desacuerdo en considerar indispensables a los teléfonos móviles.

Respecto a la dimensión de análisis “Los teléfonos celulares en la institución educativa” son significativos los datos de la siguiente tabla.

**Tabla 3.** Aspectos destacados sobre “Frecuencia y tipo de utilización de su teléfono móvil”

	Acuerdo totalmente	Acuerdo	No lo sé	Desacuerdo	Desacuerdo totalmente
La mayoría de mis estudiantes poseen un teléfono celular inteligente	37%	47%	5%	11%	0%
Los estudiantes utilizan durante la clase el celular para alguna actividad no relacionada con la clase	21%	74%	5%	0%	0%



Los estudiantes acceden a internet con sus celulares desde el aula	21%	63%	16%	0%	0%
--	-----	-----	-----	----	----

Otras de las dimensiones de análisis consideradas en el cuestionario fue la que denominamos "Metodología de enseñanza". Si bien los diferentes ítems nos aportan diversa información sobre el tema investigado nos detendremos en dos aspectos sobre los que consultamos: la evaluación y la forma de comunicarse con los estudiantes.

**Tabla 4.** Modalidades de evaluación utilizada por el docente.

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Propongo evaluaciones escritas	26%	47%	16%	11%	0%
Propongo evaluaciones orales	5%	26%	47%	11%	11%
Propongo evaluaciones por medio de producciones escritas	5%	26%	37%	21%	11%
Evalúo por medio de producciones en formato digital	0%	15%	37%	11%	37%

En la misma dimensión de análisis del cuestionario se consultó a los docentes sobre los diferentes medios de comunicación utilizados con sus alumnos.

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Me comunico con los alumnos por correo electrónico	0%	5%	26%	16%	53%
Me comunico con los alumnos por grupos de Facebook	5%	5%	5%	16%	69%
Me comunico con los alumnos por grupos de whatsapp	0%	0%	0%	16%	84%
Me comunico con los alumnos por mensaje de textos	0%	0%	0%	11%	89%
Me comunica con los alumnos por algún sitio web o blog	0%	0%	11%	5%	84%

**Tabla 5.** Formas en que el docente utiliza tecnologías para comunicarse con los alumnos

Si analizamos los resultados de la tabla 4 vemos que la gran mayoría de los encuestados realizan evaluaciones escritas en forma tradicional, en menor medida se

realizan evaluaciones orales, y en muy pocas ocasiones se realizan evaluaciones por medio de producciones digitales. Claramente los recursos didácticos que más presencia tienen en las clases actuales siguen siendo el lápiz y el papel.

Respecto a la comunicación entre estudiantes y docentes, según la tabla 5 podríamos decir que no existe ningún tipo de comunicación por medio de alguno de los medios que docentes y alumnos utilizan frecuentemente.

#### *Punto de partida y propuesta en el mundo de las apps*

En su informe Camacho M., 2016 dice “El uso efectivo del Mobile Learning conlleva cambios pedagógicos sustanciales que incluyen desde el uso de metodologías activas y el abandono de métodos transmisivos hasta la utilización de nuevas estrategias de aprendizaje, cambios en la organización de los espacios y sobre todo en la cultura docente”.

En general se encuentra bibliografía que asegura lo auspicioso del m-learning y la inclusión de dispositivos móviles en educación acompañados de las nuevas narrativas, postura a la que adherimos, al mismo tiempo vemos que en nuestro ámbito dicha utilización es casi inexistente. Ante esta situación ¿qué hacer? Pensamos que para promover un cambio en la cultura docente no hay otra alternativa que compartir con ellos en el aula nuevas culturas

Por esto es que, en el mundo de los videojuegos, redes sociales y las apps para todos los gustos, de los youtuber “productores de tutoriales”, “maestros” de videojuegos, humor y hasta consejos, es más que conveniente, es punto de partida necesario, realizar investigación para trabajar en un rediseño metodológico y pedagógico para el abordaje de la educación de nivel secundario.

A este punto de partida llegamos con nuestro grupo de investigación después de implementar unidades didácticas concretas en el marco del desarrollo de las “Prácticas Educativas” del Profesorado de Computación, también actividades de investigación en el marco del proyecto “Desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles con sistema operativo Android para la enseñanza aprendizaje de temas de Matemática en el nivel medio. Análisis de la inclusión de dichas aplicaciones”

Por otra parte, las actividades de extensión desarrolladas en el contexto del “Plan de articulación Universidad Escuela Secundaria” para la mejora de la educación secundaria y las “Jornadas de puertas abiertas de la FCEyN” realizadas por nuestra unidad académica para despertar el interés por el acceso a la universidad de las instituciones educativas locales, conforman el ámbito a partir del cual nos sentimos impulsados a trabajar en este tema.

De estas instancias es que convenimos en que para indagar las estrategias más pertinentes para un rediseño metodológico proponemos como objetivo general de

investigación: “Explorar aplicaciones y modos de uso que nos ayuden a reflexionar sobre la necesidad de un rediseño metodológico y pedagógico que utilice las narrativas contemporáneas y las herramientas con las que medios de comunicación y jóvenes se comunican, aprenden, construyen, crean y comparten lo que para ellos es valioso.

A este objetivo general pretendemos acercarnos a través de algunos objetivos más específicos como:

Utilizar los teléfonos celulares en las aulas para recuperar las aplicaciones, los temas, formatos narrativos y los motivos por los cuales los jóvenes los utilizan para consumir y producir cultura.

Reflexionar con docentes y alumnos sobre las posibles nuevas formas de construcción del conocimiento posibilitadas por las tecnologías de la información y la comunicación.

Mostrar la importancia del movimiento copyleft, los riesgos y problemas del copyright para la circulación y construcción del conocimiento.

Explorar app que nos posibiliten compartir seguimiento de tareas y procesos aprendizaje con nuestros alumnos promoviendo retroalimentación más frecuente, en lo posible inmediata.

Explorar app que hagan de simuladores, instrumentos de medición, o provean actividades y/o datos para favorecer aprendizajes en los distintos espacios curriculares previstos para la educación secundaria.

Proponer el uso de las apps más usadas por nuestros alumnos para presentar y/o abordar los saberes propuestos en los espacios curriculares.

Planificar e implementar actividades en la que se comuniquen y/o compartan producciones entre distintos docentes, cursos o espacios curriculares.

Socializar las actividades planificadas con docentes y alumnos para reflexionar sobre los obstáculos y beneficios de las propuestas de uso de los celulares en el contexto de la enseñanza.

Como podrán apreciar este punto de partida propone un recorrido en el que las formas de construcción del conocimiento son compartidas, en el que el escenario del contexto cultural y las aulas con sus protagonistas, son partes de la construcción de la que pretendemos ir explorando y descubriendo caminos.

En esta experiencia buscamos desarrollar actividades que promuevan la adquisición de saberes cuando nos relacionamos con otros a través de herramientas culturales mediadoras como los dispositivos móviles, experiencia que podemos relacionar con la metáfora de “panal cognitivo” (Lion, C. 2012) tan asociada a la inteligencia colectiva y la cognición distribuida.

Esta experiencia donde la propuesta didáctica del docente cobra fuerte sentido con su propuesta de participar con otros, con la ayuda y el soporte de las redes y los

dispositivos móviles en la resolución del problema, es el centro de nuestro trabajo, y en él trabajaremos para encontrar claves, estrategias y metodologías, acordes al sentido y las narrativas contemporáneas.

### Referencias bibliográficas

- Camacho, M. (2016) "Samsung Smart School". Recuperado el 3 de abril de 2017 de <https://es.slideshare.net/eraser/los-dispositivos-mviles-en-educacin-y-su-impacto-en-el-aprendizaje>
- ISEA (2009) Mobile Learning. Análisis prospectivo de las potencialidades asociadas al Mobile Learning. Recuperado el 3 de abril de 2017 de [http://www.iseamcc.net/eISEA/Vigilancia\\_tecnologica/informe\\_4.pdf](http://www.iseamcc.net/eISEA/Vigilancia_tecnologica/informe_4.pdf)
- Lion, C. (2012.) "Pensar en red. Metáforas y escenarios". En: Scialabba, A. y Narodowski, M. ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires. Prometeo.
- Lion, C. (2012.) Escenarios e interrogantes para la educación superior. Conferencia en la I Jornada UBATIC "La inclusión de tecnología en la enseñanza superior: aumentar, enriquecer, expandir y transformar"
- Reig, D. (2012-13) Revolución social, cognitiva y creativa: desde las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) hacia las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación) Encuentro Internacional de Educación. Fundación Telefónica. Recuperado el 15 de diciembre de 2013 de <http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Versión traducida por Diego Leal Fonseca. Recuperado el 24 de mayo de 2017. <https://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>
- UNESCO (2012) Aprendizaje móvil para docentes. Temas globales. Recuperado el 17 de marzo de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216452s.pdf>
- Vives, N. (2012) Mobile Learning, una oportunidad para el cambio. En fundación Telefónica. (diciembre 2012) Guía Mobile Learning. Recuperado el 24 de mayo de 2017 de [https://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/wpcontent/uploads/2016/04/Guia\\_MobLearning.pdf](https://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/wpcontent/uploads/2016/04/Guia_MobLearning.pdf)
- Villalonga Gómez, C., Marta-Lazo, C., (2015) Modelo de integración comunicativa de 'apps' móviles para la enseñanza y aprendizaje Pixel-Bit. Revista de Medios y

Educación [en línea]: Recuperado el 26 de agosto de 2017.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36832959014> ISSN 1133-8482  
Ong, W. (1987).Oralidad y escritura: Técnicas de la palabra. Fondo de Cultura Económica. México.1987

## USO DE TIC EN DOCENTES DE NIVEL MEDIO, TERCIARIO Y UNIVERSITARIO DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

LORENZO, Jorge

*Universidad Nacional de Córdoba  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades  
"María Saleme de Burnichon"*

*Este trabajo da cuenta de los usos que hacen los docentes de herramientas que encuadran como TIC. El objetivo fue especificar en qué medida los profesores que enseñan ciencias humanas y sociales emplean TIC, teniendo en cuenta el nivel en que dictan clases: Medio, Terciario, Universitario. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario semiestructurado. Se utilizó un análogo RDS para conformar de la muestra. El análisis estadístico fue descriptivo para cuatro dimensiones del cuestionario: elementos relacionados a la enseñanza mediados por tecnologías, uso de material digitalizado para estudio, producción para repositorios digitales y modalidades de interacción con alumnos. También se utilizaron comparaciones no-paramétricas para algunas respuestas puntuales. Los resultados muestran que los docentes utilizan las TIC principalmente como apoyatura de sus clases. Las aulas virtuales se usan mayormente en el nivel universitario, mientras que el laboratorio es preferido por los docentes de nivel medio. Hay diferencia de disponibilidad de este recurso según el nivel. Los docentes universitarios son quienes más producen materiales para repositorios virtuales; los docentes de nivel terciario y medio, cuentan con repositorios mejor provistos y adaptados a las necesidades de planificación curricular. Los foros de las aulas virtuales son el principal medio de comunicación de los docentes universitarios. Una tendencia similar se observa en el nivel terciario, que cuentan con este recurso. Los docentes de nivel medio tienden a utilizar sistemas de mensajería. Finalmente, el mantenimiento de los elementos que conforman las TIC resulta crucial para el uso masivo por parte de docentes y alumnos.*

***TIC - Tecnología - Docencia - Humanidades y sociales - Nivel medio - Terciario y Universitario***

## Introducción

La siguiente investigación tiene su origen en una serie de talleres de capacitación brindados a docentes de nivel terciario de la Provincia de Córdoba durante el primer semestre del año 2016. En el marco de esas actividades, los docentes participantes debían acreditar los cursos mediante trabajos finales evaluados. Para poder hacer un seguimiento de las producciones de los profesores, se habilitó una plataforma virtual donde se contaba con un sistema de mensajería, foro de discusión y repositorio. Aún cuando la plataforma estuvo diseñada para mejorar el contacto con los docentes, encontramos que no todos ellos lograban explotar las prestaciones que se ofrecían, así varios profesores prefirieron utilizar otras vías de comunicación más familiares, tales como el correo electrónico. A partir de esta experiencia surgió la necesidad de conocer más exhaustivamente qué representaciones tenían los docentes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC de aquí en más), cómo las usaban, qué preferencias se manifestaban en ellos, que valor le otorgaban, etc. Si bien ya contamos con revisiones exhaustivas de la educación mediada por tecnología (Navarro Ibarra y otros, 2017, Tedesco, Steinberg y Tófaló, 2015), en este caso nos interesamos en indagar sobre representaciones y usos de los docentes que dictan su asignatura en el nivel medio y superior, en las áreas específicas de humanidades y ciencias sociales.

Los objetivos de este estudio fueron los siguientes: tomando en cuenta docentes que dictan clases en el ciclo orientado o carreras de nivel superior:

- a) Determinar los elementos materiales que los docentes identifican con las TIC,
- b) Establecer qué elementos no-materiales consideran forman parte de las TIC,
- c) Indagar de qué modo utiliza los elementos materiales y no-materiales relacionados a TIC en su práctica áulica,
- d) Detallar si existen diferencias entre los profesores, según el nivel donde dictan clases.

## Referentes teórico – conceptuales

En un trabajo seminal realizado por Conole y Dyke (2004), se destaca que las TIC se pensaron para favorecer el acceso a la información, estimular la diversidad de las experiencias de aprendizaje y unificar bajo un criterio educativo, toda la información multimodal disponible. Las investigaciones posteriores se encargaron de mostrar la multiplicidad de maneras en que ello puede ocurrir en clases. Se le atribuye a las TIC el papel de herramientas para promover y facilitar la transmisión de contenidos educativos, al mismo tiempo que ayuda a los alumnos a que su experiencia de aprendizaje sea lo más rica y significativa posible. Sin embargo, como señalan Levin y Wadmany (2006), aún no es posible deducir un paradigma pedagógico subyacente. Las

teorizaciones parecen ir siempre a la saga dada la rápida expansión de las aplicaciones y los cambios acelerados en la tecnología. Sin embargo, debería reconocerse que esta falta de un paradigma pedagógico, refiere a un corpus de conocimiento completo, dado que si tomamos a la didáctica, veremos que ella se ha acompasado muy bien en algunas áreas con el desafío que impone la tecnología (v.g. ciencias naturales o artes audiovisuales).

Si se piensa en que la tecnología es una fuente de enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje, se debe considerar que entre ambas instancias no hay una relación directa. En este sentido Delgado y Solano (2009) han señalado que las plataformas virtuales no necesariamente resultan atractivas a los estudiantes por ser accesibles desde dispositivos móviles. Los aprendizajes en entornos virtuales dependen de la capacidad de los docentes para proponer actividades didácticas creativas que estimulen el uso eficiente de esos dispositivos. La prioridad para los educadores es incorporar las TIC al aula bajo criterios pedagógicos que guíen las secuencias didácticas establecidas para el contenido. Asimismo, los docentes deben promover la participación y colaboración de los alumnos, es decir, su función también está atravesada por el papel de mediador (Díaz Barriga, 2013; Ferreiro y De Napoli, 2008).

Al pensar en el uso que le dan los docentes a la tecnología, algunos autores, distinguen el empleo de la tecnología para planificar la actividad que se destina solo al aula, de aquella en donde la tecnología juega un rol más preponderante en la interacción docente alumno (Meneses, Fabregues, Rodríguez-Gómez y Ion, 2012; Badia, Meneses y García, 2015). En el primer caso los docentes suelen darle importancia al uso de aparatos tecnológicos tales como la computadora o similares, proyectores, pizarras electrónicas, etc. La tecnología queda asimilada a una ayuda para la transmisión de conocimientos, pero la comunicación docente-alumno tiene un carácter preponderantemente unidireccional, en donde estos últimos prácticamente no pueden modificar lo dado. En el segundo caso, si bien se admite la facilitación proporcionada por la aparatología, se hace hincapié en el uso de materiales que los alumnos puedan utilizar, modificar y compartir. Las bases de datos, las hojas de cálculo, las herramientas gráficas, los repositorios virtuales son elementos que forman parte de las TIC. Aquí, las computadoras como herramientas de aprendizaje, cobran importancia en la medida en que favorecen la interacción de los estudiantes con los contenidos curriculares y las relaciones con sus propios compañeros.

Atendiendo a esta diferencia se insiste en que el empleo de tecnologías en el aula se enfoque en la propuesta pedagógica. En esto se acepta que los profesores son quienes deben utilizar la tecnología para facilitar la transmisión de los contenidos de la curricula, y en este sentido, son quienes aportarán la visión crítica para que las actividades con TIC no se vean reducidas a la simple manipulación de artefactos (Inan y



otros, 2010). En este punto nos enfrentamos al problema de la capacitación de los maestros y profesores en TIC. Huertas y Pantoja (2016), destacan que el motivo principal del bajo nivel de utilización de las TIC está causado por un sistema deficiente de formación del profesorado, y por una falta de aplicaciones didácticas válidas para demostrar sus posibilidades pedagógicas. Pero esto está cambiando, y los propios autores lo reconocen, gracias a los esfuerzos institucionales para fomentar la formación instrumental y didáctica de los docentes (Cabero, 2004; Huertas y Pantoja, 2016). De a poco, se ha pasado del modelo de instrucción basado en computadoras al de aprendizaje basado en tecnología, según distingue Badia, Meneses y García (2015). En varios países de la región, la capacitación permanente en TIC ya forma parte de la oferta de actualización profesional en competencias digitales (Navarro, Cuevas y Martínez, 2017). En nuestro país, este esfuerzo tuvo un alza sostenida luego de que el Ministerio de Educación de la Nación lanzara el programa “una computadora para cada alumno” en el año 2009 que, como su nombre lo indica, promovió la modalidad de integración 1:1. Este plan tenía como población-objetivo a los estudiantes del ciclo superior de escuelas secundarias técnicas y fue antecedente del Programa Conectar Igualdad que comenzó a funcionar en el año 2010. Mediante estos emprendimientos se amplió la cobertura, incluyendo a todos los estudiantes y docentes de educación secundaria, de educación especial y de los Institutos Nacionales de Formación Docente. Al tiempo que se hacía esto, se ponía en evidencia la complejidad de la incorporación de tecnología al ámbito educativo, destacándose como variable de peso el proyecto institucional y las actitudes y expectativas de los actores educativos frente a las TIC. Es por ello que el plan no solo atendió a la provisión de aparatos, sino también a la capacitación docentes, y según datos de 2015, dos tercios de los profesores se formaron para incorporar estos dispositivos y recursos como herramientas para la enseñanza. La oferta abarcó instrucción técnica e instrumental orientadas al manejo de dispositivos y recursos TIC, preparaciones vinculadas con la aplicación de recursos digitales a la gestión escolar, y también capacitaciones pedagógicas destinadas al uso de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tedesco, Steinberg y Tófaló, 2015). Antes de que el nivel medio se viera favorecido por la incorporación de las TIC, las investigaciones sobre el uso de tecnologías se reducía a la población universitaria (Navarro Ibarra y Martínez, 2017). Esto era así porque en estas instituciones se presenta como un problema serio la masificación del estudiantado, y en tal contexto las TIC ofrecen un modo de flexibilizar y modernizar el proceso formativo.

Por lo dicho, se reconoce que las TIC aportan un potencial enorme en la estructuración de actividades, el trabajo colaborativo, la evaluación, la retroalimentación de contenidos, etc. Pero debe tenerse en cuenta que lo que es factible en la teoría, no necesariamente puede llevarse a la práctica. Como se ha dicho

ya, no hay una relación directa y simple entre la capacidad tecnológica y la planificación didáctica. Numerosos reportes han mostrado que entre el acceso a la tecnología y los resultados de los alumnos, se interponen importantes variables del contexto educativo que moderan tal relación (Hansen, 2016). Para Naffah y colaboradores (2016), la adecuación de los entornos virtuales de aprendizaje requiere de instituciones con capacidad e infraestructura para su desarrollo, pero además de la aceptación que los individuos (docentes y alumnos) tengan de estos entornos. Para este autor, las variables determinantes del Modelo de Aceptación Tecnológica (Davis, 1989) serían la facilidad de uso y la percepción de utilidad. La facilidad de uso se relaciona con el diseño de entornos virtuales simples y eficientes, mientras que la percepción de utilidad es una variable que explica la medida en que los sujetos ajustan su comportamiento académico por las prestaciones que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje. El modelo de aceptación tecnológica desarrollado por Davis, más conocido como TAM por sus siglas en inglés, ha sido ampliamente utilizado en las investigaciones sobre el uso de las TIC, en tanto pone atención en las actitudes e intenciones del individuo respecto a la utilidad y la facilidad de uso de las tecnologías como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por lo que se ha convertido en uno de los modelos más utilizados para analizar el impacto que han tenido las TIC en las estrategias de *e-learning* en diferentes niveles de formación educativa (Mohammadi, 2015; Tarhini y colaboradores, 2015; Lu, 2012; Chen, 2011; Sánchez y Hueros, 2010). Las principales críticas que ha recibido el modelo TAM destacan que es un encuadre teórico que se enfoca prioritariamente en las experiencias de usuarios frente a ordenadores. Por ello, ignora procesos esencialmente sociales de desarrollo e implementación de los sistemas de información y sus consecuencias (Bagozzi, 2007). Atendiendo a esta crítica es que se abre la pregunta en torno al modelo pedagógico empleado en el uso de las TIC en el aula. En este espacio coexisten el modelo tradicional, unidireccional, docente-alumno, y un modelo que apuesta a la novedad, más capaz de responder a los desafíos de la sociedad actual (Diez y colaboradores, 2012). La anterior afirmación estaría en consonancia con la conclusión a la que se arriba en el estudio de Suárez (2013), quienes han mostrado que la competencia tecnológica influye en la pedagógica y no al revés, como pudiera pensarse. Se enfatiza una vez más el esfuerzo que se requiere para que el uso de las TIC tenga valor pedagógico, y la importancia de la formación permanente del profesorado.

Finalmente, existen diferentes motivos por los cuales las plataformas virtuales pierden eficacia como herramientas de formación, la más evidente de todas es la conocida brecha digital, concepto que se refiere principalmente a la progresiva distancia que se produce entre los individuos que tienen acceso a tecnologías y aquellos que no lo tienen, o que aún teniéndolas no saben cómo usarlas. En Argentina, se ha producido un alza sostenida en el Índice de Desarrollo en Tecnologías de la Comunicación e

Información (IDI por su acrónimo en inglés), desarrollado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones. El IDI mide el desempeño de los países en cuanto a infraestructura y uso en TIC. Para el año 2016 nuestro país puntuaba con un IDI=6.52, siendo el promedio para América=5.13. De los países del Cono Sur, solo Uruguay con un IDI=6.79 se encontraba por encima. Siendo el rango teórico de este índice de 10 puntos, se aprecia que nuestro país está en una buena posición. Lo que no se reporta en este tipo de informes es si la distribución del acceso a las tecnologías de la comunicación es equitativa. Algunas pistas surgen si consideramos datos publicados en 2015 que muestran que el 78,2% de la población mayor de diez años posee telefonía celular, el 68% usa computadoras y el 66,1% usa internet (ENTIC 2015). La preocupación por tener datos sobre la cobertura de la tecnología en la población y especialmente el uso de la misma en la escuela, ha dado lugar a la propuesta de UNESCO de una serie de indicadores de comparabilidad internacional. Su aplicación en diversos países permite recabar valiosa información sobre aspectos que van desde el porcentaje de instituciones que utilizan instrucción asistida por TIC, por asignatura escolar (matemáticas, idiomas, arte, entre otras), hasta el porcentaje del gasto gubernamental total en TIC en educación. A este último indicador se le ha dado el nombre general de compromiso político, aludiendo claramente al desarrollo de políticas de estado que tiendan a democratizar el uso de TIC (Instituto de Estadísticas UNESCO, 2009). En el mencionado documento aparece también la necesidad de medir la proporción del personal docente que ha adaptado sus competencias a un modelo de enseñanza asistida por TIC o asignaturas relacionadas con las TIC. Esto tiene directa relación con lo dicho anteriormente, ya que la brecha digital afecta también a los docentes que por falencias en su formación, no logran acompasar las estrategias pedagógicas con las nuevas tecnologías. La falta de confianza en las herramientas virtuales provoca el progresivo abandono de las mismas. Según Vaillant (2013), no solo se debe pensar la formación genérica en habilidades TIC para los docentes, sino en los métodos en los que se prepara al maestro o al profesor para la integración de tecnologías al aula. Cuando se forma al docente sobre la base de procesos de enseñanza centrados en el estudiante, aumenta la frecuencia con la que se usan las tecnologías en el aula. Entonces, en los entornos virtuales, el docente se transforma progresivamente en un facilitador del aprendizaje, capaz de diseñar sus propios recursos para adaptarlos a las necesidades de sus cursos. En este sentido, la realización de materiales parece ser una labor estimulante para quienes participan en ella, aunque no se trata de una labor no muy extendida entre el profesorado debido a la demanda de trabajo que supone sobre su labor cotidiana (Aguaded y Tirado, 2010, Huertas y Pantoja, 2016). La formación del docente también debe estimular un cambio de actitud hacia la tecnología que le permita ayudar a los estudiantes poco acostumbrados a los entornos virtuales, como así también, interactuar

en mejores condiciones con aquellos habituados a dichos entornos (Huertas y Pantojas, 2016).

Como se mencionó al principio, este trabajo se interesa en indagar sobre representaciones y usos de las TIC de los docentes que dictan su asignatura en el nivel medio y superior, en las áreas específicas de humanidades y ciencias sociales. La currícula en las ciencias humanas, especialmente las de orientación social, tienen núcleos de aprendizaje comunes que se complejizan según el nivel donde se dicta. Así, es posible constatar que los contenidos dados en el nivel secundario son similares a los que se dictan en el nivel terciario y en el universitario. Por lo dicho, la principal diferencia radica en la diversidad y profundidad con que se estudian tales contenidos. Esto hizo más sencillo focalizarse en el tema de las TIC, sin que lo curricular fuera una variable de peso en relación al uso de las mismas.

### **Aspectos metodológicos**

#### *Instrumento de recolección de datos*

Para esta investigación se diseñó un cuestionario con preguntas semiestructuradas. El instrumento está dividido en tres partes; la primera recoge datos personales y de desempeño profesional. La segunda parte indaga acerca de los elementos de su entorno de trabajo que identifica con TIC y la manera en que los emplea en su labor docente. La tercera parte inquiriere sobre su trayectoria en capacitación en el manejo de la tecnología, sea que esté relacionada con su profesión o no.

#### *Participantes*

En las encuestas participaron docentes de nivel medio (n=35), terciario no universitario (n=27) y universitario (n=35). La muestra estuvo integrada mayormente por mujeres (67%), la edad promedio de los participantes fue de 41.5 años (DE=8.8). La experiencia en docencia se estimó mediante la cantidad de años en ejercicio (promedio=16.5 años; DE = 10.2). La conformación de la muestra fue *ad-hoc*, de una base datos de docentes de nivel medio y terciario. Los docentes fueron seleccionados según dictaran asignaturas de ciencias sociales y humanas en alguno de esos niveles. Dado que varios de los docentes contactados también dictaban materias en el nivel universitario, se procedió a separar de la misma un grupo que respondió por ese nivel. Es decir, una condición para participar en este estudio, fue que cada docente respondiera de acuerdo al nivel donde tenía más horas cátedra. Todos los participantes fueron voluntarios y reclutados mediante un procedimiento de muestreo en cadena o RDS (Mantecón y colaboradores, 2008). La variante introducida para este estudio fue

que todos los docentes que conformaban la población de interés, estaban identificados en una base de datos. Sobre esta base se introdujo una semilla de aleatorización y se midió la distancia entre los informantes claves; el reclutamiento de los mismos se realizó a través de un proceso de mínima distancia entre unidades de muestreo. Como se mencionó, la selección de la muestra de los docentes universitarios, surgió como consecuencia de constatar que muchos de los individuos contactados dictaban clases en ese nivel, teniendo allí su mayor carga horaria.

### *Encuestas*

Las encuestas se diseñaron especialmente para este trabajo y se enviaron por medio de correos electrónicos a los participantes mediante el sistema de Google Form. En el caso de preguntas que requerían una valoración, se optó por utilizar una escala tipo Lickert de cuatro puntos, donde el valor 1 se usó para “nunca”, y 4 se utilizó para “siempre o casi siempre”. Por ejemplo, una de las preguntas realizadas se refería al empleo de videos tutoriales, cuya puntuación en la respuesta se completaba con las siguientes opciones: 1=nunca uso, 2=uso ocasionalmente, 3=uso frecuentemente, 4=uso siempre o casi siempre.

Los datos de las encuestas fueron recolectados entre agosto de 2016, y junio de 2017. El trabajo de análisis de las respuestas aún se encuentra en curso, por lo que en este trabajo se presentarán los resultados obtenidos en las siguientes dimensiones del cuestionario:

Parte 1. 1a) Elementos que los docentes consideran que forman parte de la enseñanza de su asignatura y que están mediadas por tecnologías. 1b) Frecuencia de uso de los elementos identificados.

Parte 2. 2a) Uso de material digitalizado como parte de los útiles de estudio para los alumnos. 2b) Descripción del tipo de material. 2c) Frecuencia de uso de los materiales.

Parte 3. 3a) Producción de materiales propios para repositorios digitales, 3b) Copia y reproducción de materiales producidos por otros.

Parte 4. Medios que utiliza para la comunicación con sus alumnos.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

**Parte 1:** Elementos que los docentes consideran como parte de las TIC según uso.

	Planificar	Dictar	Practicar
--	------------	--------	-----------

Laboratorio	11%	35%	80%
Notebooks	90%	95%	60%
Páginas web	85%	90%	-
Conexión Wi-Fi	-	60%	80%
Cañón Proyector	90%	95%	10%
Teléfonos Móviles	-	-	22%
Tablet	-	11%	-

En la encuesta realizada, se observa que los docentes refieren tres tipos de actividades principales relacionadas con el uso de la tecnología. La primera de ellas consiste en la planificación de actividades a realizar con los alumnos. El grueso de la planificación está centrado en las actividades que formarán parte de las clases teóricas o prácticas. Las notebooks se emplean más a nivel personal, es el instrumento que los docentes identifican como un portafolio donde transportan el material. Solo algunos docentes de nivel universitario reportaron que solicitan a sus alumnos que traigan sus computadoras a clases. En esta práctica, los docentes de nivel terciario se muestran muy similares a los universitarios. En cambio, los docentes de nivel medio planifican sus actividades en el laboratorio y son también quienes se basan en contenidos de páginas web específicas en sus planificaciones.

En concordancia con estos resultados, se tiene que los elementos más utilizados para el dictado de las clases teórico-prácticas son la notebook y el cañón proyector. En este ítem, solo los docentes de nivel medio dicen utilizar el laboratorio para dictar clases, pero lo hacen sobre temas especiales. La conexión wifi también ha sido señalada como elemento para el dictado de clases, especialmente por los docentes universitarios quienes las usan para compartir y descargar archivos durante las actividades del aula, y también para ilustrar sus clases mediante información web que los alumnos pueden explorar cada vez que traen sus computadoras a clases. Algunos docentes de nivel terciario reportan una práctica similar. Los únicos que consideraron la tablet como elemento para apoyar el dictado de clases fueron los docentes universitarios, algunos de los cuales dijeron usarlas a veces como apuntes de clases.

La práctica fue una actividad mayoritariamente referida por los docentes de nivel medio, se trata de tareas orientadas a la utilización de conceptos previamente adquiridos o a la búsqueda de información para la elaboración de trabajos colectivos o grupales. Casi toda la práctica se concentró en el uso del laboratorio y las notebook. Un dato interesante es que en este nivel, cuando la práctica no estuvo ceñida al laboratorio, se permitió el uso de la telefonía móvil en la resolución de actividades que requerían el uso de información de enciclopedias virtuales.

En cuanto a la frecuencia de uso se observaron diferencias significativas en la distribución de respuestas según el nivel donde dictan clases los docentes. Concretamente, los docentes universitarios son quienes utilizan mayormente las notebooks y el proyector para el dictado de clases, en tanto los docentes de nivel medio usan las notebook y el laboratorio para la práctica.

**Parte 2:**Material de estudio digitalizado.

Uso ocasionalmente	Uso frecuentemente,	Uso siempre o casi siempre
Videos temáticos	Artículos Científicos	Diapositivas PPT o Prezi
Conferencias	Capítulos de libros	
Bibliotecas virtuales	Tutoriales	
Páginas WEB específicas	Guías de ejercitación	
Bases de datos		

En la tabla se encuentra ordenado, según la escala de valoración empleada en la encuesta, los materiales digitalizados utilizados por los docentes. Aquí aparece una diferencia significativa entre los docentes universitarios y los de nivel medio, los primeros utilizan mayormente los artículos científicos y los capítulos de libro, junto con las diapositivas PPT y Prezi. El material digitalizado es subido a las aulas virtuales a donde tienen acceso los alumnos. En el nivel secundario prácticamente no existen las aulas virtuales, lo cual hace que los docentes utilicen casi todos los materiales mencionados desde el laboratorio o a través de las notebook de los alumnos. En este nivel se aprecia que es una práctica común la redacción de guías de ejercitación que se les da a los alumnos para que recorran bibliotecas virtuales o páginas web, son estos docentes también quienes más usan los videos temáticos disponibles.

**Parte 3:**Producción y uso de materiales digitales

	Producción de materiales para repositorios	Copia y reproduce materiales de repositorios
Nivel Medio	Ocasionalmente (22%)	Frecuentemente (88%)
Nivel Terciario	Ocasionalmente (35%)	Frecuentemente (75%)
Nivel Universitario	Frecuentemente (66%)	Casi siempre (92%)

La producción y uso de materiales de repositorios virtuales está mayoritariamente representada en los docentes universitarios. Lo que puede notarse es que los docentes de nivel medio y terciario usan frecuentemente materiales didácticos para la preparación de sus clases. La diferencia que existe en los profesores es que estos últimos cuentan con repositorios más ordenados de acuerdo a lo que determina la currícula de su asignatura y están disponibles desde las páginas web de las reparticiones ministeriales. En ocasiones, la producción de esos materiales se debe a las colaboraciones con profesionales que preparan materiales de estudio específicos. Los docentes universitarios en cambio, redactan y comparten materiales con sus colegas y alumnos para simplificar temáticas o para evitar problemas con los derechos de autor.

**Parte 4:** Comunicación con el alumnado por medios virtuales.

	Aula Virtual	Blog Institucional	Foros	Otros
Nivel Medio	-	-	-	66%
Nivel Terciario	11%	9%	10%	30%
Nivel Universitario	98%	50%	90%	20%

La cuarta etapa del cuestionario mostró una realidad que ya conocíamos de antemano: las aulas virtuales y los foros que ellas contienen son el principal medio de comunicación de los docentes universitarios. Casi todo el material de cátedra se dispone en estos espacios y los foros representan el principal canal de comunicación. Algunos docentes crean Blogs Institucionales para sus cátedras con la finalidad de disponer material que consideran importante para el aprendizaje de sus alumnos, pero que no son obligatorios para el cursado de la asignatura. Una tendencia similar se observa en los profesores de nivel terciario, pero en este caso se advierte que pocas instituciones tienen plataformas virtuales. Un dato llamativo, son las alternativas que surgieron en la categoría otros. Los docentes de nivel medio raras veces cuentan con aulas virtuales o blogs, pero están dispuestos a utilizar canales de comunicación con el alumnado cuando estos están disponibles, por ejemplo el correo electrónico, el facebook, incluso la mensajería de WhatsApp por grupos.

*Discusión*

Los resultados preliminares muestran que los docentes utilizan la tecnología que tienen disponible, y es justamente este factor el que marca las principales diferencias según el nivel en que dictan clases. Quienes mayormente usan las TIC son los docentes universitarios, y cabe destacar que el uso de la tecnología en este nivel fue asimilado



mucho antes que en el nivel medio y terciario. En el nivel medio, la incorporación de las computadoras personales por alumnos, la capacitación de los docentes en el uso de las TIC y el amplio repertorio de materiales didácticos que se dispuso para la planificación curricular, fomentó su uso de forma masiva. Una tendencia similar puede verse en el nivel terciario, aunque no tan marcada. Es posible que de esto derive la identificación del soporte pedagógico como parte de las TIC. Concretamente los docentes de nivel medio, y en parte los de nivel terciario, hacen referencia a los repositorios virtuales y la oferta de formación que se ofrece del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación como parte de las TIC. En este sentido, el actual plan nacional integral de educación digital es considerado como tal. A diferencia de los docentes universitarios, los docentes de nivel medio están respaldados por la red federal de educación digital, desde donde se acompaña con material para el aula. Sin embargo este material está pensado en su mayoría para trabajar en el marco del plan conectar igualdad.

Aunque existen diferencias, en la mayoría de los casos el uso de TIC se orienta al dictado de las clases, la planificación de actividades y las evaluaciones. No se advierte que la introducción de la tecnología haya cambiado de manera sustantiva el esquema verticalista en el modo de transmisión de conocimientos. Es decir, aunque la incorporación de tecnología al aula y los cambios a veces rápidos de sus soportes y aplicaciones, imponen la manera en que los docentes dictan sus clases, por sí misma, la tecnología no es un elemento transformador. Podríamos decir que es un elemento facilitador e incluso motivador, pero siempre queda la capacidad del docente para dotar de sentido el aprendizaje mediado por tecnología.

La comunicación docente-alumnos es otro apartado que merece ser explorado. A través de estos datos preliminares se advierte que en el caso de los docentes universitarios el contacto con los alumnos mediante mensajería de aula virtual, permite salvar un importante escollo comunicacional, especialmente ante el fenómeno de la masividad. En este nivel, el arco que cubre la comunicación virtual es amplio, y se advierte que los docentes ya no podrían prescindir de esta herramienta. Por otro lado, en el nivel terciario, la necesidad de contacto fluido entre docentes y alumnos se canaliza mediante el uso del correo electrónico. Es probable que ante un alumnado menos numeroso este sistema de comunicación cubra las necesidades de contacto con el alumnado. Pero también se advierte que, si la institución dispone de medios de comunicación más formales (v.g. foros o aula virtual), el docente se inclina hacia estas alternativas. Algo similar ocurre en el nivel secundario, aunque la obligatoriedad de la asistencia hace que el docente no esté tan necesitado de canales de comunicación formales como puede ser el aula virtual. Aun así, los docentes manifiestan la necesidad de estar en contacto con sus alumnos y para ello se valen de aquello que los alumnos usan para comunicarse. De este modo, en la categoría Otros aparecen representados los

grupos de whatsapp o facebook. Este dato resulta interesante para una indagación más profunda.

En cuanto al uso de los repositorios virtuales se aprecian diferencias. En el nivel medio y terciario, los docentes tienen acceso a numerosos materiales planeados para el dictado de sus materias, como así también, las actividades que sirven de evaluación. Aquí se observa una colaboración constante entre docentes y profesionales de las ciencias de la educación que redundan en la propuesta de publicaciones que se canalizan a nivel ministerial. Es en este sentido que estos docentes se identifican más como usuarios de repositorios virtuales, que como productores de materiales. Los docentes universitarios en cambio, deben producir sus materiales de cátedra casi en forma individual, reuniendo y compilando trabajos propios y de otros autores. A veces, la necesidad de no violar derechos de autor los lleva a generar sus propios resúmenes, los cuales se entregan como fichas o apuntes de cátedras. Aunque este material raramente se halla sistematizado o indexado, genera un gran movimiento en los repositorios y aulas virtuales. Cabe mencionar que en distintas universidades está tomando fuerza la idea de producir y compartir el trabajo científico, haciendo que la misma comunidad académica opere como “evaluador externo”; esta discusión aunque interesante, excede el presente trabajo.

Un elemento que resultó difícil de clasificar en alguna de las cuatro categorías de análisis fue la asignación de tareas en las que los alumnos debían valerse de recursos virtuales para su solución. En principio se clasificó en la categoría Práctica. Al respecto se aprecia que quienes más se acostumbraron a que sus alumnos recojan información de diversas fuentes, son los docentes de nivel medio y terciario, quienes aceptan en los trabajos monográficos de sus alumnos, el uso de fuentes tales como enciclopedias virtuales (Wikipedia), portales educativos y periódicos en línea. Los docentes universitarios, son mucho más restrictivos y tienden a no aceptar tales fuentes como legítimas. En esto se nota de manera patente la diferencia del nivel educativo.

Finalmente, en los resultados mencionamos un ítem denominado soporte técnico, referido al mantenimiento de los elementos que se usan tanto en las aulas reales como virtuales. El soporte técnico se relaciona directamente con la posibilidad de planear y dictar las clases valiéndose de recursos tecnológicos sin contratiempos. En tal sentido, cuando las conexiones a internet son lentas o los aparatos están viejos y sin mantenimiento, los docentes se ven obligados a tener planeado otros modos de continuar con sus clases. Cuando estos problemas se prolongan en el tiempo, los docentes tienden a desestimar el uso de las TIC. Resulta obvio que la correcta funcionalidad de todo recurso tecnológico debe ser adecuada para que los docentes y alumnos se sientan estimulados a usarlas.

**Referencias bibliográficas**

- Aguaded, J. I. y Tirado, M. (2010). Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 36, 5-28.
- Badia, A., Meneses, J. y García, C. (2015). Usos de la tecnología para enseñar y aprender. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 46. Pag. 9 – 24.
- Bagozzi, R.P. (2007), «The legacy of the technology acceptance model and a proposal for a paradigm shift.», *Journal of the Association for Information Systems* 8 (4): 244-254.
- Bebell, D., Russell, M. y O'Dwyer, L. (2004). Measuring teachers' technology uses: Why multiple-measures are more revealing. *Journal of Research on Technology in Education*, 37 (1), 45-63
- Benta, D.; Bologa, G. y Dzitac, L. (2014). E-learning platforms in higher education. case study. *Procedia Computer Science*, 31, 1170-1176.
- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y pedagogía*, 195, 27-31.
- Conole, G. y Dyke, M. (2004). What are the affordances of Information and Communication Technologies, *ALT-J*, 12 (2), 113-124. doi: 10.1080/0968776042000216183
- Chen, J. (2011). The effects of education compatibility and technological expectancy on e-learning acceptance. *Computers & Education*, 57(2), 1501-1511.
- Davis, F. D. (1989), «Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology», *MIS Quarterly* 13 (3): 319-340, doi:10.2307/249008.
- Delgado, M., y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>
- Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior Universia*, 4(10), 3-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588003>
- Diez, M.L.; Di Virgilio, M.; Heumann, W.; Serial, A. y Toscano, A. (2012). Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la escuela conurbano (Argentina). Buenos Aires: UNICEF. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/FINES\\_OKb.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/FINES_OKb.pdf)
- Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC). Informe preliminar sobre indicadores básicos de acceso y uso. Resultados de mayo-julio de 2015. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

- Ferreiro, R. y De Napoli, A. (2008). Más allá del salón de clases: Los nuevos ambientes de aprendizajes. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 333-346. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0808220333A/15480>
- Fitch, J. L. (2004). Student feedback in the college classroom: A technology solution. *Educational Technology Research And Development*, 52 (1), 71-77.
- Levin, T. y Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (3), 157-181. doi: 10.1080/15391523.2006.10782478.
- Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) en educación. Manual del usuario. Instituto de Estadísticas UNESCO, 2009.
- Meneses, J., Fàbregues, S., Rodríguez-Gómez, D. y Ion, G. (2012). Internet in teachers' professional practice outside the classroom: Examining supportive and management uses in primary and secondary schools. *Computers & Education*, 59 (3), 915-924. doi: 10.1016/j.compedu.2012.04.011.
- Mohammadi, H. (2015). Investigating users' perspectives on e-learning: An integration of TAM and IS success model. *Computers in Human Behavior*, 45, 359-374.
- Naffah, S. C.; Valencia Arias, A.; Bermúdez Hernández, J.; Ortega Rojas C. M (2016). Percepciones estudiantiles acerca del uso de nuevas tecnologías en instituciones de Educación Superior en Medellín. *Revista Lasallista de Investigación - Vol. 13 No. 2*, pag. 151 – 162.
- Navarro Ibarra, L. A.; Cuevas Salazar, y Martínez Castillo, J. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 10-20.
- Hansen, T. I. (2016). Learning technology and patterns of teaching. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 1, enero-abril, pp. 61-73.
- Huertas, A. y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, 19(2), 229-250, doi: 10.5944/educXX1.14224
- Inan, F. A., Lowther, D. L., Ross, S. M. y Strahl, D. (2010). Pattern of classroom activities during students' use of computers: Relations between instructional strategies and computer applications. *Teaching and Teacher Education*, 26, 540-546. doi:10.1016/j.tate.2009.06.017.
- Lu, H. (2012). Learning styles and acceptance of e-learning management systems: an extension of behaviour intention model". *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(3-4), 246-259.

- Mantecón, A., Montse, J. A.; Calafat, Becoña, E. y Encarna, R. (2008) Respondent-Driven Sampling: un nuevo método de muestreo para el estudio de poblaciones visibles y ocultas. *Adicciones*, 20, 2, pag. 161-170. doi:<http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.280>.
- Sánchez, R. y Hueros, A. (2010). Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in human behavior*, 26(6), 1632-1640.
- Suárez, J. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación XX1*, 16.1, 39-62.
- Tarhini, A.; Hassouna, M.; Abbasi, M. y Orozco, J. (2015). Towards the Acceptance of RSS to Support Learning: An empirical study to validate the Technology Acceptance Model in Lebanon. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(1), 30-41.
- Tedesco, J.C; Steinberg, C. y Tófaló, A. (2015). Programa TIC y Educación Básica. Resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina. Informe general. UNICEF.
- Vaillant, D. (2013). Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. Programa TIC y Educación Básica. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

## LÓGICA ESCOLAR Y LÓGICA TECNO-MEDIÁTICA: TENSIONES, POSIBILIDADES Y DESAFÍOS

PINEDA, Andrea Evelin

*Universidad Católica de Córdoba. CONICET  
Universidad Nacional de Córdoba*

*El presente trabajo se enmarca en una tesis doctoral en proceso, que forma parte de una beca interna doctoral co-financiada por CONICET y UCC, e involucra temáticas más amplias sobre producción cultural, alfabetización tecno-mediática, medios y tecnologías de la información y comunicación (MyTic) y el campo educativo. Además, en este artículo se recuperan los principales análisis y conclusiones de la tesis de licenciatura (2009) en Comunicación Social (UNC). El objetivo es problematizar la relación entre la lógica escolar y tecno-mediática, para explorar las tensiones, posibilidades y desafíos en el campo educativo. Consideramos que los MyTic a través de un proceso de mediatización social heterogéneo e irreversible (Verón, 1992; Da Porta, 2000), interpelan de múltiples formas los discursos y prácticas que la lógica escolar ha cristalizado y dominado, así como la forma de producción y circulación de saberes en nuestras sociedades contemporáneas. Nos posicionamos desde el campo Comunicación-Educación, enriquecido con los aportes de la perspectiva socio-cultural para realizar los análisis. La investigación doctoral marco se basa en un enfoque metodológico cualitativo y exploratorio de diseño emergente. Trabajamos con entrevistas en profundidad, análisis experiencias de trabajo con MyTic y producciones realizadas en diversos contextos educativos. Finalmente, consideramos que el análisis de los fenómenos tecno-mediáticos en relación a la educación desde perspectivas multidisciplinares y en constante vigilancia epistemológica, habilita la construcción de diseños teórico-metodológicos ajustados a la complejidad de nuestros objetos de estudio, como aporte a la teoría social y permite pensar nuevas preguntas para el avance de la investigación.*

### ***Medios y tecnologías de la información y comunicación - Lógica escolar - Lógica tecnomediática - Educación - Mediatización social***

#### **Introducción**

El presente trabajo pretende hacer un aporte al debate teórico-conceptual de pensar la integración y/o irrupción de los medios y tecnologías de la información y comunicación (en adelante MyTic) en educación, y más precisamente en escenarios

escolares. Lo que nos interesa es hacernos preguntas que operen como contexto para pensar el aprendizaje mediado por tecnología en el aula. *¿Por qué hablamos actualmente de MyTic en educación?, ¿de qué manera los MyTic interpelan al campo educativo?, ¿Qué aporta y/o qué problematiza la lógica tecno-mediática en los escenarios educativos?, ¿por qué muchas veces resulta difícil integrar los MyTic en educación?*

Para empezar a responder, nos basamos en la siguiente hipótesis de trabajo: se torna imprescindible identificar las distinciones, muchas veces borrosas, mezcladas, tensionadas y yuxtapuestas, entre la lógica escolar y sus modos de concebir la producción del conocimiento, las formas de transmisión de saberes, entre otros aspectos, y la lógica tecno-mediática que, a través de un proceso de mediatización social heterogéneo e irreversible (Verón, 1992; Da Porta, 2000), ha transformado formas tradicionales de producir, transmitir y recibir los saberes. El papel de los MyTic en la (re)configuración de prácticas cotidianas, formas de expresar(se) y relacionar(se) entre los sujetos, nos interpela a problematizarlos como objetos de estudio que habilitan interrogantes sobre la educación y los sujetos de la relación educativa actual. Sobre todo porque muchos de los MyTic no nacieron con fines educativos y, sin embargo se han convertido en un “metaproblema” (Burbules y Callister, 2008) para la educación. Ya sea que hayan ingresado por la puerta o hayan “entrado por la ventana (Dussel y Southwell, 2007:2). Por eso proponemos un análisis de ambas lógicas que nos permita identificar las tensiones, posibilidades y desafíos para el campo educativo.

### **Referentes teórico-conceptuales**

#### *Construcción de la mirada de abordaje*

Lo que pretendemos abordar en el presente trabajo es una cartografía contingente (provisoria, incompleta) de en torno a los rasgos de la lógica escolar y la lógica tecno-mediática, identificando zonas de tensiones, desafíos y posibilidades (que los propios sujetos en sus prácticas constituyen, combinan y redefinen), como aporte para el trabajo con MyTic en educación. Nuestra perspectiva de análisis se posiciona desde el campo Comunicación-Educación, entendido como configuración problemática (Carli, 1995; Huergo, 1997, 2004; Da Porta, 2004), como espacio de posibilidades estratégicas de pensar en torno temáticas que se planteen desde cruces disciplinares, en definitiva como escenario de prácticas con gran capacidad modelizadora de sujetos, relaciones y modos de producción simbólica que requiere el desarrollo de un pensamiento que cuestione, que pueda impugnar las lógicas hegemónicas que se imponen como mandatos y pueda a la vez proponer otras prácticas, otros modos de apropiación, otras formas de apoderarse de esos dispositivos (Da Porta, 2011: 41).

Entendemos el proceso de mediatización social (Verón, 1992) como espacio en el que las prácticas se transforman a partir de la irrupción de los MyTic. De acuerdo con Martín Barbero (2003), lo que acontece es que la mediación de la comunicación se hace cada vez más técnica, “deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural” (pág. 2), y es esta tecnicidad mediática la que se torna una dimensión estratégica para estudiar la cultura. Existen muchas perspectivas para abordar estos fenómenos, sin embargo consideramos que aquellos enfoques instrumentales o tecno-utópicos para estudiar los vínculos de los sujetos con MyTic limitan el análisis, ya que disuelven la posibilidad de pensar las transformaciones productivas de las dinámicas culturales, los procesos de producción de sentido (Da Porta, 2015) que se están (re)configurando de manera cada vez más des-centrada, dislocada y contingente. En este sentido asumimos que “la articulación de procesos simbólicos involucra la mediación de distintos dispositivos que, a través de sus propias características, han ensanchado, profundizado y complejizado tales procesos en contextos socio-históricos determinados por diversos intereses y motivaciones” (Pineda, 2013: 69). Los procesos de producción de sentido que nos interesan “modelados” por los MyTic son analizados desde una perspectiva que se aleja de concepciones instrumentales con pretensión universalista de neutralidad y omnipresencia, para proponerlas “como dispositivos socioculturales que irrumpen, complejizan y problematizan” (Cabrolié, Pineda y Yeremián, 2014: 255) los espacios en los cuales se insertan. Le imprimimos una significación cultural en contraposición a una mirada instrumental de los MyTic, ya que se construyen vínculos relacionales: somos transformados por los dispositivos en nuestras percepciones y prácticas al tiempo que nuestras percepciones y prácticas también transforman dichos dispositivos. La problematización de la tensión entre la lógica escolar y tecno-mediática, habilita cruces en los bordes y exploración de prácticas que interpelan de alguna(s) manera(s) los discursos y prácticas que la lógica escolar ha cristalizado y dominado, así como la forma de producción y circulación de saberes.

Se convierte en un gran desafío analítico y metodológico el abordaje de los procesos de mediatización de los fenómenos que nos interpelan. Aquí esbozamos algunas premisas basadas en Da Porta (2014), que nos guiarán para nuestros trabajos de campo:

Nos centramos en procesos y transformaciones dinámicas (sociales y simbólicas) emergentes de los sujetos, con lo cual nos alejamos de perspectivas donde la cuestión central es el análisis en torno a la capacidad intrínseca de cambio del dispositivo o tecnología. Nos interesa desarrollar una mirada histórica de constitución de trayectorias y procesos en el que se gestaron las prácticas de trabajo con MyTic en educación.



Estudiar los procesos de mediatización de las prácticas “considerando las transformaciones en la subjetividad exige considerar las modelaciones de sí mismo impuestas y hegemónicas, pero también aquellas en las que los sujetos pueden desnaturalizar lo impuesto, impugnarlo y proponer otros modos” (Da Porta, 2014: 64). En nuestro estudio deberemos considerar los tipos de interpelaciones o modelaciones que se imponen y también aquellas con las cuales entran en disputa por desarrollar otras formas o modalidades de comunicarse, de interpelar, de producir contenidos, de organizarse.

Abordar los procesos de mediatización desde los movimientos de significado, las transformaciones que se operan en la materialidad de los discursos, “seguirlos” en sus metamorfosis.

Finalmente, para analizar la relación sociedad, medios y tecnologías desde el proceso de mediatización social, nos interesa incorporar a esta mirada analítica la perspectiva socio-cultural. Ésta nos permite pensar al contexto como parte constitutiva del objeto de estudio (Grossberg, 2012). Por eso decimos que el proceso de mediatización influye de manera diferente de acuerdo a las contextos y circunstancias en las cuales opera, que la relación de los sujetos con los MyTic necesariamente es una relación que se construye en un contexto atravesado por biografías personales y condicionamientos de la cultura (Huerdo, 2007). Desde la mirada relacional y contextual que suponemos, el contexto teje una red de relaciones que construyen el objeto. Como plantea García Canclini (2015) “...no hay textos sin contextos, no hay comunidades sociales sin comunicaciones. Al decir esto estamos implicando que el estudio de los discursos no puede ser un análisis netamente discursivo sin analizar las condiciones sociales de producción y circulación”<sup>6</sup>.

### **Aspectos metodológicos**

Se trabaja desde la perspectiva cualitativa de diseño emergente, ya que pone el énfasis en la construcción de categorías emergentes de los análisis, relacionadas a los contextos del cual surgen y a una multiplicidad de factores imbricados. Se basa en la teoría fundada de Glaser y Straus (1967). Además se asume la mirada relacional y contextual de la perspectiva sociocultural para abordar las prácticas, procesos y sujetos. Nos interesa el análisis de los trabajos y prácticas que involucran en trabajo educativo con MyTic como procesos muchas veces dislocados, contradictorios, con etapas de continuidades y rupturas, contingentes, flexibles, dotadas de una “elasticidad cultural”, como plantea Barbero (2002) que, “aunque se asemeja a una falta de forma, es más

---

<sup>6</sup> Cita extraída de una entrevista en sitio web <http://letraurbana.com/articulos/claves-para-pensar-en-este-extrano-mundo-entrevista-a-nestor-garcia-canclini/> (Recuperado el 29/07/17)

bien apertura a muy diversas formas”<sup>7</sup>. Se trabajará sobre el análisis y saturación de categorías analíticas algunas definidas a priori y aquellas emergentes del campo sobretodo. Se plantearán dimensiones transversales de comparación sobre la base del pensamiento analítico desde las tensiones y articulaciones (Huerdo, 2011).

La estrategia metodológica la continuamos construyendo, sobre todo para el análisis de las producciones visuales y audiovisuales que se realizan en escenarios educativos.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Lógica escolar: figura del libro, los vínculos presenciales y la estructuración de tiempos y espacios.

En primer lugar, consideramos que la educación se encuentra actualmente interpelada en sus propios fundamentos por nuevas dinámicas de interacción mediática, construcción y visibilización de identidades, rasgos de porosidad de las culturas, y posibilidades expresivas de colectivos diversos en contextos de descentramiento (Barbero, 2002), entre otros. De allí, la importancia de analizar cómo opera la lógica tecno-mediática como entorno que configura nuevos espacios de interacción, construcción y visibilización de conocimientos, prácticas, identidades. En segundo lugar, estimamos que la lógica escolar impregnó lo educativo de tal forma que en nuestros análisis se torna necesario empezar a explorar la tensión entre la hegemonía de una lógica escolar en el pensamiento acerca de lo educativo. Como plantea Bambozzi (2007) si pensamos la educación solamente desde los códigos modernos en los cuales se forjó, sin abordar las culturas juveniles emergentes, el desconocimiento del ‘sujeto real’ provoca ‘acciones educativas’ que construyen fragmentación. En este sentido ‘se explican’, en parte, las grandes poblaciones de niños, adolescentes y jóvenes que están fuera de los circuitos de educación formal. Es decir, poblaciones que tienen la posibilidad de acceso al sistema, pero para quienes el código ‘escolar-ilustrado’ que se circula es tan ajeno y tan inaccesible que resulta un dispositivo expulsor (p. 31).

En tercer lugar, la idea de la escuela como lugar privilegiado donde residía el saber legítimo a transmitir, a través del libro como principal vector articulador de la cultura (Barbero, 2005, 2002). Dicha concepción de saber ha estado asociado a distintas figuras sociales legitimadas y a dispositivos controladores que aseguraban su transmisión (Barbero, 2003), o en palabras de Dussel y Southwell (2007) la (re)producción del conocimiento ha estado asociada a la cultura escrita para “registrar y conservar el saber para su transmisión” (pág. 1). Otra característica principal es que se ha basado

---

<sup>7</sup> Cita extraída del artículo publicado en el sitio web <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm> (Recuperado el 25/07/17)

principalmente en un saber racional, académico, enciclopédico, al tiempo que “la escuela fue autorizando determinados saberes, voces, expresiones y lenguajes y decidió dejar afuera otras formas culturales que luego la historia fue incorporando dentro del canon de cultura legítima” (Dussel y Southwell, 2007: 1).

En cuarto lugar, las identidades cristalizadas de los sujetos educativos y de la relación educativa, podemos analizarla desde distintas perspectivas, en este caso recuperamos el pensamiento latinoamericano en Paulo Freire, en su crítica a lo que denominó la educación bancaria, donde el docente es sujeto del proceso y educando su objeto (Freire, 1970). La institucionalización de roles caracterizaron un tipo de relación educativa, principalmente constituida desde la condición de presencialidad. Cuestionamos la idea de pensar un rol fijo, inamovible y hablamos más bien de la asunción de posicionamientos “con rasgos de mayor o menor presencia, fragmentarios, contingentes y diversos, en torno a los cuales se redefine el rol docente y el rol de los/las alumnos/as en la relación educativa” (Pineda, 2014: 148). Esta (re)definición se encuentra atravesada por múltiples factores como los espacios físicos desde los cuales se accede a los MyTic así como la frecuencia en que lo hacen, la propuesta pedagógica de los docentes, la caracterización de los vínculos entre estudiantes y docentes, los saberes que éstos suponen que los niños, niñas o jóvenes manejan, entre los factores más destacados.<sup>8</sup>

En quinto lugar, los espacios y tiempos escolares organizados en torno al curriculum y la presencialidad. En cuanto a los espacios físicos, nos referimos a la arquitectura del lugar que expresa jerarquías y etapas de aprendizaje, la disposición del mobiliario y los recursos. En relación a los tiempos, los caracterizamos como segmentados y/o (re)agrupados por áreas temáticas o disciplinas, lo cual favorece la concentración en un tipo determinado de tareas o acciones. En todos los casos, operan criterios de orden y funcionamiento preestablecidos.

Finalmente podemos señalar un modelo de comunicación que subyace a la propuesta pedagógica tradicional basado en la linealidad, unidireccionalidad, donde el Emisor adquiere mayor protagonismo en la constitución de la relación con los receptores, en este caso los alumnos.

Lógica tecno-mediática: figura del hipertexto, experiencias complejizadas y el papel del mercado

---

<sup>8</sup> Conclusiones de la tesis de licenciatura. Pineda, E. Cáceres, L. (2009): «Internet en los procesos educativos: representaciones y experiencias de los educadores». Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba, realizado en cuatro colegios de la provincia de Córdoba: dos colegios de clase media alta, público y privado y dos colegios de clase media baja, público y privado.

Cuando nos referimos a la lógica tecno-mediática estamos pensando en una forma que se expresa:

“en términos tecnológicos, estéticos, sociales y económicos; irrumpe en el entorno mediático a manera de un diálogo ininterrumpido con los medios existentes, permitiendo así la transformación dinámica de los lenguajes tradicionales, a la par que se definen las posibilidades expresivas de los lenguajes nuevos” (Warkentin, 2001: p. 126)

De allí que trabajemos los medios tradicionales de comunicación masiva (televisión, radio, prensa gráfica) en convivencia con dispositivos tecnológicos como notebooks, tablets y celulares que, desde su constitución se piensan en relación a internet, y por ende, en relación a la convergencia digital.

Los criterios principales en los cuales se basa esta lógica no son exclusivamente racionales sino instrumentales (ensayo-error), donde la imagen y su “incontrolable polisemia” (Martín Barbero, 1997:2) adquiere un rol protagónico, por la capacidad de producción y circulación mediante los dispositivos tecnológicos (Dussel, 2010). Martín Barbero (2003) señala al “pensamiento visual” como característica de nuestras sociedades contemporáneas, y con ello hace hincapié en el cambio de las formas de representación y percepción relacionados con ideas, emociones, pensamientos.... Para la escuela es todo un desafío “aceptar el descentramiento cultural que atraviesa el que ha sido su eje tecno-pedagógico, el libro” (Martín Barbero, 1997:2). En primer lugar por la aparición de la figura del hipertexto, estructura descentrada que permite organizar la información de distintas maneras, personalizar recorridos, ampliar búsquedas y también las pérdidas en esos recorridos tan vastos. Las informaciones y los saberes se organizan de otras maneras, por lo tanto hay otras formas de producirlos. Hablamos de “saberes sin lugar propio y “saberes mosaico” (Martín Barbero, 2003).

Son cambios que no vienen a reemplazar al libro sino a relevarlo de su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber que la estructura-libro había impuesto no sólo a la escritura y la lectura sino al modelo entero del aprendizaje: linealidad secuencial de izquierda a derecha, tanto física como mental, y verticalidad del arriba hacia abajo, tanto espacial como simbólica” (Martín Barbero, 2003: 83).

En segundo lugar, la experiencia complejizada se basa en la posibilidad de interpelación de los lenguajes tecno-mediáticos (fotográfico, audiovisual) a las emociones, sentimientos y sensaciones de los sujetos, más allá del aspecto racional, y la “dimensión donde lo desconocido, lo diverso, lo múltiple, lo fragmentado y lo contradictorio tiene preponderancia frente a lo monocorde, lo unívoco, lo sistematizado y lo lineal” (Minzi, 2010: 42). La capacidad de registro, producción y circulación de imágenes, experiencias e ideas, en términos tecnológicos es inédita. Sin embargo, la cultura escrita “sigue siendo fundamental para representar al mundo, para acceder a

otros mundos de significados, para encontrarse con la experiencia de otros humanos y para acceder a otros cuerpos de saberes, pero ya no es la única forma posible” (Dussel y Southwell, 2007: 1). Las experiencias pueden estar desancladas de los territorios y estar descentradas.

En tercer lugar, la lógica tecno-mediática interpela a los sujetos como usuarios o consumidores de medios y dispositivos, como clientes de los productos que ofrecen las publicidades, como sujetos autónomos con capacidad de decidir sobre un producto o consumo cultural. Por ejemplo, en el caso de la publicidad infantil los niños son “modelados como clientes” (Minzi, 2009). Pero también puede acontecer que, a través del desarrollo de las redes sociales y plataformas digitales, se favorece la democratización de los accesos, abaratamiento costos de producción y también se pueden pensar los sujetos como productores culturales (Buckingham, 2005, Da Porta, 2000), capaces de producir desde temáticas más contextualizadas y menos estereotipadas, a través de voces y argumentos propios, con capacidad de reflexión y expresión. Canclini (2011) también ha planteado la categoría de “prosumidor”, para hacer referencia al cuestionamiento del modelo secuencial producción-circulación-consumo, para rearmarlo como circularidad constante y descentrada, donde la figura tradicional de consumidor se desdibuja ya que, quien consume puede modificar el mensaje, reintroducirlo en las redes o en otro lugar.

Conclusiones provisorias: Posibilidades y desafíos para el campo educativo

Finalmente, teniendo en cuenta las características y modalidades de funcionamiento de la lógica escolar y la lógica tecno-mediática, nos adentramos a explorar los cruces en sus bordes en búsqueda de posibilidades y desafíos para el campo educativo.

Como posibilidad para el campo educativo, consideramos trabajar las posibilidades expresivas y estéticas de los lenguajes tecno-mediáticos a través de los distintos dispositivos tecnológicos que amplían y complejizan las experiencias, acompañado de un ambiente rico en comunicación donde el modelo lineal y unidireccional da lugar a la construcción de espacios más horizontales de intercambio, valoración del mundo cultural de los otros, entre otros aspectos. Y en relación a los saberes “sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad” (Dussel y Southwel, 2007: 1).

Pensar a los educandos como sujetos de su proceso, como productores culturales habilita a pensar la dimensión pública de la palabra mediática, donde los niños, niñas y jóvenes disputen sentidos, estigmatizaciones, estereotipos, puedan expresarse sobre los temas que les interesen, problematizar lo dado: “lo que tendrá consecuencias tanto en la manera en que encaren su propio proceso de aprendizaje y su capacidad de

proyectarse hacia el futuro, como en ocupar un lugar distinto como sujetos políticos con igualdad de derechos” (Dussel y Southwel, 2007: 4).

Y finalmente el desafío de “repensar el lugar monopólico de la escritura en la transmisión de la cultura” (Dussel y Southwel, 2007: 2), ¿cuáles son los riesgos y las posibilidades de la incorporación de tal o cual dispositivo? ¿cómo se va a trabajar con la polisemia de la imagen y para qué?, ¿qué herramientas se pueden construir para enseñar a analizar imágenes?. Una cuestión clave en este sentido es pensar el papel fundamental de la escuela como lugar de reflexión en torno a los MyTic:

“¿Puede imaginarse una televisión que enseñe a reflexionar críticamente sobre sus contenidos, contra sus propios intereses? Dejarlo librado al mercado, o a las experiencias actualmente disponibles -que en su gran mayoría están organizadas por pautas mercantiles- implica renunciar a incorporar otras lógicas, otros plazos, otras orientaciones.” (Dussel y Southwel, 2007: 3)

### Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2005) Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Ed. Paidós. Barcelona.
- Burbules, N. y Callister, Th. (2008) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Ed. Granica. Buenos Aires - México - Santiago - Montevideo.
- Cabrolí Cordi, M. J.; Pineda, A. E.; Yeremián, A.G. (2014) Las tics como dispositivos socioculturales en la escuela: aproximaciones a los modos de apropiación tecnológica en prácticas docentes. en ammann et. al. (comp.) sujetos emergentes y prácticas culturales: experiencias y debates contemporáneos. UNC. Ferreyra ed. Córdoba.
- Da Porta, E. (Comp.) (2015) Las significaciones de las tic en educación: políticas, proyectos, prácticas. Córdoba. Ferreyra Ed. Córdoba.
- (2014). IL apropiación tecno-mediática como un proceso de sujeción/subjetivación. notas teóricas y metodológicas. En Rosini, V.; Cogo, D. & Repoll, J.(C oord.). Estudios de recepção latino-americanos: métodos e práticas. Institut de la comunicaió: Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- (comp.) (2011) Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico. Ed: Gráfica del Sur. Córdoba.
- (2004). Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación. en revista tram[p]as. Universidad Nacional de La Plata.
- (2000) Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura. en revista estudios, núm. 13, pp. 111-120. Centro de estudios avanzados. UNC, Córdoba.

- Dussel, et. al. (2010). Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Instituto nacional de formación docente. Disponible en:  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/pedagog%c3%adas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1> (recuperado el 19/07/17)
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. en Revista El Monitor, n° 13, julio/agosto. Disponible en sitio web:  
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>(recuperado el 18/07/17)
- Freire, P. (2009) Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno. Buenos Aires. (año de publicación del libro original, 1970).
- García Canclini, N. (2015). Claves para pensar en este extraño mundo. Entrevista a Néstor García Canclini. Revista digital letra urbana, núm. 31. Recuperado de:  
<http://letraurbana.com/articulos/claves-para-pensar-en-este-extrano-mundo-entrevista-a-nessor-garcia-canclini/> (recuperado el 23/07/17)
- (2011/09/22). Google es más poderoso que las cadenas de tv o las discográficas. [archivo de video]. recuperado de  
<https://www.youtube.com/watch?v=pzltvdakj5s> (28/10/16)
- Glaser, B. & Strauss, B. (1967) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Aldine publishing company. New York. 1967.
- Grossberg, I. (2012) Estudios culturales en tiempo futuro. Ed. Siglo veintiuno. Buenos Aires.
- Huergo, J. (2011) Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del estado. En Da Porta (comp.) Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico. Ed: Gráfica del Sur. Córdoba..
- Huergo, J. (2007). Los medios y las tecnologías en educación. Ministerio de educación de la nación. La Plata. Disponible en sitio web:  
[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios\\_tecnologias\\_huergo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf)(recuperado el 23/08/17)
- Martín Barbero, J. (2003) La educación desde la comunicación. Bogotá. Grupo Editorial Norma. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/sabernarrar.pdf> (recuperado el 08/07/17)
- (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. En Pensar Iberoamérica, nº 0, Organización de los Estados Iberoamericanos. disponible en:  
<http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm> (fecha de acceso 26/08/17)
- (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En revista nómadas, núm. 5. Colombia. Universidad Central Bogotá. Disponible en:

- file:///c:/users/usuario/documents/ucc/bibliografía-taller/barbero-heredando%20el%20futuro.pdf (recuperado el 19/08/17)
- Minzi, V. (2010). Qué hay que saber de tecnologías. En Revista El Monitor, n° 25, pp. 41-43, junio. disponible en sitio web: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf> (recuperado el 30/05/17)
- Minzi, V. (2009) Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En Carli, S. (comp.) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Pineda, A.E. (2013) Futuros escenarios educativos de trabajo docente con tecnologías: una mirada desde la comunicación sobre algunas dimensiones para su análisis. En Ferreyra, H. y Labate, H. (comp.) La educación de jóvenes en el futuro: proyecciones 2030: desafíos y posibilidades. Comunic-arte. Córdoba.
- Pineda, E. y Càceres, I. (2009). Internet en los procesos educativos: representaciones y experiencias de los educadores. Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la información (trabajo no publicado)
- Warkentin, G. (2001). Narrativas interactivas: perfiles expresivos de la lógica digital. Revista Iberoamericana de educación. n° 2, pp. 123136. México. Universidad iberoamericana.



## **ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA INGLESA EN LA UTILIZACIÓN DEL AULA VIRTUAL COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN EL IES TINOGASTA**

*QUINTAR TRAPEYAS, Erica Yael*

*Instituto de Estudios Superiores Tinogasta*

*Esta investigación está centrada en el análisis de las concepciones que los estudiantes de Didáctica de la lengua inglesa para EGB 1 y 2 del IES Tinogasta, poseen acerca del aula virtual como un espacio de construcción de aprendizaje autónomo.*

*La investigación se llevó a cabo en el 3° año del profesorado en Inglés durante un cuatrimestre. En el transcurso de su desarrollo, hubo encuentros presenciales que sirvieron como herramienta de reflexión, monitoreo y espacio de retroalimentación. La información recabada que se registró, fue a partir de las intervenciones de los estudiantes en el aula virtual, entrevistas en encuentros presenciales, encuestas virtuales, narración de relatos de la experiencia por parte de los estudiantes y la observación directa.*

*Los resultados de esta indagación, detallan las posibilidades y dificultades que encontraron los estudiantes en el aula virtual. Se describen cuáles fueron las estrategias que sirvieron para sobrellevar los obstáculos y las herramientas utilizadas para promover la dinámica de participación entre ellos y la docente de la cátedra.*

### ***Aprendizaje autónomo - Aula virtual – Concepciones - Posibilidades y Dificultades - Estrategias***

#### **Introducción**

Esta investigación, se presenta como continuidad de una serie de indagaciones realizadas en la cátedra cuatrimestral de Didáctica de la Lengua Inglesa para E.G.B del profesorado de inglés en el I.E.S Tinogasta. Este recorrido, comenzó en el año 2011 con un trabajo de investigación cualitativa a nivel institucional, basado en el interrogante ¿Qué hace a un buen docente terciario? (Harmer, 2007, p.24) A partir de este, se recabó información acerca de cuáles eran las ideas y preconceptos que circulaban en torno a los docentes, la enseñanza y la inclusión de las nuevas tecnologías en los profesados del instituto.

Durante el año 2012 y en respuesta a las oportunidades de aprendizaje enriquecido (Maggio, 2012) y las concepciones que surgieron en relación a la inclusión

de las nuevas tecnologías en las entrevistas del año anterior, se focalizó la investigación en la exploración de software con formato HTML para el trabajo offline y la búsqueda de herramientas sincrónicas y asincrónicas de la Web 2.0 para la enseñanza de idiomas con los estudiantes de la cátedra de Didáctica. Este trayecto, estuvo orientado principalmente a la flexibilización de las prácticas pedagógicas, la promoción del trabajo colaborativo en la Red y la atención a la diversidad de inteligencias e intereses de los estudiantes, focalizando las potencialidades del lenguaje multimodal (Forceville, 2011) en los entornos virtuales.

En el transcurso del año 2013, el trabajo colectivo fue propiciado y estimulado con la activación del nodo y la apertura del aula virtual en la institución donde se desarrolla la materia, comenzando la experiencia de mediatización (Litwin, 2000, p.15) de las relaciones entre el docente y los estudiantes.

La continuidad del recorrido durante el año 2014, puso en escena nuevos interrogantes que surgieron a partir de las reflexiones sobre la experiencia de activación del aula virtual en la cátedra. Por un lado, la intermitencia en relación a la participación de los estudiantes durante el transcurso de la propuesta y por otro lado, la ausencia de producciones propias en las instancias de intercambio. Es decir, que se evidenciaron claras dificultades con respecto al ejercicio del aprendizaje autónomo de los estudiantes en el aula virtual. Este hecho, sirvió para abrir los interrogantes en este trabajo.

Existen diferentes investigaciones relacionadas con la temática que aborda la tesina. Una de ellas, es la desarrollada por (Macaskill & Denovan, 2013) realizada a un grupo de estudiantes en el primer año de la Universidad de Sheffield Hallam en el Reino Unido, aquí los autores afirman que la autonomía en el aprendizaje poco tiene que ver con los métodos de aprendizaje, sino que está más bien relacionada con el desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes a convertirse en estudiantes autónomos.

Por otro lado, las docentes de la Universidad de Catalunya; Arnó, Barahona, Rueda & Soler (2003), realizaron una investigación con un grupo de 29 estudiantes de diferentes edades, en el contexto del aula virtual. Ellos fueron invitados a reflexionar sobre su propio aprendizaje durante el recorrido académico del espacio curricular de Inglés con fines específicos: El aprendizaje de Inglés a través de la Web. Los resultados de esta indagación, están basados en reflexiones de los estudiantes en torno a sus necesidades o debilidades y demuestran que los participantes toman decisiones durante su propio proceso de aprendizaje reconociendo cuáles son las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos del curso.

Otra investigación desarrollada en este entorno virtual de aprendizaje, es la realizada por Miranda Hamilton (2013) en Méjico. Es un estudio de caso donde se analizan las respuestas de comportamiento de un grupo reducido de estudiantes en el curso virtual de Inglés Internacional, situado en la plataforma Moodle. En las

conclusiones la autora establece una relación entre la autonomía del estudiante y afirma que estos entornos virtuales de aprendizaje motivan y atraen a los participantes en actividades de aprendizaje del lenguaje y desarrollo del aprendizaje autónomo.

Es por ello, que desde esta perspectiva y documentación recabada, se plantea el interrogante acerca de cuáles son las concepciones que los estudiantes poseen acerca de la utilización del aula virtual como espacio de construcción de aprendizaje autónomo, en el aula virtual de Didáctica de la Lengua Inglesa en el IES Tinogasta.

### **Objetivos generales y específicos:**

Analizar las concepciones que poseen los estudiantes acerca del aprendizaje autónomo en los entornos virtuales.

Determinar los factores que mencionan los estudiantes acerca de las posibilidades o dificultades que encuentran durante el desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula virtual.

Describir las instancias de colaboración y retroalimentación entre pares en el aula virtual de Didáctica de la Lengua Inglesa en el IES Tinogasta.

Caracterizar las herramientas que los estudiantes emplean en su aprendizaje autónomo en el aula virtual.

### **Referentes teórico- conceptuales**

En este apartado, haremos un análisis de la definición de aprendizaje autónomo, los procesos cognitivos y su relación con la autorregulación en el marco de la metacognición. Asimismo, se tratará de señalar la finalidad de las estrategias de aprendizaje, los principios que las regulan y la implicancia de los nuevos EVA (entornos virtuales de aprendizaje) en la construcción de aprendizaje autónomo. De la misma forma, se describirán las características del aula virtual que sirven como distinción al momento de pensar un posible contraste con el aula presencial.

“El aprendizaje autónomo, es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos” (Crispin Bernardo, 2011, p.49).

Ahora bien ¿qué es y qué implica autorregular el aprendizaje? “La autorregulación, es la finalidad del aprendizaje autónomo” (Pérez, s.f. p.2). Es decir, que a partir de éste nos encausamos en la búsqueda de encontrar el equilibrio de los procesos de aprendizaje de nuevos conocimientos.

La autorregulación, implica tener conciencia del propio pensamiento, pudiendo controlar estos procesos (Anijovich, 2014). Esta toma de conciencia de los propios

procesos de pensamiento; “es decir de la actividad mental no rutinaria que nos implica un esfuerzo” es llamada metacognición (Allueva, 2002, p.68).

Flavell (1979 citado por Cappelletti, 2014), expresa que la metacognición es la conciencia y control de los procesos cognitivos, en tres aspectos centrales:

- Conocimiento sobre las personas
- Conocimiento sobre las tareas
- Conocimiento sobre las estrategias

En este contexto, las estrategias que son utilizadas al momento de la autorregulación varían de persona en persona, de acuerdo al tipo de aprendizaje que se pretende, pudiendo ser el “Aprendizaje Asociativo, cuando se necesita recordar datos específicos, como con el repaso, o el Aprendizaje de reestructuración, cuando se pretende reorganizar y/o elaborar la información” (Pozo, 1990, p.209).

Por ello, las estrategias son utilizadas y seleccionadas de acuerdo a la situación a la que la persona se ve expuesta. Teniendo que elegir dentro de las estrategias que posee, la/s más conveniente/s para recuperar el equilibrio en el proceso de aprendizaje autónomo.

Según Weinstein y Mayer (1986 citados por Perez, s.f. p. 10), interpretan las estrategias en sentido operativo, “como conocimientos o conductas que influyen en los procesos de codificación y facilitan la adquisición y recuperación de nuevos conocimientos”.

Existen principios que regulan las estrategias y son los siguientes:

Principios que regulan las estrategias de aprendizaje (Perez, s.f. p. 13):

**Principio de la funcionalidad:** Estrategias tendientes a mejorar la calidad del aprendizaje y favorecer el aprendizaje significativo.

**Principio de la utilidad:** Las estrategias deben ser verdaderamente útiles para los objetivos educativos propuestos y para los sujetos a quien van dirigidas.

**Principio de la transferencia:** Las estrategias no tienen sentido si se tienen que aprender una y otra vez. Las estrategias una vez aprendidas, deben ser dominadas y practicadas para que los estudiantes puedan transferirlas de una a otras materias, y de una a otras áreas.

**Principio de la autoeficacia:** Las estrategias deben estar orientadas al suministro de recursos mentales valiosos, con los cuales puedan los estudiantes mejorar progresivamente los resultados de las tareas académicas, es una experiencia continuada de éxito, desarrolla el sentimiento de auto eficacia en los estudiantes.

**Principio de la enseñanza directa:** Para que las estrategias sean comprendidas y transferidas a otras tareas distintas a las iniciales, debe utilizarse entre otros, el método

de enseñanza directa de las mismas, ya que la enseñanza directa permite señalar con precisión, cuándo, dónde y cómo debe aplicarse la estrategia.

**Principio de la internalización** luego de la enseñanza directa (heterocontrol), viene el proceso de la internalización por el cual el estudiante incorpora y asimila las estrategias señaladas, al tiempo que toma las riendas del aprendizaje, iniciando así el estadio del auto control.

**Principio de la diversificación** se debe ofrecer diversos tipos de estrategias para que el estudiante pueda escoger de varias estrategias las necesarias y adecuadas a las necesidades, hay más posibilidades de éxito.

**Principio de integración metodológica** la enseñanza directa no es el único método eficiente para enseñar estrategias, debe complementarse, con el modelado, la práctica grupal guiada.

Estos principios, como ya fue mencionado anteriormente, tienen el objetivo de regular el desarrollo de las estrategias por parte de los estudiantes y propiciar el marco para la construcción de aprendizaje autónomo Pérez, (s.f.). Consiguientemente, es importante mencionar, que el aprendizaje autónomo no es un sinónimo de aprendizaje aislado (Marcelo, 2010, citado por Capelletti G. 2014) sino que precisa de la experiencia y la reflexión sobre la experiencia. Esta es la razón principal por la cual autores como Jorge Sierra Pérez (2005) y Miranda Hamilton (2013), afirman que los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y específicamente el aula virtual, son espacios de interacción, encuentro, retroalimentación y promueven la construcción del aprendizaje autónomo.

A continuación se presentan las Características de los **EVA** (Entornos Virtuales de Aprendizaje) (Dillenbourg 2000, citado por Andreoli, 2015), que sirven para describir e identificar el entorno donde se encuentra el aula virtual.

La información se utiliza en interacciones educativas y es producida por varios autores: docentes, alumnos, expertos.

El espacio ha sido diseñado y estructurado según una propuesta educativa predeterminada.

Las interacciones educativas ocurren en el entorno que se define como social. Dillenbourg propone pensar en un ejemplo concreto para establecer claramente la distinción: un libro difícilmente pueda ser descrito como un entorno de aprendizaje, pero la lectura de ese libro en un seminario en el que los participantes discuten ideas y plantean interrogantes sí lo es.

Los usuarios perciben la presencia de otros a través de un medio que posibilita la interacción. No se trata sólo de un medio de información, ni de un dispositivo de comunicación; se trata de un espacio en el que se construyen relaciones entre personas y objetos. Los alumnos interactúan con otros, se apropian del espacio social que es subjetivamente significativo.

El espacio informativo y social está explícitamente representado. Su diseño debe permitir la fácil navegación de los usuarios e impactar positivamente sobre las potenciales interacciones que tengan lugar.

Los alumnos son actores activos y protagonistas ya que co-construyen el espacio. No ingresan al entorno a recibir información sino a participar activamente del proceso de construcción de significados.

No están únicamente restringidos a la educación a distancia. Pueden enriquecer y completar clases presenciales.

En este entorno virtual de aprendizaje, el aula virtual se concibe como “un espacio de comunicación” como lo afirman Asinsten G., Asinsten J. y Espiro M.S. (2012). Es importante especificar que en el aula virtual, contamos con distintos espacios de intercambio y formas de comunicarnos. Por un lado, encontramos herramientas sincrónicas como la videoconferencia o chat y herramientas asincrónicas como el e-mail, foro y wiki que son utilizados principalmente para el desarrollo de las actividades y enriquecimiento colectivo.

Este espacio, se crea con medios tecnológicos e informáticos y se abastece de diferentes tecnologías de la información para proporcionar los contenidos al alumnado, y también diferentes tecnologías de la comunicación para ofrecer medios de comunicación a los miembros del aula (Barbera y Badía, 2005). Ahora bien ¿Cuáles son las principales características que diferencian el aula virtual del aula presencial? Existe una caracterización, realizada por los autores Barbera y Badía (2005) que surge a partir de diferentes investigaciones y se enuncian en el siguiente cuadro:

### **Características del aprendizaje en el aula virtual**

- Una organización menos definida del espacio y el tiempo educativos.
- Un uso más amplio e intensivo de las TIC.
- Una planificación y organización del aprendizaje más guiados en sus aspectos globales.
- Unos contenidos de aprendizaje apoyados con mayor base tecnológica.
- Una forma telemática de llevar a cabo la interacción social.
- Un desarrollo de las actividades de aprendizaje más centrado en el alumnado.

Este análisis teórico de los puntos nodales de esta indagación. Es decir, la descripción y caracterización del aula virtual y del proceso de aprendizaje autónomo, nos valdrán como ejes para la lectura del desarrollo de la tesina.

### Aspectos metodológicos

Esta tesina se diseñó desde la lógica cualitativa. Entendiendo que “la conciencia individual es siempre social, es intersubjetiva lo que instala la mirada en la “interacción”, la “comunicación” y el “lenguaje”, no solo como vehículo sino como estructura significativa que debe ser decodificada” (Sirvent, 2006, p.41)

Esta lógica nos permitió interpretar las concepciones de los estudiantes a partir del significado que ellos le otorgan al aprendizaje autónomo, centrado en el espacio real del aula virtual. El hecho de ser una metodología flexible, permitió reconocer descubrimientos que muchas veces no se tienen en cuenta al momento de comenzar con el diseño de investigación pero pueden enriquecer la comprensión del fenómeno que se está abordando. Es decir, no buscamos entonces desde este enfoque establecer una generalización en torno a las concepciones acerca del aprendizaje autónomo sino comprender esta realidad y dar apertura a nuevos interrogantes.

En relación a las técnicas de recolección de la información de la investigación, se utilizará para el desarrollo de esta investigación: la *observación participante*; que estará focalizada en la descripción de las acciones y estrategias que emplean los estudiantes en el aula virtual. *Entrevistas en profundidad*, que indaguen sobre las concepciones y experiencias previas en entornos virtuales, interpretando los factores que intervienen en sus participaciones y *el relato*, como herramienta de documentación del pensamiento. “Se define documentar como la práctica de observar, registrar, interpretar y compartir, a través de una diversidad de medios, los productos de la enseñanza y el aprendizaje para poder profundizar el aprendizaje” (Richhart y otros, 2014, p. 80), reconociendo los factores que posibilitan u obstaculizan el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes en el aula virtual de Didáctica de la Lengua Inglesa en el IES Tinogasta.

La unidad de análisis se focaliza en las concepciones de los estudiantes de Didáctica de la Lengua Inglesa acerca del aprendizaje autónomo que tiene lugar en aula virtual de la cátedra, la técnica de análisis para alcanzar su comprensión será el método comparativo constante. Identificando las unidades de significado, categorizando las mismas y explorando sus relaciones. “Analizando los datos obtenidos a partir de un proceso de razonamiento inductivo de los datos cualitativos” (Mykut P. y Morehouse, R., 1999, p.146). La muestra está conformada por 11 (once) estudiantes de 3º año que se encuentran cursando el espacio de Didáctica de la Lengua Inglesa en el profesorado de Inglés.

### Resultados alcanzados y/o esperados

A continuación, se desarrollan los resultados de las encuestas realizadas, el análisis de los relatos y los posicionamientos de los estudiantes en relación al aula virtual como espacio de construcción de aprendizaje autónomo. Asimismo, se describirán cuáles fueron las herramientas que utilizaron los estudiantes y qué componentes del aula virtual aprovecharon en las instancias de colaboración y retroalimentación durante el recorrido virtual de aprendizaje.

Apertura del aula virtual: Expectativas y preguntas de los estudiantes

Como primera instancia del trabajo de investigación, se creó el aula virtual, para la cursada de la cátedra de Didáctica de la Lengua Inglesa para EGB 1 y 2. La actividad inicial realizada por los 11 estudiantes participantes, fue la presentación y edición del perfil de cada uno de ellos. Luego, se dio apertura y se propuso la intervención en el primer foro, denominado “Mis expectativas y preguntas”.

Cabe mencionar que el cumplimiento de esta primera actividad, tuvo una extensión notoria de los plazos, debido principalmente a la ausencia de conocimientos previos por parte de los estudiantes, en relación al manejo de los espacios del aula virtual y la falta de conectividad para el ingreso al aula. El tiempo de desarrollo de esta actividad fue de 30 días.

A continuación, se presenta un resumen de las expectativas expresadas por los estudiantes en el primer foro, ya que no se formularon preguntas por parte de los estudiantes en este espacio de debate e intercambio.

Como podemos observar en el cuadro, las expectativas expresadas por los estudiantes, están principalmente focalizadas en la exploración del entorno, ya que en su mayoría como veremos en la tabulación de los resultados de las encuestas, no poseen experiencia previa en estos entornos virtuales de aprendizaje. Por otro lado, ellos también enuncian que esperan poder desarrollar las estrategias necesarias que sirvan no solo para acreditar el cumplimiento de las actividades de la cátedra sino también para desenvolverse con más confianza con sus pares y docente.

Durante la tercera semana de recorrido virtual, los estudiantes comenzaron a realizar una encuesta, que tenía como principales objetivos; conocer las experiencias previas en los entornos virtuales de aprendizaje y recabar información acerca de las concepciones que poseen sobre el aprendizaje autónomo.

Experiencia previa de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje y dispositivos de acceso a Internet.

A partir de los datos que arrojó la indagación en relación a la experiencia previa que poseen los entrevistados en los entornos virtuales de aprendizaje, podemos afirmar que el 100% de los interrogados accede a internet. Sin embargo, cuando se preguntó sobre los sitios de navegación online, un 75% de los estudiantes afirmó que solo usa las redes sociales cuando se conectan a Internet, un 15% de ellos se conecta para acceder al



correo electrónico y mientras que un escaso 10% participa o participó de un recorrido en un aula virtual de aprendizaje.

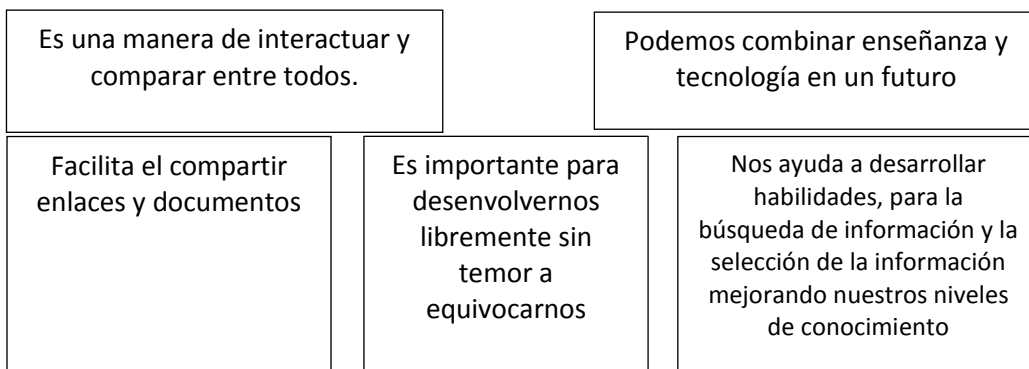
Para conocer cuáles eran los dispositivos de acceso a Internet con las que ellos contaban, se preguntó sobre la posesión o no, de la computadora del programa Conectar Igualdad. Los resultados confirmaron que un 80% de los estudiantes si la poseen. No obstante, al momento de indagar acerca del funcionamiento de la netbook, solo un 20% afirmó que está funcionando de manera óptima. Esto da cuenta del por qué un 50% del 90% de los estudiantes que acceden a Internet, lo hacen a través de la red de su dispositivo telefónico móvil. El resto de los entrevistados, se conecta mediante conexión telefónica de banda ancha, en un ciber o en el domicilio de algún vecino. Cabe aclarar, que no tienen 4g en la zona donde residen y la velocidad de navegación es muy lenta.

En cuanto al tiempo que permanecen conectados, un 75% de los estudiantes afirmó que lo hace con una frecuencia por debajo de las 20 horas semanales. En el encuentro presencial, donde se entrevistó sobre el tipo de actividades que realizan online, un 90% afirmó que ingresan a “mirar” el Facebook, (dar un “me gusta” o compartir fotos) o responder el correo electrónico. Sólo dos de los 11 estudiantes entrevistados, afirmaron que estudian y producen contenidos multimedia online.

Concepciones de los estudiantes acerca del aula virtual como espacio de construcción de aprendizaje autónomo

En la indagación a los estudiantes acerca de si el acceso al aula virtual de aprendizaje, promovía o no, la construcción de aprendizaje autónomo, encontramos que el 100% afirmó que sí. Siendo las siguientes afirmaciones que a continuación se señalan, las principales razones que justificaron el porqué de las respuestas de los entrevistados a partir de su experiencia en el aula virtual.

El aula virtual de aprendizaje promueve el desarrollo del aprendizaje autónomo porque:



Estas afirmaciones, están íntimamente relacionadas con las expectativas que habían sido enunciadas al comienzo del recorrido virtual, en las intervenciones del primer foro. No obstante, es pertinente analizar la relación positiva que establecen los estudiantes durante el recorrido en el aula virtual y la necesidad de participar activamente, aprovechar el flujo de información que proporciona la Web y aprender a seleccionar lo más importante o poder expresarse libremente. Aún más interesante, es ver cómo pueden proyectar esta relación entre enseñanza y tecnología, como una oportunidad de fortalecer su futuro en la profesión docente.

*Posibilidades y obstáculos en el aula virtual:*

Al momento de reflexionar sobre las posibilidades y obstáculos que fueron encontrando y experimentando durante la trayectoria académica virtual en función de la incidencia de estas en la construcción de su aprendizaje autónomo, consensuaron las afirmaciones que son expresadas en la siguiente tabla:

POSIBILIDADES ENCONTRADAS EN EL AULA VIRTUAL QUE PROMUEVEN LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	OBSTACULOS ENCONTRADOS EN EL AULA VIRTUAL QUE DIFICULTAN LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO
Ubicuidad. Acceso a innumerable cantidad de material de apoyo. Expresarnos fácilmente. Aprender más de la tecnología.	La conectividad lenta. Se pierde un poco de compartir con los compañeros cara a cara. Vamos a pensar distinto y discutir. No estoy delante del profesor para sacarme las dudas No poder crear una relación de confianza entre profesor y alumno No tengo ayuda para sacarme las dudas

Este análisis que los estudiantes realizaron a partir de su experiencia, fue muy significativo en tanto que se puede vislumbrar a partir de su observación, las concepciones que ellos poseen respecto de la enseñanza presencial y los temores que aparecen cuando establecen la comparación entre el desarrollo del aprendizaje en el aula presencial y en el aula virtual, como por ejemplo perder el vínculo personal o dejar de compartir una relación cara a cara.

Sumado a lo mencionado, en una de las jornadas de encuentro presencial, cuando se les preguntó acerca de la calidad de enseñanza en el entorno virtual, el 70% aseveró

que la enseñanza presencial brinda una mejor capacitación y conocimientos, dado el hecho de que el docente se encuentra presente frente a los estudiantes.

Otro punto de la tabla que se retoma y analiza, es la afirmación donde los estudiantes enuncian que el “pensar distinto y discutir” es un obstáculo en el desarrollo de aprendizaje autónomo en el aula virtual. Lejos de considerar el conflicto como oportunidad de crecimiento, podemos señalar que aparece como una piedra en el transitar virtual. Ahora bien, vale la pena repreguntar si ellos consideran o no la posibilidad que en la educación presencial pueda existir una suerte de disciplina y control que vigila el comportamiento que pudiera provocar justamente el **pensar distinto y discutir**.

### *Herramientas utilizadas en las instancias de colaboración*

El aula virtual, como sitio de interacción posee varios espacios de intercambio para los usuarios que participan y permiten estas acciones que se detallan en el manual de usuario de E-ducativa, que es la plataforma donde se encuentra el aula virtual y se lleva a cabo la experiencia:

Borrar las limitaciones de tiempo y espacio en las comunicaciones interpersonales.

Congregar a alumnos y profesores en un mismo espacio virtual.

Publicar noticias, novedades e información de interés, de una forma simple y sencilla.

Intercambiar información personal, agilizando la comunicación.

Otorgar los medios necesarios para conversación en línea, foros de debate y discusión.

Disponer de una agenda compartida de actividades.

Tomaremos estas posibilidades como punto de partida para la descripción de las herramientas y espacios en el aula virtual, que los estudiantes utilizaron en el recorrido para potenciar el intercambio entre ellos y la docente.

Agruparemos las herramientas seleccionadas en la descripción según la forma de comunicación. Como ya se mencionó en el marco teórico, contamos con herramientas de comunicación sincrónica; chat o videoconferencia y comunicación asincrónica; e-mail, wiki y foro.

En relación al uso de las herramientas sincrónicas por parte de los estudiantes, se observó, que fueron las más utilizadas. Ellos reconocieron la posibilidad de intercambiar ideas y enriquecer sus posturas con las intervenciones de sus compañeros en sus relatos. La herramienta puntual elegida para el intercambio, fue el foro. Todos participaron en este espacio y se mostraron relajados en el transcurso de la experiencia.

El correo electrónico, solo fue usado al comienzo del recorrido para confirmar el acceso al aula y como herramienta de comunicación personalizada y masiva por la docente.

En cuanto a la wiki, fue poco explorada dado que es el sitio donde se desarrolló la actividad integradora final y los tiempos para la realización estaban pautados por la finalización de la cátedra y el cuatrimestre.

La evaluación de la redacción en el documento de la wiki por parte de la docente, evidenció la ausencia de producción propia por parte de los estudiantes. El 90% del texto pertenecía a otros autores, es decir que los estudiantes incurrieron en plagio. Solo 3 de los 11 estudiantes reconstruyeron su aporte en la wiki y alcanzaron los objetivos de la cátedra. El resto del grupo aludió que por problemas en la gestión del tiempo no pudieron participar.

### *Retroalimentación*

En el desarrollo de la cursada, existieron encuentros presenciales que sirvieron para monitorear y retroalimentar la participación de los estudiantes. Si bien en el comienzo la mayoría de los participantes pudo ingresar, muy pocos habían cumplimentado las actividades de la clase 1. En las entrevistas, ellos dieron a conocer que la dificultad principal fue el inconveniente de acceso a internet. Asimismo, otro impedimento que encontraron, fue la experiencia previa casi nula en el entorno del aula virtual, como se evidencia en el análisis de las encuestas realizadas. Aunque contaron con las herramientas necesarias para el desarrollo de las actividades, es decir tutoriales y orientaciones, el primer tramo de aproximadamente 30 días fue de exploración, sin intervención.

Como respuesta a la baja interacción de los participantes en el aula virtual y teniendo en cuenta la necesidad permanente de los estudiantes de estar acompañados por el docente en el acceso y navegación del aula virtual, se creó un grupo de Whatsapp. Esta aplicación, sirvió como herramienta de diálogo ubicuo entre todos los cursantes y la docente. Este espacio, sirvió para realizar consultas en el momento que eran necesarias, muchas veces tenían que ser resueltas en horas de la madrugada porque la velocidad de la Red era mejor en horarios no comerciales.

Realmente se pudo potencializar la ubicuidad de este entorno con esta aplicación, consiguiendo acompañar de manera significativa a cada estudiante en la gestión de la plataforma. El hecho de que la docente de la cátedra es una de los webmaster en el nodo del IES, facilitó y aceleró la dinámica en la resolución de los conflictos o problemas técnicos que fueron apareciendo, desde la modificación de

direcciones de correos electrónicos hasta el completamiento de encuestas realizadas de manera incompletas.

Otro dispositivo importante que surgió para la retroalimentación de las actividades desarrolladas, fue la creación de una planilla que se compartió en Google Docs, donde se especificaba las valoraciones y criterios para cada actividad.

Luego de poner en marcha estos dispositivos, es decir la aplicación de Whatsapp y la planilla de retroalimentación, se incrementó considerablemente el número de participaciones. Los estudiantes que tenían inconvenientes con el ancho de banda, se organizaron en horarios extracurriculares para acceder desde los hogares de aquellos estudiantes que poseen banda ancha y cumplimentar las actividades propuestas.

En comparación con la primera devolución, al finalizar el primer bimestre se pudo visualizar que la mayoría de los estudiantes había realizado el total de actividades propuestas y alcanzó el desarrollo de los objetivos propuestos. Una vez que los estudiantes aclararon sus dudas la interacción en el grupo de Whatsapp decayó en un 95%. Esta situación puede o no, interpretarse como un indicio de que los estudiantes comenzaron a transitar la construcción de su propio aprendizaje, ya que las intervenciones pedagógicas por parte de la docente disminuyeron considerablemente y ellos comenzaron a participar más activamente en el aula virtual.

### *Los Relatos del recorrido virtual: las voces de los estudiantes*

A partir del análisis de los relatos, podemos afirmar que se continúa evidenciando una clara valoración positiva hacia el desarrollo del aprendizaje autónomo en estos entornos virtuales. Algunos estudiantes, definen al aula virtual, como una enseñanza en sí misma, posicionándose como los arquitectos en la construcción de sus conocimientos, de una manera más relajada que en la clase presencial debido a la característica de ubicuidad en el entorno.

Asimismo, enunciaron la posibilidad de conocer mediante este espacio, las opiniones de sus compañeros, que aunque estén equivocados señalan los estudiantes, puede servir para trabajar en colaboración y andamiaje en el aprendizaje colectivo.

Este análisis, demuestra un cambio en la concepción de los estudiantes respecto del debate y discusión como obstáculo en la construcción del aprendizaje autónomo que se señalaba al comienzo del desarrollo. Este cambio en el posicionamiento, demuestra una flexibilización de sus ideas respecto de la dinámica que propone este entorno virtual de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de que en sus relatos afirman que las actividades propuestas por la cátedra, fueron claras y dinámicas, al momento de autorregular sus propios aprendizajes, es decir reflexionar sobre su pensamiento y selección de estrategias, se

observó una carencia que condicionó un avance en el desarrollo de la construcción de aprendizaje autónomo en el aula virtual. Esto se evidenció en la clara dificultad para manejar los tiempos de aprendizaje, dado que en todas las actividades se debió aplazar las fechas establecidas y al momento de tener que producir conocimiento en la wiki colaborativa.

Estrategias pedagógicas implementadas para promover la participación:

Conformación de grupos de trabajos: Esto sirvió como andamiaje entre ellos y para fortalecer los vínculos fuera del aula. Al momento de organizarse y sortear los problemas de conectividad fue de gran ayuda para ellos.

Selección de materiales diversos: imágenes, videos, presentaciones y artículos que atendían las distintas maneras de abordar la información y construir el conocimiento.

Aplicación Whatsapp: Esta aplicación gratuita, fue el motor que permitió continuar la experiencia y aclarar las dudas que se iban presentando en las primeras instancias de intercambio.

Encuentros presenciales: Estos espacios de conversación y debate fueron muy enriquecedores para todos los participantes. Muchas veces mientras dialogaban, surgían inconvenientes y entre todos se contenían y ayudaban. Fue grato ver cómo iban fortaleciendo los lazos y vínculos a medida que transcurría el tiempo. El ambiente era más relajado y se reflejaba en las intervenciones de los foros.

Planilla de retroalimentación: Este dispositivo, estaba a disposición de los estudiantes y sirvió para conocer el avance individual en plural ya cualquiera tenía acceso al recorrido del compañero. Todos estaban en ese dispositivo. Esto favoreció el andamiaje ya que podían ver si algún estudiante necesitaba o había cumplimentado la actividad.

Las estrategias que se mencionan, sirvieron para dinamizar el intercambio entre los participantes. Sin embargo, ya finalizando el análisis de esta experiencia, podemos ver que sería pertinente implementar estrategias que promuevan la reflexión en cuanto a su propio pensamiento, ya que una vez promovida las intervenciones, se evidenció una clara falta de autorregulación de sus aprendizajes y gestión de sus tiempos. Esta afirmación se refleja en la evaluación de las producciones personales que implican la reconstrucción de la información y el conocimiento.

### *Conclusión final*

Muchas son las expectativas que emergen cuando comienza la implementación de las TIC en educación y aún más, cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar en el entorno virtual. En este recorrido, el manejo del campus orientado hacia la participación activa, se concibió como una necesidad para la mayoría de los estudiantes.

Sumado a lo mencionado, ellos reconocieron el desafío de tener que crear las estrategias metacognitivas que sirvan para autorregular el propio proceso de aprendizaje autónomo. Asimismo, pudieron reconocer el potencial del aula virtual a medida que fueron avanzando, fundado en la comodidad de poder estar trabajando desde su casa, la posibilidad de enriquecer sus opiniones con las de sus compañeros y promover la fluidez en el flujo de las interacciones con sus pares.

El hecho de haber comenzado la investigación con un grupo que en su mayoría no poseía ninguna experiencia previa en entornos virtuales, un contexto que no proporcionaba las condiciones óptimas para trabajar en la Web debido a las limitaciones con respecto a la conectividad y necesidad en algunos casos de contar con dispositivos de acceso como una computadora personal, fueron factores condicionantes para continuar en un primer momento del desarrollo de la experiencia. Sin embargo, el compromiso y gestión de estrategias que aportaron al cumplimiento de los objetivos por parte de los estudiantes, sumado al acompañamiento de la docente, sirvió de continente para comenzar a transitar la construcción de su aprendizaje autónomo en el aula virtual.

Habiendo realizado el recorrido y análisis de la información recabada, podemos afirmar que las concepciones que los estudiantes poseen respecto del aula virtual como espacio de construcción de aprendizaje autónomo, promueven el desarrollo de las estrategias de construcción de su aprendizaje en el entorno virtual. Ellos afirman en primera instancia, que el aula virtual puede ser un espacio que sirva al desarrollo de sus estrategias de pensamiento, en pos de una construcción significativa de sus conocimientos. Esto viene dado por la característica principal con la que describen el aula virtual, fundamentada en la ubicuidad de estos entornos de aprendizaje.

Por otro lado, si establecemos una comparación de las concepciones que los participantes expresaron al comienzo y luego al final de la experiencia en torno al aula virtual como espacio de construcción de aprendizaje autónomo, podemos afirmar que queda evidenciado un claro avance y cambio de posicionamientos por parte de los estudiantes. Una suerte de flexibilidad emerge en sus discursos y relatos, resultado a mi entender, de la experiencia acumulada en el tránsito colectivo por el aula virtual y superación temores.

### **Referencias bibliográficas**

- Andreoli, S. (2015) La Educación a Distancia en entornos virtuales. Cuaderno de trabajo. Córdoba, Argentina. Universidad Nacional de Cordoba.
- Anijovich, R, (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad. Bs. As. Argentina, Ed. Paidós.

- Arnó i Macià y otros, (2003) Developing learner autonomy through a virtual EAP course at university. España, Universitat Politecnica de Catalunya (UPC). Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/bells/article/viewFile/82926/108661>
- Asinsten, G y otros (2012) Construyendo la clase virtual: Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.
- Attwell, Graham(2007). Personal Learning Environments- the future of e-Learning?E-Learning Papers. Disponible en: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>
- Allueva, P., (2002) Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención, Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Disponible en: [http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso\\_24\\_2012/Concepto-de-Metacognici%C3%B3n-PAllueva.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_24_2012/Concepto-de-Metacognici%C3%B3n-PAllueva.pdf)
- Barbera, E. y Badía, A., (2005) El uso educativo de las aulas virtuales emergentes. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol.2. N. °2. UNESCO
- E-ducativa (s.f) E-ducativa: comunidades en Red. Manual de Usuario. Disponible en: [http://manuales.educativa.com/7.01.00/open/aula/front/es/pdf/manual\\_aula\\_front\\_es.pdf](http://manuales.educativa.com/7.01.00/open/aula/front/es/pdf/manual_aula_front_es.pdf)
- Forceville, C. J. (2011). [Resumen de: G. Kress (2010) Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication] Disponible en: [https://pure.uva.nl/ws/files/1242585/99009\\_Kress\\_2010\\_Multimodality\\_review\\_JoP\\_distr\\_version\\_1\\_june\\_2011.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/1242585/99009_Kress_2010_Multimodality_review_JoP_distr_version_1_june_2011.pdf)
- Freire, P., (2008) Pedagogía del oprimido (3° Reimpresión), Bs. As. Argentina, Siglo veintiuno editores S. A.
- Harmer, J., (2007) How to teach english, Inglaterra, Ed. Pearson Education Limited.
- Litwin E. (2008) El oficio de enseñar (5° Reimpresión). Bs. As. Argentina, Ed. Paidós.
- Litwin, E. (2000) La educación a distancia. Bs. As. Argentina, Ed. Amorrortu Editores.
- Maggio, M., (2012) Enriquecer la enseñanza, Bs. As. Argentina, Ed. Paidós.
- Macaskill, A. Y Denovan, A., (2013) Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology.Sheffield Hallam University Research Archive
- Disponible en: [http://shura.shu.ac.uk/5767/1/Macaskill\\_Autonomous\\_learning\\_in\\_first\\_year\\_university\\_students.pdf](http://shura.shu.ac.uk/5767/1/Macaskill_Autonomous_learning_in_first_year_university_students.pdf)
- Mykut P. y Morehouse, R., (1999) Investigación Cualitativa: Una guía práctica y filosófica. España, Ed. Hurtado.
- Pérez, Diana, (s.f.) Regulación del aprendizaje: Toma de conciencia de cómo es mi aprendizaje, Colombia, Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías (Universidad de Córdoba) Disponible en:



- [http://saestuc.ucol.mx/Documentos/Estrategias%20de%20Orientacion%20Procesos%20de%20Aprendizaje/L%20%203\\_Como\\_es\\_mi\\_aprendizaje.pdf](http://saestuc.ucol.mx/Documentos/Estrategias%20de%20Orientacion%20Procesos%20de%20Aprendizaje/L%20%203_Como_es_mi_aprendizaje.pdf)
- Ritchhart, R. y otros, (2014) Hacer visible el pensamiento. Bs. As. Argentina, Ed. Paidós.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. (2005) Manual de Metodología. Construcción del Marco Teórico. Formulación de objetivos y elección de la metodología. Clacso, Bs As
- Sierra Pérez, J.H, (2005) Aprendizaje Autónomo: eje articulador de la educación virtual. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220381010>
- Sierra Varón, C.A, (2012) Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción del conocimiento. Ed. Politécnico Grancolombiano. Disponible en: <http://repository.poligran.edu.co/bitstream/10823/612/1/Educacion%20virtual.%20Aprendizaje%20autonomo%20Web.pdf>
- Sirvent, M. T, (2006) El proceso de Investigación, Bs. As. Argentina, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Ritchhart, R. y otros, (2014) Hacer visible el pensamiento. Bs. As. Argentina, Ed. Paidós.

## EXPERIENCIAS

## **JÓVENES EMPODERADOS Y CUIDADO MUTUO. ESCUELA Y TECNOLOGÍAS PARA LA SALUD DE LOS ESTUDIANTES**

*BORIOLI, Gloria  
QUINTANILLA, Lucía*

*Universidad Nacional de Córdoba  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades*

*La presentación es un recorte de la tesis de posgrado elaborada como cierre de la carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia, Universidad Nacional de Entre Ríos por la Lic. y Prof. en Psicología Lucía Quintanilla, dirigida por la Mgtr. Gloria Borioli, que, en el formato "Trabajo de Integración Final", da cuenta de una experiencia de promoción de saberes mediante el uso de las TIC en una escuela pública de la ciudad de Córdoba con estudiantes de 5º año. En el texto se comparten algunos resultados de la tarea que privilegia la voz de los jóvenes, reconociéndolos como sujetos activos y partícipes comprometidos con la salud propia y del otro. Mediante las herramientas proporcionadas por Conectar Igualdad y en el marco de la Ley Nacional Nº 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y del Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas, el trabajo relata el desmontaje de prejuicios y la iniciación de los alumnos en el trabajo de campo, analiza los modelos de abordaje del problema del consumo y con recurso a movie maker, audacity y otras aplicaciones informáticas libres, propone estrategias de paliamiento y prevención que, en un establecimiento signado por repitencia, ausentismo y deserción, opera no solo como recurso de salud sino también como estrategia de inclusión y de empoderamiento de los estudiantes.*

### ***Salud - Escuela secundaria - Jóvenes - Tecnologías***

#### **Introducción**

##### ***Antecedentes y contexto empírico y jurídico***

En estos tiempos de capitalismo y de producción de mercancías, la lógica del mercado exalta el consumo incesante y la provocación permanente del deseo empuja a los sujetos a la búsqueda de satisfacción. Más aún: al impulsar y sobrevalorar el consumo como signo de inclusión, las drogas aparecen a veces como una forma de expresión de esa dinámica que penetra en la vida cotidiana y también con mucha frecuencia, como flagelo social.

En ese contexto se visibiliza el consumo de sustancias como una preocupación de las escuelas secundarias, pues se trata de una situación cotidiana de los alumnos que provoca en gran parte de la comunidad educativa (padres y docentes) un sostenido temor. Y ese es también el eje de la presente ponencia, que recorta la tesis de posgrado elaborada como cierre de la carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia, Universidad Nacional de Entre Ríos por la Lic. y Prof. en Psicología Lucía Quintanilla y dirigida por la Mgtr. Gloria Borioli. Dicho Trabajo de Integración Final da cuenta de una experiencia de promoción de saberes mediante el uso de las TIC en un Instituto Provincial de Educación Media de la Ciudad de Córdoba con estudiantes de 5º año del turno tarde.

La experiencia se apoyó en la Ley Nacional Nº 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y del Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas, y contó con el antecedente de políticas que pretenden efectivizar los derechos consagrados nacional e internacionalmente; entre ellas, el Programa Nacional Conectar Igualdad, a través del cual se otorgaron computadoras portátiles a los estudiantes de las escuelas públicas de nivel medio y el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas. Con el objetivo de realizar una intervención, se elaboró un proyecto desde el espacio curricular de Formación para la Vida y el Trabajo. La experiencia abordó el consumo de sustancias con un grupo de alumnos para que, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, comprometidos con los demás integrantes de la escuela y favoreciendo los aprendizajes colaborativos, desplegaran acciones de protección y cuidado hacia los otros en formatos que trascendieran las barreras áulicas. Anteriormente, entre 2011 y 2015 la institución educativa había implementado visitas informativas de profesionales del campo de la salud y medidas restrictivas, tales como prohibir a los alumnos del turno tarde la salida al patio en los recreos por temor a la distribución de drogas a través de las tapias perimetrales. Tales medidas llevaron una fuerte impronta vinculada a modelos punitivos de castigo a los consumidores y de tratamientos restrictivos a los sospechosos de transgredir la norma. Como se ha afirmado, “en los casos en los cuales las personas se encuentran consumiendo drogas, el modelo las aísla del resto de la sociedad para castigarlas por su conducta desviada” (Kornblit, Camarotti & Di Leo, s.f., p. 11).

Por otra parte, en 2009 la Ley Nacional Nº 26.586 estableció que el consumo de sustancias debía abordarse en todos los niveles y modalidades del sistema Educativo Nacional, lo que significó la incorporación de estos temas a los contenidos curriculares como núcleos de aprendizajes prioritarios.

## Referentes teórico-conceptuales

Esta propuesta se basa en el reconocimiento del alumno como sujeto activo en los procesos de aprendizaje, con un análisis crítico y reflexivo de la realidad. También se acuerda con Burbules (2010) cuando afirma que uno de los roles del docente es el de generar las condiciones de posibilidad para las múltiples interacciones con el saber (Cit. en Sagol, 2012b, p.3).

Asimismo, suscribe la línea de Carballada (2006), para quien “desde la ética protestante comienzan a demonizarse las sustancias, para luego construir diablos en quienes las usan o dependen de ellas” (p.5).

Por otra parte, apuesta al potencial de las TIC: “un aula con una computadora es un aula con una radio, un noticiero, un canal de televisión, un periódico. Las computadoras pueden servir para filmar, tomar fotografías, editar las imágenes, mezclarlas con textos, insertarlas en una publicación...” (Jenkins, 2007, Cit. en Sagol, 2012b, p. 6).

Además, retoma el concepto de representaciones sociales de Jodelet (1986), referida a aquellos conocimientos socialmente compartidos y elaborados que establecen un modo común de ver la realidad y tienen un fin práctico de orientar el comportamiento de los sujetos y las comunidades.

Finalmente, adhiere al aprendizaje colaborativo asistido por computadora, orientado hacia “aprender a colaborar y colaborar para aprender”. (Gros, 2006, citado en Magadán, 2012b, p.8).

## Aspectos metodológicos

### *Plan de trabajo y resumen de la intervención*

La práctica se efectuó en una institución pública de nivel secundario ubicada en la zona noreste de Ciudad de Córdoba, con estudiantes de la especialización en Ciencias Sociales y Humanidades, en el espacio Formación para la Vida y el Trabajo durante 2015. En su desarrollo se intentó facilitar el intercambio de saberes y aportar a futuras prácticas algunos conocimientos y dispositivos ajustables a diversas condiciones educativas. Además, se procuró hacer oír la voz de un grupo de alumnos -cargados del estigma frecuente del turno tarde-, reconociéndolos como sujetos productores y promotores de saberes, protagonistas de intercambios solidarios y creativos con sus pares a través de la incorporación del uso de las TIC. Enmarcada en el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas, la experiencia buscó construir conocimientos en un proceso de negociaciones intersubjetivas protagonizado por los adolescentes. Acorde con esta perspectiva, las

dinámicas propuestas involucraron al grupo y se modificaron en función del diálogo y de la retroalimentación entre participantes.

Algunas técnicas para recolectar información fueron: la observación participante y las entrevistas de diverso tipo, sobre todo semiestructuradas y grupales. Entre las fuentes escritas se recurrió a registros de la experiencia, transcripciones de entrevistas, informes de alumnos y producciones gráficas, audiovisuales y lúdicas desarrolladas durante el proceso. El relato de los jóvenes resultó clave para interpretar lo sucedido, ya que:

Entrar en la magia del relato es dejarse conducir a un mundo donde van surgiendo acontecimientos, personas, sentimientos, sueños, frustraciones y alegrías, que van formando una trama y una secuencia que integra, da sentido y permite acceder al sentido de la experiencia. (Cedales, cit. en Borjas, 2003, p. 62)

Si bien la práctica se realizó integrando las TIC, se tuvo presente que los recursos por sí solos no generan nuevas prácticas si no están al servicio de la propuesta. La elección se realizó a los fines de responder al interrogante sobre: ¿Qué tipo de prácticas educativas con TIC permiten a los alumnos involucrarse con el conocimiento y despertar el compromiso con los otros, impulsándolos a hacer circular sus saberes?

A fin de alcanzar los objetivos se concretó un plan que recuperó saberes y experiencias sobre consumo de sustancias, para luego incorporar materiales con una guía de preguntas. Asimismo, se propuso el análisis de canciones y la profundización del tema mediante entrevistas a profesionales expertos, tras lo cual los jóvenes elaboraron en grupo producciones presentadas posteriormente a los demás estudiantes del establecimiento.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Los conocimientos y las creencias de los estudiantes permitieron analizar los significados atribuidos al consumo de sustancias, que no necesariamente respondían a las características objetivas del fenómeno, sino que podían hallarse impregnados de preconcepciones y estereotipos reproducidos en el imaginario social. Los enunciados emergentes dieron cuenta de que al consumidor se lo asociaba con un joven de sexo masculino, proveniente de sectores de mayor vulneración social, investigo de pobreza y peligrosidad y pensable como potencial delincuente. En casi todos los relatos de los alumnos se aludió al multiconsumo, lo cual se corresponde con representaciones mediáticas que describen un consumo irracional, de sujetos descarriados, planteamientos que soslayan la complejidad y policausalidad del hecho. El contexto del consumo es percibido por los adolescentes como la expresión de un malestar silenciado, donde prima la soledad, la desconexión con el otro y la ausencia de sentido en relación

al futuro, lo que concuerda con lo que Carballeda (2006) enuncia para dar cuenta del escenario de la drogadicción:

Una sociedad donde la precariedad, la falta de certidumbre con respecto al futuro y las diferentes fragmentaciones construyen padecimientos que son poco visibles y aún no han sido clasificados en los manuales que intentan dar cuenta de las características enciclopédicas del dolor (p.3).

Al elaborar un concepto acerca de las drogas, fue recurrente la asociación “sustancia=daño”. Frente a la problematización del tema y la diversidad de opiniones se propusieron lecturas exploratorias, mediante las computadoras portátiles del Programa Conectar Igualdad; esa incorporación permitió editar, transferir, vincular mediante enlaces de diferentes niveles de relación y profundidad, y la información en red exigió a los estudiantes un rol activo. Tales recursos, que otorgaron diversidad y atractivo a la propuesta, estuvieron alineados con los objetivos formulados. Además de propiciar el debate sobre el consumo de sustancias, la propuesta incluyó una invitación a elaborar producciones para dar a conocer al resto de los integrantes de la escuela aquellos saberes construidos. El trabajo grupal fue acompañado por las netbooks para multiplicar las tareas.

Durante la jornada se proyectaron dos videos: uno en el cual los alumnos se filmaron como si en una fiesta (convocaron a compañeros de otros cursos para realizarlo) alentaran a uno de los personajes a decir que “no”, cuando no quisiera tomar alcohol; y otro de tipo explicativo sobre la marihuana. Resulta interesante observar, que más allá de los esfuerzos por ampliar la mirada sobre el consumo de sustancias, cuando los alumnos construyeron las propuestas de difusión para el resto de la escuela, resurgió la identificación de las drogas con lo mágico y con poderes contaminantes de amenaza a la población “sana” y se planteó la necesidad de informar a los demás compañeros sobre estos peligros. Ello se vio especialmente reflejado en el video sobre marihuana, que evidenció el desconocimiento del grupo sobre una sustancia de uso frecuente..

Además, un grupo analizó afiches publicitarios sobre el alcohol y se reflexionó sobre el aumento del número de intoxicaciones agudas que la promoción engañosa genera. Este trabajo se apoya en la idea, como bien indica Uranga (2007) en “la importancia que el sistema de medios, masivo y comercial, tiene hoy en nuestras sociedades como configuradores privilegiados del sentido” (p.4). Otro grupo repartió mensajes en formato de señaladores, donde se comunicaron frases de cuidado, tales como: “no lo dejes solo si lo ves alcoholizado/a”, o “si bebes, no conduzcas”. También se elaboró un juego de preguntas y respuestas, al estilo de *Preguntados*, actividad que tuvo una masiva participación por parte de los estudiantes de los demás cursos.

Afirman Murga y Anzola (2001) que la participación infantil/juvenil conlleva dos posibles beneficios: “Aquéllos que permiten que los individuos se desarrollen como

miembros más competentes y seguros de sí mismos en la sociedad, y aquéllos que mejoran la organización y el funcionamiento de las comunidades” (p. 65). En esa línea y en el marco del Paradigma de la Protección Integral, la intervención generó espacios de escucha y respeto por la palabra del otro, de modo tal que las propuestas de los estudiantes fueron aceptadas y estimuladas para su concreción. Mediante el trabajo centrado en el derecho a la participación de los estudiantes se posibilitó una retroalimentación entre adolescentes y adultos y también un empoderamiento de los jóvenes como protagonistas de la experiencia.

Al evaluar la experiencia los jóvenes protagonistas refirieron haberse sentido muy a gusto, ya que como manifestó uno de los estudiantes: “estuvo bueno, porque todo el tiempo estábamos charlando y analizando lo que decíamos”. Hubo críticas en relación a la organización; como expresó una de las alumnas: “todos querían ir a jugar y teníamos que estarles pidiendo que hagan la cola... se colaban, ¡era un lío!”. La proyección de los videos y la participación en el juego fueron las propuestas más reconocidas por los estudiantes debido al interés que despertaron; a propósito una alumna comentó: “si el año que viene volvemos a hacer algo así, tenemos que inventar más juegos”.

Mediante esta práctica se puso de manifiesto la importancia de las instituciones educativas para trabajar diversos temas de orden social, entre otros, el consumo de sustancias, desde el supuesto según el cual la escuela no es una institución más, sino un espacio privilegiado en el cual los sujetos transcurren gran parte del día, comparten experiencias, socializan y comienzan a forjar sus proyectos de vida; por lo tanto, desde este lugar se construyen lazos entre los que se promueve el cuidado del joven hacia sí mismo y hacia los otros.

Los principios del paradigma de protección integral orientaron esta propuesta, en la medida que se buscó promover la participación de los adolescentes, propiciando su protagonismo al generar espacios en los cuales pudieran desplegar sus destrezas y habilidades, y también aprender nuevas estrategias. Desde esta concepción, la clave para trabajar y pensar con los adolescentes, según Borioli (2012), “reside hoy en un diálogo genuino, en una escucha paciente, en una disposición a recibir al otro desde quien él es y no desde quien queremos que sea” (p. 234). Por otra parte, cambiar el marco de intervención en relación a los clásicos modelos preventivos, no significó eludir respuestas a preguntas concretas sobre las sustancias y su ingesta; antes bien, sino el desafío es hacerlo desde el cuidado hacia el otro y comprometido con una realidad cambiante.

La práctica fue mediada por las tecnologías, que en el ámbito educativo en ocasiones se reciben como una imposición o como una dificultad; no obstante, pueden ser consideradas como una oportunidad para despertar en los jóvenes las ganas de aprender, de involucrarse con el conocimiento y con sus pares, en tanto los dominios



tecnológicos forman parte de su mundo cotidiano. En efecto, numerosos expertos conciben las tecnologías como potentes dispositivos que abren puertas a una infinidad de posibilidades según los contextos y los sujetos implicados.

El presente trabajo comparte un abordaje posible y como toda experiencia, goza de una particularidad, dada por las interacciones construidas entre los sujetos participantes; sin embargo, se puede inferir que la riqueza de trabajar con jóvenes procede de sus reales posibilidades de protagonismo, puesto que así se construye el conocimiento y se fortalecen los vínculos sociales. Con la intervención no se buscó evitar el consumo; sino que su propósito preventivo procede de la forma de tratar la temática, orientada al ejercicio pleno de los derechos y el fortalecimiento de los lazos sociales, teniendo en cuenta la propuesta de Mannoni de dejar “tiempo al individuo para buscarse, para buscar su camino siguiendo un trayecto en que lo importante es llegar a garantizar la calidad de las relaciones humanas. En un espacio como éste hay lugar para la alegría y la fantasía...”. (Citado en Martínez y Barboza, s.f. p. 3).

### **Referencias bibliográficas**

- Borioli, G. (2012) La adolescencia, esa construcción sociocultural. En M. Barron. (Comp.), Crecimiento y desarrollo. De la biología a la educación y la salud (pp. 231-248). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Borjas, B. (2003) Por las ciudades de Calvino. Recuperado en Octubre de 2015, de [http://www.feyalegria.org/archivos/file/Ciudades\\_Calvino.pdf](http://www.feyalegria.org/archivos/file/Ciudades_Calvino.pdf)
- Carballeda, A. (2006). La adolescencia y la drogadicción en los escenarios del desencanto. Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, Nº 42. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen42/carba.html>
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovici (Comp.), Psicología Social, II (469-494). Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- Kornblit, A., Camarotti, A., y Di Leo, P. (s.f.). La construcción social de la problemática de las drogas. Recuperado de [http://files.unicef.org/argentina/spanish/Edu\\_ModulosESI.pdf](http://files.unicef.org/argentina/spanish/Edu_ModulosESI.pdf)
- Martínez y Barboza. (s.f). Dispositivos de atención del lazo social. Material proporcionado por el Módulo VII: Conductas Saludables y el Consumo de Sustancias Tóxicas de la Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez Adolescencia y Familia. UNER. 2013.
- Murga, M. y Anzola, M. (2001) Desarrollo de Sistemas de Protección Integral de Derechos en el Ámbito Local. Entre Ríos, Argentina: Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. 2014.

- Sagol, C. (2012) Líneas de trabajo con modelos 1 a 1 en el aula II. Material proporcionado por el Módulo Modelo 1 a 1 de la Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. 2013.
- Uranga W: (2007) Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales. Material proporcionado por el Seminario de Comunicación, Niñez y Adolescencia de la Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez Adolescencia y Familia. UNER. 2013.

## ¿CÓMO ABORDAR LA MODELIZACIÓN MATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES?

*REID, Marisa  
BOTTA GIODA, Rosana*

**Universidad Nacional de la Pampa  
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales**

*En el presente trabajo se describe y analiza una propuesta para abordar la Modelización Matemática en la asignatura Práctica Educativa II del tercer año del Profesorado de Matemática de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).*

*La modelización como estrategia de enseñanza es considerada como un elemento fundamental en la formación inicial del profesor de Matemática.*

*En esta propuesta se plantea trabajar con la modelización matemática con un doble objetivo que los futuros profesores vivencien el trabajo con este tipo de situaciones para su posterior planificación y transferencia al ciclo básico u orientado de la educación secundaria.*

*Se abordará el proceso de modelización matemática a través de material de lectura, trabajo grupal en la resolución de un problema de la vida cotidiana, discusión, presentaciones y reflexiones focalizadas en el trabajo docente y su incorporación a las planificaciones en el nivel secundario.*

*Se espera que con la implementación de estas actividades los futuros profesores desarrollen la comprensión del ciclo de modelización como un proceso iterativo que implica hacer suposiciones y validar conclusiones vinculadas a situaciones cotidianas.*

*Esta experiencia facilitará reflexiones, modificaciones y revisiones de los modelos conceptuales de los futuros profesores y brindará herramientas que los preparen mejor para anticipar las formas en sus alumnos pueden pensar matemáticamente los problemas del mundo real.*

### **Modelización matemática - Formación Inicial Profesorado -Tecnología**

#### **Introducción**

En la asignatura Práctica Educativa II del tercer año del Profesorado en Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam se considera que la escuela debería aportar las herramientas para que los estudiantes adquieran habilidades para utilizar y relacionar los conceptos, las formas de expresión y

razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.

Creemos que la aplicación de la modelización matemática, en educación secundaria, favorece este propósito en la medida que los estudiantes logren plantear y resolver situaciones problemáticas con criterios de objetividad y en consonancia con su entorno sociocultural.

### **Referentes teórico-conceptuales**

Distintos investigadores han argumentado sobre la inserción de actividades de modelización en la matemática escolar. En este sentido Barbosa (2001), señala que la modelización puede generar un ambiente de aprendizaje en el cual los alumnos son invitados a problematizar e investigar, por medio de la matemática, situaciones con referencia en la realidad.

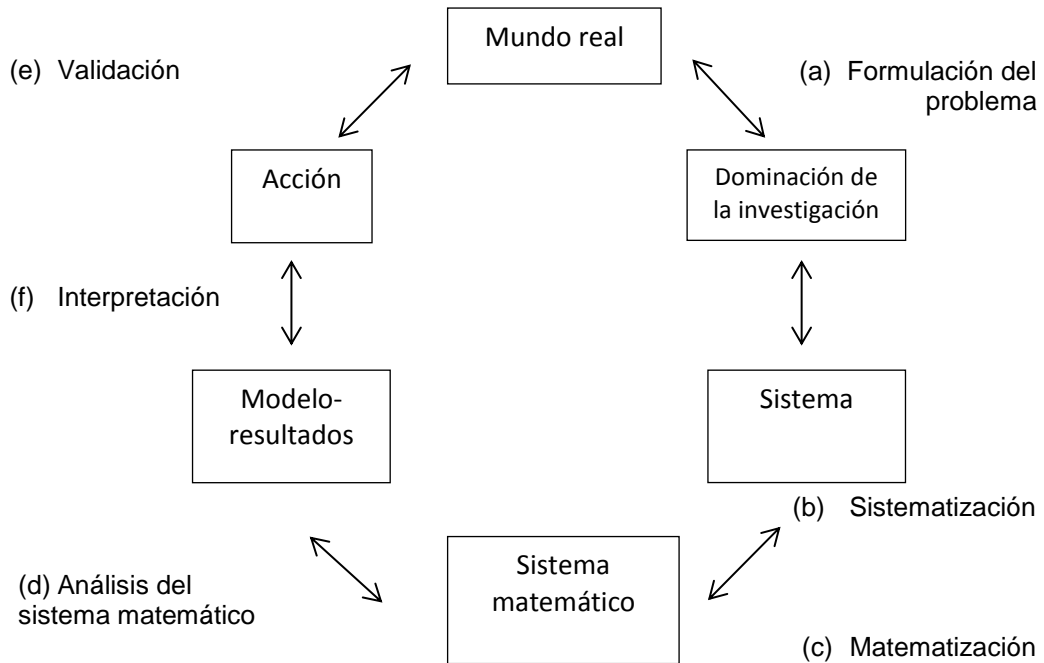
En la literatura internacional se plantea la necesidad de que los futuros profesores tengan experiencias con estrategias de enseñanza como la modelización matemática durante su formación, con el fin de mitigar las dificultades que se presentan en su implementación en las aulas. Además, algunos autores como Kaiser y Sriraman (2006) señalan que no existe una transferencia entre el conocimiento de los conceptos matemáticos al conocimiento sobre la resolución de problemas y las aplicaciones, es decir que este último aspecto requiere ser tratado de manera diferenciada en el currículo.

En consecuencia, se propondrá al grupo de estudiantes de la asignatura una situación problemática, con el fin de abordarlo poniendo énfasis en las fases del ciclo de modelización.

Atendiendo a lo antes expuesto se formularon las siguientes cuestiones: ¿Cómo representan los futuros profesores los problemas matemáticos relacionados a su entorno real? ¿Qué esquemas de modelización utilizan al resolver problemas del mundo real? ¿Qué respuestas dan a los problemas que se les propone dentro de un contexto de modelización?

La modelización matemática es un término empleado en distintos contextos y con distintos objetivos, una buena clasificación de las investigaciones en el área se puede encontrar en los trabajos de Blomhøj (2009). Modelizar en el ambiente de Educación Matemática refiere al proceso que involucra la representación de la realidad por medio de un modelo matemático.

En esta experiencia, adoptamos los momentos descritos por Blomhøj y Jensen (2003) que ofrecen una visualización útil y completa del proceso de modelización, a través de seis etapas o sub-procesos:



(a) Formulación del problema: formulación de una tarea (más o menos explícita) que guíe la identificación de las características de la realidad percibida que será modelizada.

(b) Sistematización: selección de los objetos relevantes, relaciones, etc. del dominio de investigación resultante e idealización de las mismas para hacer posible una representación matemática.

(c) Traducción de esos objetos y relaciones al lenguaje matemático.

(d) Uso de métodos matemáticos para arribar a resultados matemáticos y conclusiones.

(e) Interpretación de los resultados y conclusiones considerando el dominio de investigación inicial.

(f) Evaluación de la validez del modelo por comparación con datos (observados o predichos) y/o con el conocimiento teórico o por experiencia personal o compartida.

Un proceso de modelización siempre toma la forma de un proceso cíclico donde las reflexiones sobre el modelo y la intención de uso de éste, conduce a una redefinición del mismo.

El conocimiento teórico y los datos empíricos concernientes al dominio de investigación son la base para todos los sub-procesos.

Se espera que con la implementación de estas actividades los futuros profesores desarrollen la comprensión del ciclo de modelización matemática como un proceso que implica hacer suposiciones y validar conclusiones vinculadas a situaciones cotidianas.

La idea es que los futuros profesores tengan experiencias prácticas y accedan a un conocimiento teórico sobre modelización matemática durante su formación profesional.

En el aspecto práctico se han diseñado espacios de desarrollo profesional para profesores o futuros profesores de matemática con el fin favorecer la inserción de la modelización matemática en las aulas (Lingefjärd, 2007); además, se sugiere la reflexión sobre la organización del aula y de los contenidos, las dificultades, tensiones y beneficios obtenidos mediante su implementación en la educación secundaria (Barbosa, 2001).

### **Aspectos metodológicos**

La experiencia se desarrollará el primer cuatrimestre del año 2017 con estudiantes que cursen la asignatura Práctica Educativa II. Las actividades se planificaron en tres momentos. En una etapa inicial, se discutirán el concepto Modelo y las distintas perspectivas de Modelización. También se leerán y analizarán artículos referidos a proyectos de modelización matemática en la escuela secundaria, de autores tales como, Esteley, Mina, Cristante y Marguet (2007) y Blomhøj (2004).

Para el segundo momento los alumnos distribuidos en grupos explorarán un problema de la realidad por medio de la Matemática para comprender qué es Modelización Matemática, discutiendo las fases del proceso. Las docentes responsables de la asignatura actuarán como orientadoras, cuando los estudiantes lo requieran, realizando preguntas que invoquen la investigación en el desarrollo del proceso de modelización.

En las diferentes etapas de ejecución del proceso de Modelización Matemática, los alumnos necesitan analizar información, usar diferentes modos de representación (algebraica, gráfica, geométrica, numérica), formular problemas, desarrollar modelos y encontrar soluciones, formular y justificar conjeturas, analizar e interpretar los resultados.

El tercer momento será dedicado a la presentación de la producción de cada grupo, donde describirán las suposiciones que consideraron en la resolución del problema, las hipótesis que debieron realizar y la justificación de los resultados. Estas

presentaciones permitirán que los distintos grupos discutan las soluciones de cada uno, comparen y contrasten los distintos enfoques. Además se debatirá y reflexionará sobre las posibilidades curriculares y pedagógicas de la modelización matemática en la enseñanza de matemática.

Lingefjård (2007) sostiene que la integración efectiva de la modelización en la enseñanza de las matemáticas escolares, puede darse si los profesores en formación desarrollan conocimientos y llevan a cabo experiencias donde reflexionen sobre el uso de esta estrategia en la enseñanza de contenidos matemáticos. Esto pone en evidencia la importancia de integrarla en el diseño de tareas. De este modo, el futuro profesor comprenderá el potencial de la modelización como estrategia de enseñanza y desarrollará el conocimiento necesario para sus distintas formas de aplicación en la enseñanza de las matemáticas.

Presentamos a continuación la situación problemática que se propondrá, desde la asignatura, al grupo de estudiantes para realizar el trabajo planteado:

Un alumno trae a clase un anuncio en un folleto de un supermercado. En él aparece una promoción de rollos de papel higiénico. Vamos a considerar que hemos incluido en nuestro chango la compra de un rollo de papel en cuyo envase se indica que tiene, 4 rollos de 50 metros cada uno. Nos planteamos, como consumidores saber, si efectivamente, cada rollo mide o no la longitud anunciada. Pero, ¿cómo hacerlo?

Desde luego, no parece lo más adecuado ir, por ejemplo, a una cancha de fútbol, para desenrollar el papel y medirlo (cosa que por otra parte habría que hacer con mucha precisión porque este método, además de poco ortodoxo y poco atractivo, podría inducirnos a error, si el papel no está bien desenrollado y nuestra forma de proceder con la medición no es muy cuidadosa). Pensemos, como futuros profesores de Matemática diferentes formas de abordar el problema.

Analizamos para la situación propuesta diferentes maneras de resolución donde cada una de ellas conduce a una ecuación, modelo matemático, que permitirá obtener la longitud del rollo.

Algunas propuestas de resolución a este problema sencillas, otras más técnicas y otras originales, que se podrían derivar del trabajo de este problema en el aula son las siguientes:

- 1) Podemos ver el rollo de papel como una serie de circunferencias concéntricas. Comencemos considerando el rollo de papel como un cilindro hueco (Figura 1)



Figura 1

donde  $r$  denota el radio del tubo cilíndrico de cartón sobre el cual va enrollado el papel y  $R$  es el radio del cilindro total del rollo (con el papel enrollado).

Podemos considerar que la longitud  $L$  del rollo de papel (que es la magnitud que queremos calcular) es la suma de cada una de las  $n$  capas que definen el cilindro de papel. Si llamamos con  $e$  al espesor del papel, la longitud  $l_n$  de la capa  $n$ -ésima es la de una circunferencia de cierto radio que, es función de  $r$  y  $e$  (suponiendo que el radio de cada capa llega desde el centro de la circunferencia que define el cilindro hueco de cartón hasta el punto más lejano de la capa correspondiente). En esta oportunidad se supone que cada capa es una circunferencia. Surge aquí una idea interesante para ser abordado en el aula: ¿cómo cambiará la solución si en lugar de tomar el punto más alejado del centro del centro del cilindro, consideráramos el punto medio del espesor de la capa o un punto de la parte de la capa más cercana al centro del cilindro de cartón?

El instrumento utilizado para medir el grosor  $e$  del papel puede ser el micrómetro (del griego micros, pequeño, y metros, medición) o también llamado Tornillo de Palmer.

Las expresiones para las tres primeras capas que tenemos:

$$l_1 = 2\pi(r + e); \quad l_2 = 2\pi(r + 2e)$$

Y así siguiendo

$$l_n = 2\pi(r + ne)$$

Teniendo en cuenta que la longitud total de papel está dada por la suma de los perímetros de la primera a la última vuelta, es decir:

$$L = \sum_{k=1}^n 2\pi(r + ke)$$



y aplicando la fórmula de la suma de los  $n$  primeros términos de una progresión aritmética se obtiene:

$$L = 2n\pi r + 2\pi e \frac{n(n+1)}{2}$$

Por otra parte observemos que el número de capas es  $n = \frac{R-r}{e}$

Como estamos pensando que  $n$  es muy grande, podemos suponer que  $n \approx n + 1$ , y en este caso

$$L \approx 2 \frac{R-r}{e} \pi r + 2\pi e \frac{(R-r)^2}{2e^2} = \frac{\pi}{e} (R-r)(2r + R-r) = \frac{\pi}{e} (R^2 - r^2)$$

Este modelo nos da la solución en términos de los datos: los radios de los cilindros (el exterior  $R$ , e interior  $r$ ) y el espesor  $e$  del papel los cuales podemos nosotros mismos medir.

2) La siguiente es otra solución que puede surgir del trabajo en el aula y que requiere conocimientos más básicos o elementales.

Si desenrollamos todo el papel, la tira que queda puede considerarse como un paralelepípedo de altura igual a:  $e$  (el espesor o grosor del papel) y base un rectángulo de lados, la longitud buscada  $L$  y anchura la altura del cilindro donde se enrolla el papel, digamos  $h$ . El volumen de este paralelepípedo debe coincidir con el del cilindro hueco que define el rollo de papel. Imponiendo esta condición se obtiene una ecuación que permite calcular  $L$  en términos de los datos:

Volumen cilindro con hueco =  $\pi(R^2 - r^2)h$  y Volumen del paralelepípedo =  $Lhe$ .

Igualando y despejando tenemos

$$L = \frac{\pi(R^2 - r^2)}{e}$$

3) En la primera resolución se ha supuesto que el papel puede ser tratado como capas discretas de radio creciente, aunque con diferentes valores para sus radios.

Ahora supongamos que el papel es en una hoja continua, por lo que en realidad el rollo se asemeja a una espiral, para las que ya existen fórmulas que permiten calcular la longitud de papel del rollo encontrando la longitud de la espiral de Arquímedes.

A pesar de ser curvas muy conocidas por su presencia en el entorno en que nos desenvolvemos, las espirales no son suficientemente trabajadas en un curso de Análisis Matemático. Se puede deducir fácilmente que, en coordenadas polares  $(r, \theta)$ , esta espiral puede ser descrita por la siguiente ecuación general:

$$r = a + b\theta,$$

siendo  $a$  y  $b$  números reales, en donde  $a$  es la distancia entre el punto inicial de la espiral y el origen de coordenadas y  $b$  controla la distancia entre los giros sucesivos.

Como es necesario encontrar una expresión para  $r(\theta)$ . En primer lugar, cuando  $\theta = 0$ ,  $r(\theta) = r_0$ , así,  $a = r(0) = r_0$ .

Esta curva se caracteriza por el hecho de que vueltas sucesivas de la misma tienen distancias de separación constante, en este caso está dada por el espesor  $e$  del papel. Como puede verse si restamos los radios de dos espiras consecutivas al dar una vuelta completa. Esto es,

$$r = a + b\theta$$

$$r' = a + b(\theta + 2\pi)$$

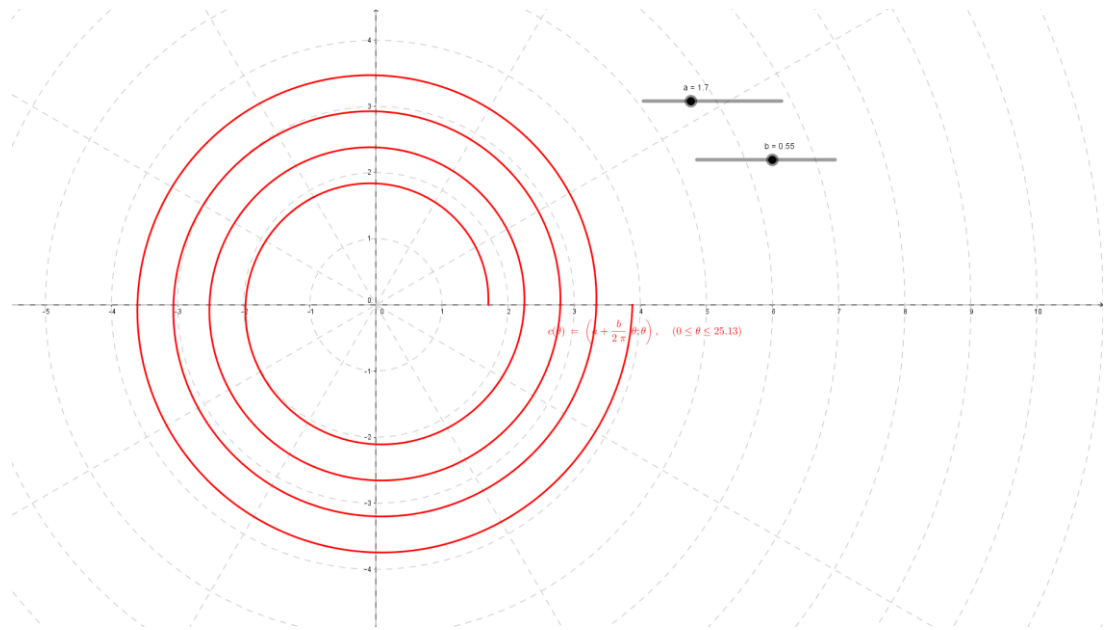
$$\text{De donde, } r' - r = 2\pi b.$$

Se puede observar que, en el caso del rollo de papel, la distancia entre dos espiras consecutivas está dada por el grosor del papel. Luego, debe ser  $2\pi b = e$ , de donde el parámetro  $b$  está dado por  $b = \frac{e}{2\pi}$ .

Por consiguiente,

$$r(\theta) = r_0 + \frac{\theta e}{2\pi}$$

Así, al graficar la ecuación en un sistema de coordenadas polares, utilizando el software GeoGebra se obtiene la siguiente curva (Figura 2):



**Figura 2**

Usando la fórmula de cálculo de la longitud de una curva, estudiada en Análisis Matemático, y teniendo en cuenta que la espiral puede representarse como  $r(\theta)$ , donde  $\theta$  es el ángulo y que el valor máximo de  $\theta$  es  $2\pi n$ , pues hay  $n$  vueltas de papel en el rollo de papel, obtenemos:

$$L = \int_0^{2\pi n} \sqrt{(r'(\theta))^2 + (r(\theta))^2} d\theta = \int_0^{2\pi n} \sqrt{\left(\frac{e}{2\pi}\right)^2 + \left(\frac{e}{2\pi}\theta + r_0\right)^2} d\theta$$

Utilizando algún software como por ejemplo, [Wolfram | Alpha](#) obtenemos la primitiva:

$$\int \sqrt{\left(\frac{e}{2\pi}\right)^2 + \left(\frac{e}{2\pi}\theta + r_0\right)^2} d\theta = \frac{(e\theta + 2\pi r_0) \sqrt{(e\theta + 2\pi r_0)^2 + e^2} + e^2 \sinh^{-1}\left(\theta + \frac{2\pi r_0}{e}\right)}{4e\pi} + \text{constant}$$

Y la evaluación de esta expresión en los límites de la integral nos da la longitud de la curva deseada.

La situación propuesta tiene el potencial natural de integrar múltiples prácticas matemáticas pues el proceso de modelización requiere que los estudiantes justifiquen sus supuestos, validen conclusiones, tomen decisiones matemáticas apropiadas e iteren refinamiento en esas elecciones y suposiciones hasta alcanzar una solución aceptable.

Consideramos importante analizar:

a) cambio en la práctica docente, varios factores pueden ser responsables de estos cambios, tales como la motivación, el interés, la participación y la enseñanza de los estudiantes.

b) dificultades en el ejercicio del rol docente con la integración Modelización Matemática, que requiere tiempo para su ejecución, lo que torna su dinámica en un trabajo difícil, generando inseguridad y constituyen un obstáculo para la incorporación de la modelización en las aulas.

c) planificación de la enseñanza de la Matemáticas, relacionada con la elección de materiales y recursos en el diseño y análisis de las tareas u oportunidades de aprendizaje. En este sentido, se asume que la formación inicial de profesores de matemáticas debe integrar las herramientas TIC como recursos de enseñanza.

## **Resultados alcanzados y/o esperados**

### *Comentarios Finales*

Para que un cambio en la enseñanza de la Matemática ocurra, es necesario crear los espacios donde los futuros profesores tengan la oportunidad de familiarizarse desde su formación y construir un conocimiento profesional que le permita tomar una perspectiva de renovación.

En esta experiencia se plantea trabajar con la modelización matemática con un doble objetivo que los futuros profesores vivencien el trabajo con este tipo de situaciones para su posterior planificación y transferencia al ciclo básico u orientado de la educación secundaria.

La condición necesaria para que el profesor implemente situaciones de modelización en la enseñanza es tener audacia, gran deseo de modificar su práctica y tener disposición a conocer y aprender.

Baumert et al. (2010) señalan que el conocimiento pedagógico del contenido es una influencia decisiva tanto en la calidad de la instrucción como en la mejora de la calidad del aprendizaje de los escolares. Señalan también que para poder desarrollar conocimiento pedagógico del contenido es necesario un conocimiento sólido del contenido matemático.

Por lo tanto, es imperativo que los profesores desarrollen un buen entendimiento de la modelización para que puedan usarla como estrategia de enseñanza usando conceptos conocidos y aprendiendo nuevos.

Esta experiencia facilitará reflexiones, modificaciones y revisiones de los modelos conceptuales de los futuros profesores y brindará herramientas que los preparen mejor para anticipar las formas en sus alumnos pueden pensar matemáticamente los problemas del mundo real.

Creemos que esta etapa de formación inicial puede poner los cimientos para el desarrollo de conocimientos y competencias que permita al docente generar una actitud crítica hacia la propia práctica.

### Referencias bibliográficas

- Barbosa, J.C. (2001) Mathematical Modelling in Pre-service Teacher Education, en Matos, J.F., Blum, W., Houston, S.K. y Carreira, I.S.P. (eds.). *Modelling and Mathematics Education. (ICTMA 9: Applications in Science and Technology)*. Chichester, UK: Horwood Publishing.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., et al. (2010) Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. doi: 10.3102/0002831209345157.
- Blomhøj, M. (2004) *Modelización Matemática - Una Teoría para la Práctica*. Traducción: María Mina Traducción autorizada por el autor del artículo: Blomhøj, M. *Mathematical modelling - A theory for practice*. En Clarke, B.; Clarke, D. Emanuelsson, G.; Johnansson, B.; Lambdin, D.; Lester, F. Walby, A. & Walby, K. (Eds.) *International Perspectives on Learning*. National Center for Mathematics Education. Suecia, pp. 145-159. Recuperado el 30-08 de 2017 en [http://www.famaf.unc.edu.ar/rev\\_edu/documents/vol\\_23/23\\_2\\_Modelizacion1.pdf](http://www.famaf.unc.edu.ar/rev_edu/documents/vol_23/23_2_Modelizacion1.pdf)
- Blomhøj, M. (2009) Different Perspectives in Research on Teaching and Learning Mathematical Modelling. *Categorizing the TSG21 Papers*. In Blomhøj, M. & S. Carreira, (eds.). *Mathematical applications and modeling in the teaching and learning of mathematics*. Proceeding from topic study group 21 at the 11th International congress on Mathematical education in Monterrey, México, July 6-13, 2008. *Imfufa*, Roskilde University, Denmark: Authors.
- Blomhøj, M. y Højgaard Jensen, T. (2003) Developing mathematical modelling competence: conceptual clarification and educational planning. *Teaching Mathematics and its Application* 22 (3), 123-138

- Esteley, C., Mina, M., Cristante, A. y Marguet I. (2007) Innovación en el aula: desarrollo profesional y modelización. En R. Abrate & M. Pochulu (Eds.). Experiencias, propuestas y reflexiones para la clase de Matemática. Villa Maria: UNVM.
- Giuliani, D. y Segal, S. (2008) Modelización matemática en el aula. Posibilidades y necesidades. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kaiser, G. y Sriraman, B. (2006) A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38 (3), pp.302-310.
- Lingefjärd, T. (2007) Modelling in teacher education. En Blum, Galbrait, Henn y Niss (Eds). *Modelling and applications in mathematics education. The 14th ICMI Study.*(pp. 475-482). New York: Springer.

## IMPORTANCIA DE LA TECNOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN ANIMAL

ZORATTI, Omar  
PALMERO, Sebastián  
NINI, Luis

**Universidad Nacional del Litoral  
Facultad de Ciencias Veterinarias**

*El objetivo del presente trabajo es valorar la mediación de las tecnologías en el aprendizaje de Producción Animal de la carrera de Veterinaria - Universidad Nacional del Litoral. Es una experiencia que se viene desarrollando en la asignatura Producción Animal II que forma parte del actual plan. Con total de 90 hs., se ubica en el primer cuatrimestre del 5to. Año y comprende contenidos relacionados a Bovinos, Ovinos y Caprinos. Dado que esta carga horaria no permite desarrollar algunos contenidos en Bovinos, especialmente actividades prácticas en gabinete, se recurre al "Entorno Virtual Complementario para la Enseñanza Presencial" que la UNL pone a disposición de todos los docentes responsables de asignaturas. Aquí se comunican las actividades previstas, se evalúan contenidos previos que permiten conocer el nivel de apropiación de los mismos por los alumnos, se propician actividades grupales, coordinan visitas a establecimientos rurales, entrega de informes para su corrección, presentación del material de estudio y guías de trabajos prácticos. De las visitas a explotaciones ganaderas y a partir de la información recopilada, se solicita ejecuten el balance de la dieta de las distintas categorías. Para ello, en una clase expositiva se desarrolla el tema Formulación de Raciones para bovinos y los pasos para realizar el balance nutricional, utilizando planillas de cálculo Excel. Estas actividades generan una ida y vuelta dentro del mismo entorno virtual mediante las consultas y dudas que los mismos alumnos realizan a través del correo interno y acercan un mayor número de ellos a la consulta en gabinete.*

### **Tecnología - Veterinaria - Aprendizaje - Producción Animal**

#### **Introducción**

La asignatura Producción Animal II, creada para el plan 2001 de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral, forma parte del ciclo Profesional y, hasta el cambio de plan en el año 2011, se desarrolló en el segundo cuatrimestre del 4to. año y comprendió contenidos relacionados a los sistemas de Producción Bovina de Leche, Producción Bovina de Carne,

Producción Ovina, Producción Porcina y Producción Avícola. Con un total de 135 horas., 95 de ellas fueron asignadas al desarrollo de contenidos referidos a Bovinos (Leche y Carne) y el resto, a las especies menores.

En el actual plan de estudios (2011), Producción Animal II continúa siendo parte del ciclo Profesional con algunos cambios en sus contenidos y carga horaria. Continuando dentro del eje troncal obligatorio, pasó a conformar parte del primer cuatrimestre del 5to. Año, con contenidos propios de los rumiantes (Bovinos, Ovinos y Caprinos) y una carga horaria de 90 hs, creándose la asignatura Producción Animal III donde se han reubicados los contenidos correspondientes a los monogástricos (Aves, Porcinos y Equinos) y destinado 60 hs. para ellos.

Este cambio de plan con su nueva carga horaria, resulta en menos tiempo destinado al desarrollo de algunos contenidos en Bovinos, especialmente actividades prácticas en gabinete y otras para rumiantes menores (Ovino y Caprinos)

El objetivo del presente trabajo es valorar la mediación de las tecnologías en el aprendizaje de Producción Animal de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral. Es una experiencia desarrollada durante el cursado de la asignatura Producción Animal II del actual plan de estudios de la carrera, año 2016.

Si bien la Universidad Nacional del Litoral (UNL), desde hace tiempo, ha puesto a disposición de todos los docentes responsables de asignaturas, seminarios, cursos de pregrado, grado, posgrado, de extensión y todo otro curso presencial que se desarrolle en sus unidades académicas el "Entorno Virtual Complementario para la Enseñanza Presencial", no fue una herramienta que todos los docentes o cátedras del Departamento de Producción Animal lo implementaran para las actividades académicas de grado. Y quienes lo incorporaron, lo hicieron a modo de acercar el material de estudio.

Hoy el entorno no solo cumple con este propósito, sino que propicia una mayor producción de actividades, siendo una oportunidad más para el aprendizaje, potenciando el vínculo comunicacional ya que los mismos alumnos desde sus celulares pueden ingresar y consultar las actividades o novedades en relación al cursado, dejando de lado la consulta en el transparente de la cátedra.

### **Referentes teórico-conceptuales**

El grado de avance del conocimiento científico y tecnológico de las últimas décadas, ha posibilitado, entre otros fenómenos, el surgimiento de un "tercer entorno" (Echeverría, 1999) es decir, un nuevo espacio social con características que le son propias y que son muy diferentes a las de los entornos en los que hemos vivido los seres humanos, los naturales y urbanos. La principal diferencia que describe el autor citado es que dentro de este "tercer entorno" las personas pueden generar relaciones,



interactuar, a distancia, es decir, sin coincidir en tiempo y espacio. Esta posibilidad de interacción a distancia ha impactado, en mayor o menor medida, en todas las actividades humanas y sociales, y en particular sobre la educación (Nobile, 2015, p. 4).

Es así que en la actualidad son muchas las instituciones y docentes que se ven movilizados a explorar y utilizar variados recursos tecnológicos para acompañar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El uso de entornos virtuales es un ejemplo de ello y son cada vez más los docentes que advierten el potencial que encierran estos recursos.

Tal como lo indican la Esp. Clara Ingrassia y Mg. Adriana Giménez, integrantes del equipo del Campus Virtual de la Universidad de Lanús (UNLa), un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje es un espacio de encuentro comunicacional interactivo, en el cual se proporcionan diferentes herramientas que facilitan una comunicación flexible y dinámica y permiten el acceso a la información. Estas herramientas y aplicaciones informáticas crean un *entorno* en el cual se producen y facilitan las interacciones humanas.

Según Burbules y Callister (2008, p. 19) “las nuevas tecnologías no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno –un espacio, un ciberespacio- en el cual se producen las interacciones humanas”. Un entorno cooperativo donde se comparten y generan ideas. “...Un entorno en el cual se suceden cosas, donde la gente actúa e interactúa. Esto conlleva a pensar un papel diferente de las tecnologías en la educación: el de un `territorio potencial de colaboración”.

Ingrassia y Giménez, también destacan las ventajas -entre otras- del aula virtual, que a diferencia del aula presencial -cuyos límites físicos y temporales interponen un límite de tiempo y de espacio a las interacciones, y a la comunicación etc.- en el aula virtual estos límites se diluyen dando lugar a un nuevo espacio de comunicación y encuentro en donde las posibilidades de intercambio son permanentes, asincrónicas y también si se usan dispositivos de comunicación en vivo, la interacción se da en el mismo momento.

Como tal, estas aulas habilitan a la combinación entre lo presencial y lo virtual, siendo de igual forma, una alternativa para una única opción (cursos o carreras totalmente a Distancia).

Las integrantes del Campus Virtual de la UNLa destacan la denominación de las aulas virtuales como un espacio de ampliación y extensión a las clases presenciales como aula extendida o aula ampliada. Este concepto refiere a un entorno virtual complementario del espacio presencial que se articula con la propuesta de enseñanza y de aprendizaje y tiene como objetivo acompañar y potenciar estos dos procesos. Indican que la incorporación de este tipo de espacios y procedimientos permiten dinamizar y potenciar las propuestas iniciadas en el espacio del aula presencial pudiendo convertirse

en terreno fértil para continuar las discusiones que se allí se inician, o bien puede constituirse en un espacio para proponer lecturas y armar grupos de discusión, o puede servir para compartir distintos materiales multimedia, o bien para proponer itinerarios diversos de lecturas, etc.

La Universidad Nacional del Litoral viene, desde hace varios años, poniendo a disposición de todos los docentes responsables de asignaturas, seminarios, cursos de pregrado, grado, posgrado, de extensión y todo otro curso presencial que se desarrolle en sus unidades académicas el "Entorno Virtual Complementario para la Enseñanza Presencial". Consiste en un paquete de software diseñado para ayudar a los docentes a desarrollar su tarea, complementar las actividades de la enseñanza presencial. También permite la creación de cursos on-line y sitios Web.

Este entorno puede ser utilizado para simplemente colocar material e información a disposición de los alumnos o manejar completamente el curso a través de una plataforma educativa -Moodle- que se actualiza periódicamente.

### **Aspectos metodológicos**

La Universidad Nacional del Litoral viene poniendo a disposición de todos los docentes responsables de asignaturas, seminarios, cursos de pregrado, grado, posgrado, de extensión y todo otro curso presencial que se desarrolle en sus unidades académicas el "Entorno Virtual Complementario para la Enseñanza Presencial". Consiste en un paquete de software diseñado para ayudar a los docentes a desarrollar su tarea, complementar las actividades de la enseñanza presencial. También permite la creación de cursos on-line y sitios Web.

Este entorno puede ser utilizado para simplemente colocar material e información a disposición de los alumnos o manejar completamente el curso a través del Entorno Virtual. Es una adaptación del MOODLE, software libre.

La instalación del entorno virtual y la selección de módulos han sido realizadas con el objetivo de reducir al mínimo la necesidad de intervención de la administración del entorno, dejando al docente responsable del curso el control total de todas las opciones del curso.

Desde el inicio del cursado se solicita a los alumnos su matriculación al curso, lo cual demanda un par de semanas. A partir de allí, la primera actividad que realizan dentro del entorno virtual es una encuesta socio educativa que tiene como fin conocer la procedencia, en especial su vinculación o no con el sector ganadero o con profesionales que en él se desempeñan (Médicos Veterinarios e Ingenieros Agrónomos).

Como usuarios matriculados, comienzan a recibir semana a semana el material de estudio, guías de trabajos prácticos, salidas a campo y material complementario e ilustrativo como presentaciones en Power Point y videos.

Cabe recordar que las clases teóricas, en su mayoría, no son obligatorias (70%) y solo en aquellas que sí deben registrar asistencia el material de estudio se sube con anticipación al entorno para los alumnos lleguen a la clase con la lectura previa.

En el caso de las actividades prácticas de gabinete (80% asistencia), se propicia como siempre una clase en comisiones con el fin de dar a conocer los objetivos, el marco teórico y la correspondiente ejercitación. La carga horaria para estas actividades, no permite que se puedan realizar varios ejercicios o planteos diferentes para el análisis. Para ello se requeriría de una semana más de clases y en grupos más reducidos, lo que demandaría más tiempo y espacio. Esto ha llevado a pensar como alternativa, impulsar actividades no presenciales mediante el propio entorno virtual. Así se les presenta a cada grupo, una serie de ejercicio con diferentes planteos que entre los alumnos integrantes deben resolver y enviar por el mismo sitio, para su corrección. Así mismo, en la clase siguiente presencial, se aclaran aquellos conceptos o procedimientos que presentaron inconvenientes.

Para la práctica a campo se plantea la visita a un establecimiento ganadero, específicamente lechero y próximo a la facultad o propio de alguno de los alumnos, contando para tal fin con la correspondiente guía donde se detallan los puntos importantes para la toma de datos (Véase Anexo I). Presentada en el entorno, además de describir los componentes del sistema productivo, funcionamiento e interrelación entre ambos, uno de los aspectos al que debían prestar mayor atención fué a la alimentación del rodeo, información clave para el trabajo práctico de Formulación de Raciones. Por ello, los alumnos necesitaban contar con la información respecto de los distintos ingredientes o componentes de la dieta para el lote de vacas en ordeño (VO). También determinar o conocer el peso vivo de la categoría, la producción diaria individual, etapa de la lactancia y composición de la leche, todo ello para determinar luego los requerimientos.

Con toda la información, los alumnos por grupo tenían que realizar un informe descriptivo del sistema, a enviar a través del entorno y en formato Word para su corrección y posterior presentación al resto del curso, en una clase presencial obligatoria.

Parte de algunos puntos presentados en el trabajo, fué luego utilizado para el abordaje de temas en las clases teóricas, haciendo referencia a lo observado y rescatando fortalezas y debilidades.

Como se dijo antes, todo lo relacionado a la alimentación del rodeo lechero tenía que ser luego evaluado por los alumnos, una vez presentado al curso los conceptos básicos y la metodología para la formulación de raciones, especialmente utilizando planillas de cálculo Excel de manera de fortalecer el uso de esta herramienta informática. El objetivo se planteó, de manera que toda la información obtenida de la

visita al establecimiento lechero, sea utilizada por los distintos grupos con el fin de realizar o determinar si la dieta ofrecida por el productor al lote más importante del rodeo lechero como lo son las VO, se encontraba balanceada de acuerdo a sus requerimientos.

Para realizar el balance de la dieta, los alumnos disponían en el entorno virtual, una planilla Excel con los cuadros necesarios donde debían incorporar los datos de composición de los alimentos utilizados para la alimentación (Consumo de Materia Seca, Energía, Proteína, Calcio y Fósforo), como los requerimientos animal de acuerdo al Peso Vivo, etapa de la Lactancia, Nivel de Producción (Litros de leche/día) promedio, contenido de Grasa Butirosa (%GB) y si ganaban o perdían peso (Ganancia o Pérdida de peso (GDP)).

Esta planilla debía ser enviada en forma grupal y a través del entorno para su corrección y posterior presentación al resto de la clase.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

La inclusión del entorno virtual como herramienta complementaria a las actividades de enseñanza presencial, para el caso de la Producción Animal, ha permitido una mayor interacción con los alumnos movilizados por el planteo en la resolución de un problema real y propio de la profesión.

Se pudo observar un mayor acercamiento a la cátedra, utilizando los distintos horarios de consultas para evacuar dudas y emplearon, con mayor facilidad y atemporalmente, las consultas vía entorno virtual.

También se observó mayor motivación y compromiso para la resolución de la situación planteada, que no es menor y forma parte de su futuro desempeño como profesionales. Especialmente cuando tienen que definir el aporte de algunos ingredientes de la dieta, como lo son los distintos forrajes utilizados.

Estas actividades generaron una ida y vuelta dentro del mismo software mediante las consultas y dudas que los estudiantes realizaron a través del correo interno y acercaron un mayor número de ellos a la consulta en gabinete.

Tal como se hizo con el informe sobre la descripción del sistema en cuanto a entrega y posterior presentación al resto de la clase, en el caso del balance de la dieta solo se limitó a la entrega a través del entorno, corrección del mismo y devolución con las observaciones correspondiente.

En la planilla de cálculo, no solo se evaluaron los datos presentes sino también la sistematización de los mismos, es decir, la relación entre los distintos componentes que debían estar expresados en cada celda (operaciones matemáticas o fórmulas de cálculo). Esta sistematización permitió a los alumnos, a través de la variación en las

proporciones de los alimentos integrantes de la dieta, alcanzar así el balance más adecuado.

### **Referencias bibliográficas**

Echeverría, J. (2000) Educación y tecnologías telemáticas. Revista iberoamericana de educación, 24, 17-36.

Burbules, N. y Callister T. (2008) Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires, Granica.

Nóbile, C. I., & Luna, A. E. (2015) Los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad Nacional de La Plata. Una aproximación a los usos y opiniones de los estudiantes. Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 1(1), 3-9.

Ingrassia, C. y Giménez A. Aulas extendidas o ampliadas: ¿cómo y para qué usarlas? Capturado el día 11 Ago 2017. 11:21:00 GMT. <http://campus.unla.edu.ar/>

**Eje temático 2**  
**CULTURAS, REPRESENTACIONES E IDENTIDADES DE LA ESCUELA**

## INVESTIGACIONES

## LA DESHUMANIZACIÓN EN MEDICINA. DESDE LA FORMACIÓN AL EJERCICIO PROFESIONAL

AVILA, Juan

*Universidad Militar Nueva Granada  
Facultad de Medicina*

*Se hace referencia a la deshumanización como la pérdida de la capacidad axiológica propiamente humana, al estar rodeados del poderío científico y tecnológico, que ha formado parte del desarrollo de la enseñanza y la práctica de la medicina; la cual ha visto el surgimiento de modelos como el paternalismo, la autonomía del paciente, el autonomismo y más recientemente aquel en el que a diario se usan términos como economía, eficiencia, administración y aseguramiento, entre otros.*

*Esta investigación analiza la deshumanización en el contexto del ejercicio profesional desde la formación del estudiante de medicina hasta la implementación del acto médico y el establecimiento de la relación médico-paciente en su práctica académica y/o profesional. En el desarrollo del trabajo se analiza la deshumanización en cuanto a su concepto e implicaciones en la medicina y la enfermería en tres categorías dadas por los niveles: de formación, asistencial y administrativo.*

*La presente comunicación es fruto de la revisión y análisis sobre el acto médico maleficente en la atención clínica, en el marco de una investigación de tesis doctoral. Se concluye que la complejidad de la práctica médica actual, la especialización y la compartimentación del conocimiento han alterado la razón de ser de la medicina llevando a la deshumanización del acto médico, y que un nuevo enfoque en las facultades de medicina a través de procesos de reforma y actualización en los currículos y programas académicos podría humanizar los procesos de docencia médica, retomando el papel del médico frente a las humanidades y la Bioética.*

### ***Deshumanización - Educación médica - Enseñanza - Mala praxis - Medicina general***

#### **Introducción**

La visión del humanismo en el ámbito de la salud consideraba al médico como el profesional que cultivaba las ciencias que enriquecen el espíritu (artes, literatura y pintura); con el paso de los años y retornando a principios que se habían establecido desde el tiempo de Hipócrates, la deshumanización se entendió como consecuencia de



un modelo racional científicista que se alejaba de la sensibilidad humana. La terapéutica moderna, al tratar de llegar a ser estrictamente científica, dejó de lado la antigua recomendación del aforismo hipocrático “curar a veces, aliviar a menudo, consolar siempre” y puede afirmarse que quiso reducirla a dos de sus términos “curar siempre”.

La deshumanización es la privación de las cualidades que distinguen a las personas como seres humanos, que al empezar a ser comparados con objetos o animales puede ser considerados como incapaces de sentir algo más que dolor y por ello cuando el concepto se asume en el ejercicio de la medicina puede entenderse como la consecuencia de un modelo racional científicista que se aleja de la sensibilidad humana.

### **Referentes teórico-conceptuales**

#### *El acto médico*

La medicina se percibe como un conjunto de conocimientos en constante evolución cuyos saberes y prácticas son reflejo de la época y la sociedad de la cual forma parte, se encuentra al servicio de los fines que la sociedad considere oportunos y está sujeta a las mismas restricciones que las demás instituciones sociales (Callahan, 2004)

Se describen tres hechos fundamentales y permanentes y que se constituyen como elementos esenciales y constitutivos del acto médico: Libertad, intimidad y confianza. La conceptualización del acto médico ha venido cambiando con el tiempo y de acuerdo a Siegler y citado por Couceiro (2012) se han establecido tres periodos que tipifican la relación clínica y los cuales están dados por el periodo del paternalismo o del médico, el de la autonomía o del paciente y finalmente el periodo de la burocracia o del contribuyente.

El paternalismo estaba dado por la relación vertical en la que existe un incremento de los derechos del médico y en la que el paciente era un “incompetente mental”, en donde el médico dictaba su actuar como obraba un padre con su hijo menor de edad, buscando lo mejor para el paciente sin pedir su consentimiento (Arango, 2012). En la autonomía se le proporciona al paciente toda la información relevante para que pueda elegir la intervención que desee, tras lo cual el médico llevará a cabo dicha decisión; la relación ya no es vertical sino horizontal, teniendo el paciente y el médico un trato de igual a igual.

#### *La deshumanización*

Es la pérdida de la capacidad axiológica, tan propiamente humana, cuando estamos rodeados de tanto poderío científico y tecnológico (Tealdi, 2008). Por otro lado Haslam y citado por Rodríguez la considera como la privación de las características que se suponen forman parte de la naturaleza humana (alegría, la sociabilidad, la curiosidad,

la calidez, la apertura a lo nuevo, la individualidad y la profundidad), las cuales al ser sustraídas proyectan una imagen de frialdad, rigidez y superficialidad del ser.

Lo anterior también se ve influenciado por el sesgo reduccionista hacia el orden biológico del ser humano, mientras que se desatienden los órdenes simbólico (código del lenguaje) y de la comunicación (orden psíquico) que constituyen como un todo al ser humano. Por lo tanto si se da la pérdida o se hace abstracción de uno de estos componentes, el ser humano deja de serlo, y esto conduce a su deshumanización (Escobar, 2015) y su deshumanización puede llevar a la pérdida de la dignidad y los derechos del sujeto.

Santos (2003) retoma los aspectos conceptuales de la deshumanización en salud y explica que de una manera más específica y aplicada a la práctica diaria, la deshumanización puede verse en:

La “cosificación” del paciente (olvidado sus rasgos personales, sentimientos y valores).

La ausencia de calor en la relación humana y en la existente con el paciente.

La falta de reconocimiento de la dignidad intrínseca de todo enfermo y de la igualdad entre todas las personas.

La debilidad en el tratamiento integral y global que abarque todas las dimensiones del ser humano, partiendo del modelo de determinantes y de historia natural de la enfermedad.

La falta de participación del paciente en la toma de decisiones relacionadas con la inadecuada relación de poder, a pesar de encontrarnos en el periodo de la autonomía del paciente.

La desconfianza existente en cuanto al conocimiento médico y las falsas expectativas basadas en experiencias pasadas por parte del paciente.

### *La deshumanización del estudiante*

Desde su entrada a las aulas, el joven estudiante y futuro profesional de la medicina encuentra un nivel de exigencia académica en los primeros semestres que implica un profundo cambio en sus patrones conductuales y en su estilo de vida, que se exagera aún más al empezar la práctica clínica, en la que debe cumplir compromisos asistenciales y de estudio y profundización de los temas. Tanto en el pregrado médico como en los posgrados hay factores que llevan a presentar actitudes deshumanizadas y esto puede iniciarse con la observación de comportamientos poco éticos en los docentes, incluyendo burlas que ridiculizan a sus pacientes; de esta forma, los estudiantes encuentran una gran contradicción entre los valores que, según se les

enseña, debe poseer un médico y los que aprenden durante sus prácticas clínicas (Loayssa, 2009).

Esta deshumanización puede encontrar sus orígenes en los procesos de enseñabilidad y educabilidad presentes en el aula durante toda la formación del estudiante de medicina. Este es un modelo de aprendizaje basado en la burla, el maltrato y la deshumanización, que se convierte en un continuo dentro de los procesos docentes, ya que perpetua esta forma de enseñar la medicina. Se podría relacionar el concepto de “identificación con el agresor” que aparece como una respuesta ante situaciones como la sensación de angustia frente a una amenaza, la pérdida de la sensación de protección, el estar ante un peligro; en ese momento la persona deja de ser como sí misma y se transforma en la imagen que algún otro tiene de ella (Frankel, 2002).

De igual manera Loayssa (2009) especifica algunas situaciones que contribuyen a la deshumanización del estudiante y que están dadas por las conductas inapropiadas de tutores y docentes en el aula y por fuera de ella, los mensajes de currículo “oculto” al interior de las facultades de medicina, la inadecuada representación social e imagen del médico que lleva a los cambios en los valores de la profesión médica con el consecuente choque de los ideales con la realidad. También se describe la sobrecarga emocional derivada de la exigencia académica y la falta de preparación frente al contacto con el sufrimiento, las limitaciones de la medicina en pacientes con situaciones difíciles o con personalidad disfuncional, la falta de sustento académico y práctico frente a la toma de decisiones en situaciones enmarcadas en dilemas bioéticos y las condiciones dadas por el funcionamiento del sistema de aseguramiento y prestación de servicios de salud.

Es en este momento que se hace evidente la pérdida de la sensibilidad de los estudiantes la cual ha de hacerse manifiesta de acuerdo a lo enunciado por Nizama (2002) en los siguientes aspectos:

Deficiente selección de postulantes sin la exigencia de una auténtica vocación médica

Exigente proceso de evaluación durante los estudios de medicina con énfasis exclusivo en los conocimientos científicos y técnicos

Escasa o deficiente formación humanista durante la carrera médica por el predominio de asignaturas técnicas en las facultades de medicina y la eliminación de los cursos de humanidades

Sobreexposición del médico al sufrimiento del doliente en una sociedad que rechaza el dolor humano y la muerte sin estar formado para manejar el sufrimiento

Relación médico- paciente basada en aspectos comerciales con una creciente desconfianza de parte del paciente

Sobresaturación del mercado médico debido al exceso cuantitativo de profesionales de la medicina

Explotación inicua del médico

Médicos poco humanistas presentados como "modelos de éxito" o paradigmas

### *La deshumanización del profesional*

La relación médico-paciente constituye el núcleo de la medicina y se ha visto afectada por la fragmentación especializada de la atención médica y la implementación de la eficiencia económica en la prestación de servicios de salud, que han hecho aparecer un modelo contractual de dicha relación, el cual es éticamente impropio debido a que no hay equidad de negociación entre el médico competente y el paciente desvalido; una relación comunicativa y participativa mejora el aspecto ético y humaniza dicha relación (Kottow, 2005). El médico ha sido uno de los ejes centrales de la sociedad y a quien se le ha permitido acceso a la intimidad del paciente con el propósito de devolverle la salud o protegerla; sin embargo, a la medicina moderna se han incorporado otras disciplinas que tienen que ver con el cuidado de la misma, y ha sufrido diversas influencias, particularmente económicas, que afectan la esencia de su práctica profesional (Martínez-Gutiérrez, 2015).

Tales variables han modificado profundamente los sistemas de atención de salud, exigiéndoles prioritariamente productividad y rentabilidad, lo que hace que el médico se vuelva más mecánico y menos sensible y "humanizado", entendiendo dicho concepto como una perspectiva ampliada para contener las necesidades de salud de los usuarios en un marco de respeto a los principios éticos. A pesar de que la idea del humanismo médico se encuentra expresada en el Juramento Hipocrático, algunos profesionales de la medicina han perdido la imagen humanista que los identificó durante milenios, por lo que hoy podrían equipararse a técnicos, ávidos de reconocimiento económico y profesional, adheridos al modelo racional científicista y divorciados de la sensibilidad humana (Oseguera, 2006).

Por lo anterior, en el peor escenario y contexto se tendría el perfil de un médico deshumanizado que correspondería al de un técnico, con una actitud soberbia que menosprecia la esencia espiritual del ser humano, insensible a su dolor, con una relación médico-paciente despersonalizada enmarcada en un trato despótico, sin importar la opinión del paciente; tal médico es desinteresado y no explica las conductas ni las opciones terapéuticas. La imagen de este profesional podría compararse con la del mercader que ofrece y vende servicios a un alto costo, interesado en recuperar la inversión monetaria destinada a su entrenamiento médico y avaro por aumentar su

patrimonio económico y su estatus social y cuya última preocupación es el paciente (Sultán, 2012) (Perales, 2013).

### **Aspectos metodológicos**

La presente comunicación hace parte de una investigación cuya tesis aprobada para la obtención de un título de doctorado en Bioética. La investigación incluye la revisión documental del concepto y alcance del acto médico y del mal y la maleficencia en medicina, entre los cuales se incluye el tópico de los aspectos éticos del acto médico relacionados con la humanización y la deshumanización, haciendo énfasis en la que se presenta en el proceso de formación del estudiante.

La recolección de datos y el uso de las fuentes de información se hicieron por el método hermenéutico para el análisis e interpretación de los textos. Para este escrito se hizo la búsqueda en las bases de datos Pubmed, EbscoHost, Dialnet, ProQuest, Bireme, Elsevier y ScienceDirect con las palabras: humanización, deshumanización, acto médico, formación médica, enfermería, ética, bioética, medicina; se utilizaron diversas combinaciones de las mismas con el conector "Y". La búsqueda se amplió utilizando los términos en inglés: Humanization, dehumanization, medical act, medical training, nursing, ethics, bioethics, medicine. Se incluyeron los artículos que estuvieran en texto completo, se descartaron los editoriales y las cartas al editor y se tomó como período de búsqueda desde el año 2000 al 2016, dando prioridad a los artículos más recientes.

La búsqueda bibliográfica también incluyó libros que cumplieran con los criterios de búsqueda y representaran un aporte importante para la construcción del presente escrito, para lo cual se amplió el rango de tiempo y por su importancia para el desarrollo de la investigación se incluyeron tres libros publicados en la década de los años noventa.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

El proceso de deshumanización está ligado al desarrollo del ejercicio médico y a su transición por diferentes modelos y paradigmas en los que se van sustituyendo los preceptos del imperativo hipocrático por otros dados por un imperativo económico que propugna la eficiencia en la administración de los servicios de salud. Lo anterior aunado a los procesos de especialización del conocimiento y a la relevancia que se da hoy al conocimiento objetivo, técnico- científico instrumental, lleva a que el profesional de la salud pierda la perspectiva del paciente como un ser eco biopsicosocial y lo lleve a una fragmentación dada por los signos y síntomas de una enfermedad específica. Puede asumirse el acto médico como el equilibrio de tres dimensiones que abarcan lo antropológico al tener en su esencia al hombre (tanto el profesional como el paciente), lo disciplinar entendido como la formación y el ejercicio profesional y, finalmente, la

dimensión dada por el contexto social en la que la praxis está regulada por determinantes científicos, técnicos, económicos, administrativos, sociales y políticos (Ávila, 2017).

La pérdida del concepto de integralidad del paciente y su análisis e intervención desde un determinante únicamente biológico, afectan el entendimiento del mismo en sus aspectos humano y comportamental, y del aforismo usado en la medicina en la antigüedad (curar a veces, consolar siempre) se pasa a la máxima de “curar siempre” en detrimento de la percepción que tenga el paciente sobre su salud y calidad de vida, máxime en condiciones que implican la atención de pacientes con enfermedades crónicas, incapacitantes o presentes en el ciclo vital del adulto mayor.

La complejidad de la práctica médica actual y la especialización y compartimentación del conocimiento han tendido a diluir el valor central que para la medicina representa la relación que se establece cuando el paciente se encuentra con su médico. Es necesario retomar el papel del médico frente a las humanidades y la Bioética junto con la consolidación de su enseñanza y puesta en práctica en la clínica, ya que estas complementan el cientificismo con el humanismo, que forma parte intrínseca del arte de curar; un médico culto es un mejor médico, pero no porque sea médico, sino porque es un mejor ser humano, y porque esa circunstancia no solo le permite, sino que lo obliga a un mejor trato con otros hombres y, por qué no decirlo, a que transforme su acción por medio del conocimiento, entregándose así a la más genuina solidaridad con el otro (Cardona, 2013) (Ávila, 2016),

### **Referencias bibliográficas**

- Arango, S., Castaño, J., Henao, C., Jiménez, D., López, A., Páez, M. (2010) Síndrome de Burnout y factores asociados en estudiantes de I a X semestre de la facultad de Medicina de la Universidad de Manizales (Colombia). *Archivos de Medicina*, 10(2), 110-26.
- Ávila, J. (2017) La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. *IATREIA*, 30(2), 216-229
- Callahan, D. (2004) Determinación de los fines de la Medicina. En: *Los fines de la medicina - El establecimiento de unas prioridades nuevas*. Proyecto internacional del Hastings Center (pp. 35-47). Barcelona: Fundación Víctor Grífols i Lucas.
- Cardona, L. (2013) Mal y sufrimiento humano. El reconocimiento dialógico de la perversidad humana. Mal y sufrimiento humano. Un acercamiento filosófico a un problema clásico. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 251-331.
- Couceiro, A. (2012) La relación clínica: historia, modelos instrumentos y retos. Santiago de Chile, Chile. Editorial Mediterráneo.

- Escobar, J. (2015) ¿Por qué someter una investigación a un análisis ético y bioético? En Duque D, editor, Diálogos Nacionales sobre Ética de la Investigación: Memorias 2013-2014. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, 34-45.
- Frankel, J. (2002) Exploring Ferenczi's concept of identification with the aggressor. Its role in trauma, everyday life, and the therapeutic relationship, *Psychoanal.Dial.*, 12(1), 101- 139.
- Kottow, M. (2005) Bioética y Biopolítica. *Revista Brasileira de Bioética*, 1(2), 110-121. Recuperado de: <http://bioetica.org/cuadernos/bibliografia/kottow.pdf>
- Loayssa Lara, J., Ruiz Moral, R., & García Campayo, J. (2009). ¿Por qué algunos médicos se vuelven poco éticos (¿malvados?) con sus pacientes? *Atención Primaria*, 41, 646-649.
- Martínez-Gutiérrez, J. (2015) Diplomado de salud y humanización: el valor de la reflexión y el aprendizaje presencial. *Rev Med Chile*. 143: 337-344.
- Nizama-Valladolid, M. (2002). Humanismo Médico. *Rev Soc Peru Med. Interna*, 15(1).
- Oseguera, F. (2006) El humanismo en la educación médica. *Revista Educación*, 30 (1), 51-63.
- Perales, A., Mendoza, A., Sánchez, E. (2013). Vocación médica; necesidad de su estudio científico. *An Fac Med*, 74 (2), 133-7.
- Rodríguez, A. (2007) Nosotros somos humanos, los otros no. El estudio de la deshumanización y la infrahumanización en Psicología. *Revista IPLA*, 1(1), 28-39. Recuperado de <http://www.ridpsiclo.ull.es/index.php/ridpsiclo/article/view/66/56>
- Santos, A. (2003). Humanización de la atención sanitaria; retos y perspectivas. *Cuadernos de bioética*, 14(50), 39-60. Recuperado de <http://www.aebioetica.org/revistas/2003/14/1/50/39.pdf>
- Sultán, O., Waytz, A. (2012) Dehumanization in Medicine: Causes, Solutions, and Functions. *Perspect Psychol Sci.*, 7(2), 176-86. doi: 10.1177/1745691611429706.
- Tealdi, J. (2008) Justicia y Derechos Humanos – Sistema de derechos humanos. En: *Diccionario Latinoamericano de Bioética* (pp.88-91). Bogotá: UNESCO, Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética, Universidad Nacional de Colombia.

## LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ENCUENTRO Y CONVIVENCIA CON LOS OTROS

*DE PAUW, Clotilde  
LUCIANO, Gabriela  
MARTÍN, Marisol*

*Universidad Nacional de San Luis  
Facultad de Ciencias Humanas  
Departamento de Educación y Formación Docente*

*El presente trabajo surge en el marco de una investigación exploratoria en curso acerca de las representaciones sociales, que chicos de sexto grado de la Educación Primaria, han construido en torno a la Escuela en contexto urbano y urbano-marginado, en la ciudad de San Luis.*

*Dicha investigación, de corte cualitativo, persigue como objetivo general indagar y comparar las representaciones de la escuela en ambos contextos, para los que se han diseñado instrumentos como frases incompletas y entrevistas.*

*En este caso particular comunicamos algunos resultados de la investigación, aun en curso. Puntualmente nos interesa abordar una de las representaciones que los chicos han construido sobre la escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros que, desde nuestro análisis e interpretación, nos aporta a volver a mirar a la escuela y repensar sus sentidos en los escenarios contemporáneos, desde la perspectiva de los estudiantes.*

### ***Escuela - Espacio social -Encuentro - Convivencia***

#### **Introducción**

Los sentidos de la escuela vienen siendo interpelados en los últimos tiempos y suscitando discusiones académicas que han conducido a estudiar e investigar, de diverso modo, a la escuela contemporánea.

Algunos discursos construidos refieren a la escuela como una institución desfondada, estallada, fragmentada, vaciada de contenidos y sentido, o en franco declive institucional (Duschatzky y Corea, 2002; Lewcowicz y Corea, 2004). Mientras que otras investigaciones, que focalizan en los sentidos que adquiere la escuela y la experiencia escolar para los estudiantes, elaboran conclusiones que ponen en cuestión a los discursos que denuncian la inexorable decadencia de la escuela y la pérdida de su sentido social (Llinas,2008; Bustamante 2016).



En nuestro caso, la pregunta por la escuela como institución social nos ha atravesado genuina y profundamente, problematizando su sentido social en la actualidad, la vigencia u obsolescencia de su mandato fundacional frente a las necesidades de los nuevos escenarios socio-culturales y, sus posibles nuevos sentidos. Por ello nos ha interesado acercarnos a este objeto de investigación, desde la experiencia subjetiva particular de los estudiantes que asisten al último año de la Educación Primaria, para indagar las representaciones sociales que han construido sobre la escuela y los sentidos que le atribuyen a la misma, en dos contextos diferenciados: urbano y urbano-marginado.

### **Referentes teórico-conceptuales**

Desde un punto de vista teórico, los conceptos nodales de los que parte esta investigación serían: por un lado el concepto de **representaciones sociales** y por el otro **escuela** en tanto institución y organización social.

Entendemos a las representaciones sociales abordadas desde la perspectiva inaugurada por Moscovici en la década del 60, para referir una forma particular de conocimiento de crucial importancia en tanto organiza la vida cotidiana de los sujetos, su percepción, su manera de pensar, comunicarse, y sus conductas en general. Tal como lo define este autor, las representaciones sociales serían un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana para dotar de sentido a la realidad. Estas permitirían a los seres humanos organizar la diversidad de lo real en sistemas de categorías para guiar su acción en la misma (Moscovici, 1984).

Jodelet, en la reelaboración propia que hace del concepto, postula que las representaciones sociales constituyen una formación subjetiva multifacética y polimorfa donde los fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio-estructural dejan su impronta, al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su constitución. Esta autora enfatiza la dimensión social de las representaciones sociales, señalando que el campo de la representación designa el saber del sentido común, fruto de procesos generativos y funcionales de carácter social. En sus términos: “Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1984, p. 473).

Por su parte, entendemos a la **escuela** como una organización social en la que se concreta la institución educación, esto es, la transmisión de conocimientos, ideologías, y valores tendientes a preservar y recrear el cuerpo social global, enmarcando la socialización de las nuevas generaciones (Shlemenson, 1996). Es decir que es agente de

socialización y procesa un proyecto educativo que, a su vez, transmite información, socializa, y forma.

Hija de la modernidad, la escuela en sus inicios ha sostenido las promesas redentoras del optimismo pedagógico propio de la ilustración, de traer la civilización y el progreso tanto individual como social a través del conocimiento y la razón.

Sin embargo, algunos autores desde una perspectiva crítica han denunciado y puesto en cuestión el papel de la escuela. Así para Bourdieu, sería una agencia de violencia simbólica que reproduce el orden simbólico de la dominación social al inculcar el arbitrario cultural, entendido como la cultura de las clases dominantes erigida en cultura nacional legítima. Por su parte, Foucault (1987) permite visualizar la escuela como uno de los dispositivos paradigmáticos de la modernidad, como institución de encierro, disciplinadora de los cuerpos y las conciencias. Punto de encuentro y clausura de niños, jóvenes y docentes, se erige como una agencia de cultura letrada, de transmisión de ciertos saberes elementales y de la moral ciudadana que produce modos de subjetivación, formando sujetos disciplinados y autogobernados, que se conduzcan de una manera sutil y minuciosamente reglada de acuerdo con ciertos códigos de la política cultural de la época moderna.

Finalmente, algunos autores contemporáneos como Lewkowicz y Corea (2004) refieren a la escuela de nuestro tiempo como “galpón”. Desde esta perspectiva se entiende que en las circunstancias actuales en que se ha erosionado el suelo nacional y estatal, las instituciones disciplinarias - entre ellas la escuela- ha ido perdiendo el sentido y la consistencia integral que le daba el Estado como metainstitución. La escuela actual, en momentos en que el mercado es la instancia dominante en la vida social, padecería de destitución, fragmentación y clima de anomia que entorpece la producción de un ordenamiento lógico y simbólico compartido. Pareciera, desde este enfoque, que la escuela dejaría de ser el soporte de la subjetividad oficial para pasar a ser una empresa o un servicio más. De allí la importancia de estudiar las representaciones para desentrañar los sentidos que se le atribuyen a una institución que otrora fue tan fundante de la subjetividad.

### **Aspectos metodológicos**

Considerando que la teoría de las representaciones sociales se encuentra claramente entroncada con la tradición hermenéutica, que concibe a los sujetos como productores de sentidos, adoptamos un paradigma de investigación interpretativo para poder acceder a este fenómeno de construcción simbólica de lo real. La metodología es entonces de corte cualitativo, pretendiendo acercarnos más al **contenido de las representaciones sociales** que a su estructuración cognitiva.

En tanto la investigación cualitativa puede ser multimetódica, para poder realizar el proceso de producción de la información, configuramos e implementamos instrumentos tales como cuestionarios de frases incompletas, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, con la intención de acceder al mundo del sentido común de los sujetos, rescatar su voz y tratar de interpretar sus palabras y acciones en torno a la escuela. Nos “interesan las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2009, p. 25) por los sujetos, para lo que hemos tenido que entrar en interacción con los mismos en su cotidianidad escolar.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar, en este proceso, la observación y las conversaciones cotidianas informales que han nutrido nuestras notas de campo, y que con frecuencia contribuyeron con información valiosa.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Los sujetos pertenecientes a ambas instituciones han construido cuatro grandes representaciones sociales acerca de la escuela, a saber: como espacio de transmisión de conocimiento académico; como espacio que prepara para el futuro, como espacio que disciplina; y como espacio de encuentro y convivencia con los otros.

En esta oportunidad vamos a detenernos y en la última representación porque, desde nuestra perspectiva, configuraría una *representación emancipada*, en términos moscovicianos, en tanto si bien ha sido construida por el grupo de sujetos de la investigación, no predomina en la dimensión simbólica hegemónica de la sociedad, y por ello no se trata de una de las imágenes más frecuentemente ligadas a la escuela desde el sentido común.

Desde los marcos referenciales de nuestros sujetos la escuela adquiere especial relevancia en tanto espacio de encuentro y con otros, con quienes se entablan relaciones intersubjetivas, se aprende a convivir y a habitar lo común. Entre dichas relaciones intersubjetivas ponen en relieve, en particular, las relaciones entre compañeros.

Como veremos a continuación, en las subcategorías subsiguientes, desde la perspectiva de los sujetos de ambas instituciones, los compañeros de la escuela son un otro significativo, y la escuela es un espacio social que habilita el encuentro con los pares. Encontrarse, conocerse, pasar tiempo y compartir con los otros constituye algo muy relevante dentro de sus esquemas valorativos y la escuela emerge como un lugar que enseña, de diversos modos, la convivencia.

La escuela como espacio para aprender a “con-vivir”

Entre los sujetos de ambas instituciones educativas aparece la representación de que la escuela se constituye en un espacio para aprender la convivencia:

Desde sus voces, en la escuela urbana:

Cuando los chicos entran a primer grado, lo primero que le enseñan además de estudiar es convivir entre ellos... (s26)

La escuela es donde convivir, o sea vivir con alguien, con otras personas (s6)

Convivir es estar con personas, en este caso con compañeros. (s1)

(La escuela) sirve para que podamos llevarnos bien entre todos y seamos unidos. Sin escuela ... no nos llevaríamos bien... (s4)

Desde sus voces en la Escuela urbano-marginada:

Vengo a aprender a convivir... (s4)

La escuela también es para aprender a llevarme bien con mis compañeros... (s9)

Además de las enseñanzas estrictamente académicas, le asignan un lugar prioritario a la enseñanza de lo que refiere a convivir. Para estos sujetos, el espacio escolar los reúne y ese poder estar juntos tiene un sentido pedagógico al que otorgan valor. En palabras de Asquini (2007) "la escuela (...) nos saca del individualismo y nos hace ser con otros que quizás no entendemos, o, no queremos. Ello hace a la complejidad de la escuela pero también a su valor" (Asquini, 2007, p24).

En tanto espacio cotidiano de encuentro con otros, la escuela, a partir de reunir a los sujetos espacialmente, de hacerlos coincidir una cierta cantidad de horas en un mismo lugar, ya se trate de la experiencia escolar propia del aula o del resto de la institución, habilita la posibilidad de la convivencia. Este ser con otros, es lo que conceptualizamos como con-vivir, en tanto configura la idea de un encuentro, un "estar junto a" en un espacio-tiempo en que ambos polos de la relación se van subjetivando a partir de las interacciones que despliegan. Ello implica un encuentro con otros rostros, gestos, miradas, historias, y con cuerpos en los que esa historia ha quedado inscripta.

Asimismo, nuestros sujetos aluden a la idea de que la escuela contribuye precisamente a que esta convivencia escolar resulte positiva, lo que expresan en términos de "llevarse bien" entre compañeros.

No obstante, tal como señala Skliar (2010) en toda convivencia hay perturbación, conflictividad, turbulencia, dadas por las diferencias, y la afectación y fricción mutua que provocan entre las personas que conviven. Creemos que esta conflictividad inherente a la convivencia hace eco también en sus representaciones:

Desde sus voces, en la Escuela Urbana:

La escuela sirve para convivir, al verse todos los días (...). Como que **es estar juntos**, y a veces **tenés que aguantártelos** (s7)

Desde sus voces, en la Escuela Urbano-marginada:

Vengo a aprender a convivir ... Convivir es no faltarle el respeto a las señoritas, no pelear ni decirse malas palabras entre compañeros, y cuando se quieren largar a pelear que lo hagan así de hablar y no a las piñas. (s 4)

La escuela también es para aprender a llevarme bien con mis compañeros(...)Es no pegar, no hablar de atrás de ellos, compartir cosas con ellos.. (s 9)

Convivir es (...) no pelear y separarlos cuando pelean (gf)

Los matices de sentido que aparecen entre ambas instituciones están dados en que, para la escuela urbana, llevarse bien está ligado a la práctica de la tolerancia ante las posibles fricciones de la convivencia, que expresan en términos de “tener que aguantártelos”. Mientras que, para lxs sujetxs de la escuela urbano-marginada, llevarse bien representa fundamentalmente la resolución no violenta de conflictos, poder resolverlos pacíficamente, a través del diálogo, y no a través de la fuerza física.

Como veremos a continuación, los aspectos más significativos de la convivencia que habilita la escuela tienen que ver con todo aquello que se comparte, a partir de convivir en el espacio escolar.

La convivencia para aprender a compartir

Desde los marcos de referencia de los sujetos de ambas instituciones la situación de convivencia que implica la escuela, genera experiencias que, aunque diversas en función de la institución escolar de la que se trate, les enseñan a compartir. Aquello que se comparte se plasma en experiencias múltiples y va, como veremos más adelante, desde útiles escolares hasta conversaciones y tareas grupales.

Desde sus voces, en la Escuela Urbana:

Acá como estamos **la mayor parte del día convivimos con nuestros compañeros** y bueno, me enseñan a **compartir** muchas cosas con mis compañeros (s1)

...donde comparto cosas (s15)

Los sujetos de esta escuela reconocen que una de las funciones de la escuela es enseñarles a compartir, como aspecto relevante de la convivencia escolar. Pues entienden que la situación de convivir buena parte de su día con sus compañeros, constituye una ocasión de enseñanza a poner en común y compartir cosas. En este sentido, contra los discursos apologéticos que señalan la imposibilidad de la escuela para la construcción de sentidos compartidos (Lewcowicz y Corea, 2004), desde las representaciones que portan, la valoran especialmente como espacio que enseña a compartir, a partir de la convivencia con otros.

Hemos advertido que, aquello que se comparte en la convivencia es, además, la conversación con el otro, y destacan su valor en este marco:

La escuela es un pequeño mundo, pero a la vez muy grande para poder convivir. Porque conocés personas, hablas con gente que nunca has hablado y vas experimentando...Es para poder compartir una conversación normal con personas que tal vez no conocés, no sabes qué cosas le gustan ... podes ver que cosas hay en común.... (s 24)

Donde **charlo** con mis compañeros ... Me gusta charlar de las cosas interesantes que nos pasan los fines de semana. (s15)

**Convivir** es ser sociable con una persona, **hablarse**. (g.f)

Aquí aparece una idea de convivencia como intercambio comunicativo, como una presencia de sujetos puestos a dialogar, en cuyo caso, la posibilidad de conversar con otros permite conocer lo diverso y lo heterogéneo, como así también buscar lo común. Skliar plantea que precisamente la escuela puede enseñar a poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia (Skliar, 2010).

La posibilidad de construcción de lo común, a través de la conversación, que abre la escuela, para ellxs potencia la convivencia y profundiza su sentido. Además, entre las experiencias que valoran y destacan, como veremos más adelante, la conversación aparece como una práctica particularmente relevante entre amigos.

Asimismo, desde sus marcos de referencia, aluden a la tarea que se comparte en situaciones de trabajo grupal, que para este colectivo resultan particularmente consideradas, como instancias para aprender a estar juntos:

Esta escuela te enseña mucho a convivir con las personas porque hacen hacer los trabajos mucho en grupo, te hacen trabajar juntos (gf)

(...) Y por ejemplo **trabajar en grupo** cuando nos dan trabajos para hacer, porque **eso hace entendernos el uno al otro** (s 4)

Cobra vigencia aquí, el concepto de grupo desde un sentido pichoniano, esto es como "conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles" (Quiroga, s/f). La situación de trabajo grupal que propicia la escuela, para ellxs, constituye una oportunidad de aprendizaje de la convivencia especialmente por las interacciones que supone para poder concretar la tarea propuesta.

Desde sus voces, en la Escuela urbano-marginada:

Para los sujetos de esta escuela, la convivencia escolar, también, supone compartir cosas con el otro, entre compañeros, lo que para ellos es una situación de aprendizaje que propicia el contexto escolar.

La escuela es el lugar donde compartir con compañeros (s9)

Venimos a aprender a **compartir** (s3)

Donde se puede **convivir** y aprender a **compartir** (s4)

Sin embargo, aparece un matiz de sentido en la forma en que se representan el compartir. Hemos advertido que aluden a categorías de pensamiento más ligadas a situaciones concretas, por ejemplo, préstamo de útiles escolares o convidar la merienda.

La Escuela me enseña a ser **solidario, compartir....** Compartir con mis amigas, cuando me piden un lápiz tengo que prestarlo, o cuando me piden algo (s1)

Donde se puede **convivir** y aprender a **compartir**, si un compañero necesita una hoja tenés que prestar, o cuando no tiene para la merienda le comparte, vio. (s 4)

Convivir es estar unos momentos con los compañeros, y **poder compartir con ellos. Prestarle algo a alguien.** (gf)

Lo que propicia el espacio escolar supone, en buena medida, compartir cosas con el otro, lo que constituye parte de sus experiencias y aprendizajes escolares que recuperan. La reciprocidad que adquieren estas prácticas, para ellxs, hacen al aprendizaje de la solidaridad, como valor subyacente, que ponen en relieve.

Relaciones intersubjetivas de amistad

Otro de los núcleos representacionales que nutren la categoría de la escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros, es la cuestión de la amistad. El encuentro entre compañeros en la escuela, adquiere, en ocasiones, las características afectivas propias de las relaciones intersubjetivas de amistad, de modo que al estar juntos y compartir experiencias entre compañeros, se hacen amigos.

La amistad se caracteriza por constituir una relación diádica, recíproca, afectiva, voluntaria y no prescripta (Bukowski , 2009; Rubin, Bukowski y Parker, 2006 en Grinovero y otros, 2014). Para estos autores, en la edad escolar los lazos amistosos se vuelven más estables y recíprocos dado que se alcanza una mayor comprensión del vínculo de amistad, posibilitado por el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales. Por lo que, además de entablar relaciones intersubjetivas de amistad, consiguen comprenderlas y hablar de las mismas.

Nuestros sujetos de investigación pertenecientes a ambas escuelas hacen referencia a la relevancia que adquiere para ellos esta institución, desde sus representaciones, como espacio social significativo para habilitar y consolidar la amistad entre pares.

Desde sus voces, en la Escuela Urbana:

Cuando le preguntamos que entienden por amistad, desde sus marcos de referencia, advertimos que la relación intersubjetiva de amistad en la escuela es concebida como:

Un amigo es alguien que está en las situaciones buenas y en las situaciones malas, alguien que te ayuda, alguien que está con vos y puede acompañarte. Un amigo puede ayudarte cuando estas mal y triste, o sea uno a otro se ayudan, eso. (s18)

La amistad es la compañía en las buenas y en las malas, que estén con vos en todo, compartir secretos (s 4)

Amigo es alguien con quien compartís cosas, secretos, alguien que está en las buenas y en las malas, te escucha, te da consejos (s 20)

Un amigo es una persona con la que puedes compartir cosas, pedirle ayuda, pedirle consejos, eh pasar el tiempo juntos, jugar, salir a divertirse (s 26)

Un amigo es **el que está siempre con vos, comparte cosas, te acompaña. Está las buenas y en las malas**, o sea cuando nos pasan momentos feos también, como por ejemplo problemas en la casa, saliste mal en una materia. (s 13)

Para ellos la amistad se trataría de una relación intersubjetiva afectuosa en que se ofrece y se da ayuda, consejos, compañía, y escucha mutua y recíproca, y en el marco de la que se comparten cosas, entre ellas, confidencias y secretos, juegos y diversiones. Desde nuestra interpretación, con la expresión “*en las buenas y en las malas*”, remiten a la estabilidad de la relación de amistad trascendiendo aún posibles situaciones adversas.

Los sujetos entienden que la escuela es particularmente importante para hacer amigos por reunir condiciones que no encuentran en otros espacios en los que se desenvuelve su vida.

Si no viniera a la escuela muchos amigos no tendría, porque no me llevo mucho con los de mi barrio (s7)

Cuando no vengo a la escuela me siento medio mal porque no estoy con mis amigos y no me puedo reír (s13)

Tengo amigos en mi barrio pero con los que estoy más y tengo afinidad es con los de la escuela porque acá paso seis horas todos los días, todo el año, y hace siete años que vengo a la escuela y que estamos juntos.

...en mi barrio tengo menos porque hago muchas actividades, además hay algunos que son muy chiquitos, y acá hay de la misma edad, y uno tiene más afinidad con alguien parecido que sabe las mismas cosas como acá en la escuela. (s18)

La escuela sirve para hacer amigos... Tengo amigos fuera de la escuela también pero son pocos...en mi barrio hay pocos chicos de mi edad. La diferencia es que adentro (en la escuela) estoy mucho tiempo junto a ellos. A veces mis amigos de mi barrio se van lejos, al trapiche y no los veo por mucho tiempo. Pero a mis amigos de la escuela los veo todos los días, pudo charlar con ellos. (s9)

Afuera tengo amigos también, pero casi no tengo, o tengo pocos comparado acá, donde compartimos todos los días. (s7)

Si bien consideran que hay otros espacios para la amistad afuera de la escuela, desde sus esquemas representacionales, éstos no llegan a reunir las condiciones que ofrece la institución escolar para habilitar la amistad, como por ejemplo generar “mucho” tiempo compartido juntos y reunir a las mismas edades, lo que para ellos está vinculado a la posibilidad de tener mayor afinidad. El espacio-tiempo compartido que configura esta escuela y la similitud respecto de las edades se conjugan de manera que los iguala en un ideario común de pertenencia y amistad.



Nos parece importante señalar que este colectivo pone en relieve la necesidad de la presencia física y el encuentro cara a cara entre los pares que para construir relaciones de amistad lo que contrastan con la virtualidad de las redes sociales. Así en ocasión de conversar sobre las redes sociales, nuestros sujetos consideran que éstas si bien propician otras formas de relación, cuando se trata de relaciones intersubjetivas de amistad revalorizan el lugar particular de la escuela para poder entablarlas:

**Cuando vengo** (a la escuela) estoy con mis compañeros, **comparto, hablamos**, en cambio en mi casa capaz que estoy todo el día con el celular. (gf)

... vos podés tener muchos contactos en Instagram pero no es lo mismo (gf)

En términos de Asquini (2007), dentro de la cultura cada vez más individual, propia de las sociedades occidentales contemporáneas, la escuela es quizá el último bastión que nos lleva al encuentro con la cara del otro. Nuestros sujetos de investigación están poniendo en relieve precisamente esto, la posibilidad dentro de cierto espacio y tiempo escolar de compartir la presencia directa del otro, no mediada por la tecnología.

Entre amigos, en la escuela, se comparten diversas experiencias que los estudiantes recuperan por la importancia que para ellos adquiere:

La escuela es el lugar **donde puedo divertirme y jugar** con mis amigos. Me gusta el recreo, **charlar y jugar con mis amigos** porque es divertido (s12)

De la escuela me gusta charlar con mis amigos (s2)

La escuela es donde puedo estar con mis amigos y compartir ... (s4)

Donde puedo **divertirme y jugar** con mis amigos. Me gusta el recreo, **charlar y jugar** con mi amigos porque es divertido (s12)

A la escuela vengo a disfrutar, **jugar con amigos y charlar** (s13) Donde **pasar ratos** con amigos. ...A la escuela la quiero porque estoy con las personas que mas quiero, mis amigos (s14)

Donde comparto las cosas con mis amigos...me gusta charlar de las cosas interesantes que nos pasan los fines de semana. (s15)

A partir de sus voces interpretamos que el contexto escolar es representado como un espacio que permite estar con amigos, donde se conversa, se comparten cosas, confidencias, una conversación, un juego, una caminata, o sencillamente se pasa el tiempo entre amigos.

Espacio sobre el que recaen expectativas de encuentro, donde se espera llegar y encontrarse con el otro. La amistad en la escuela es valorada en tanto produce emociones agradables en los sujetos:

En la escuela tengo emociones agradables cuando estoy con mis amigos... (s3)

Lo que me provoca emociones agradables en la escuela es la amistad que tengo con algunos compañeros, que mis amigos me ayuden,.. (s 15)

En la escuela me siento **feliz por conocer a mis amigos...** (s20)

Desde sus voces, en la Escuela urbano-marginada:

Para los sujetos de esta escuela, la amistad se concibe en términos similares a los que describimos en el apartado anterior, esto es, como lazo afectivo intersubjetivo que implica reciprocidad, aunque con algunas particularidades y matices de sentido que nos interesa analizar.

En la escuela hago amigos, un amigo es **alguien que me ayude, que esté conmigo**, que siempre esté al lado mio ... (s1)

...acá (escuela) encuentro amigos, un amigo es cuando **estas siempre con el**, que **juegan**, que **se defienden** ... que **son como hermanos**. (s4)

En la escuela encuentro compañeros y amistad... Cuando uno se siente mal, mis amigos vienen, me ayudan. Cuando vos no tenes algo, el otro te lo presta (s12)

Un amigo es el que está en las buenas y en las malas... (s9)

Un amigo es alguien **como parte de una familia** porque se cuidan entre ellos, se ayudan. (s8)

Un amigo es el que te comparte las cosas, al que le contás tus secretos.. (s13)

De manera similar a los sujetos de la otra institución, desde sus marcos de referencia, las relaciones intersubjetivas de amistad son relaciones caracterizadas por la reciprocidad, en las que se ofrece y se da ayuda, compañía, y en el marco de la que se comparten cosas, entre ellas, confidencias y secretos. Asimismo, entienden que tales relaciones son estables más allá de las adversidades. Una particularidad o matiz diferente es que, para ellos, la amistad resulta comparada a ser como “hermanos” y ser de la “familia”, por lo que aparece un sentido de fraternidad que nos interesa profundizar, porque consideramos se relaciona con los contextos sociales de pertenencia.

Duschazky (2008) plantea que los vínculos fraternos entre pares adquieren, en determinados contextos sociales, una capacidad simbólica de protección más fuerte que los vínculos familiares. Muchas veces el grupo de pares ocupa el lugar de protección que cede las familias, pero a diferencia de éstas, se trataría de vínculos fraternos electivos. Entendemos que a algo de esta fraternidad remitirían nuestros sujetos.

A propósito de lo anterior, otra particularidad en la representación que poseen sobre la amistad es que involucra la defensa mutua que, desde nuestra perspectiva, se entiende como un término que remite a la percepción de la posibilidad hostilidad en los contextos por los que transitan, que en ocasiones conlleva que se defiendan entre ellos. En los sectores populares, por las condiciones de existencia, se desdibujan las fronteras familiares y construyen un fuerte sentido de comunidad.

Por otro lado, si bien la escuela es valorada como espacio social que habilita la amistad, no encuentran dificultades para hacer amigos en otros espacios, sino que el barrio también habilita la amistad:

Aca tengo amigos y afuera también, un montón ...( s9)

Tengo amigos acá y afuera en el barrio. Los de afuera te defienden, si viene uno y te pega, te van a defender. Acá no puedes defender a alguien porque la seño te va retar... (s13)

Afuera de la escuela también tengo amigos pero algunos son más maleducados, pegan, largan piedra a la gente...no se. (s8)

**Afuera de la escuela tengo amigos si, pero son drogadictos.** Aspiran eso por la nariz, fuman, le echan esas cosas al vino, una pastilla... **y yo me voy....** (s7)

Las relaciones intersubjetivas de amistad afuera de la escuela son percibidas como diferentes. Podríamos decir que, de algún modo, la falta de condicionamiento institucional, genera que en el barrio nuestros sujetos piensen y sientan que pueden defenderse mutuamente cuando están en problemas, lo que constituye una de las representaciones inherentes al ser amigo en estos contextos. Situación que resulta inhibida en la escuela en desmedro de la amistad, puesto que la institucionalidad en este caso, en tanto regula las posibles situaciones de violencia, condiciona las representaciones sobre las posibilidades que les otorga el espacio para hacerse amigos.

A su vez, la falta de condicionamiento institucional propia de la calle y el barrio, desde sus representaciones, podría jugar también en contra, en tanto los amigos de afuera son valorados negativamente como “maleducados” o “drogadictos”. Y dicha consideración peyorativa también termina funcionando en desmedro de la amistad, en tanto los sujetos se alejan.

Las experiencias con amigos que recuperan en el contexto escolar son ratos, charlas, caminatas, juegos:

Me gusta **caminar** con amigas y **disfrutar** del recreo ... Que mis amigas estén apoyándome (s1)

Si estoy en la escuela **me divierto con mis amigos** (s1)

La escuela tiene valor para mi cuando estamos un rato con mis amigos para jugar...cuando salimos al recreo nos divertimos ....Disfrutar con amigos y jugar (s3)

... nos ponemos a **charlar** (s3)

Si estoy en la escuela me siento feliz porque jugamos. (s4)

**Estar con mis compañeros, charlar** con ellos (s9) Mi escuela es la mejor porque hay compañeros y más amistad.

Estas experiencias de amistad son valoradas y reconocidas porque les genera disfrute y diversión en el contexto escolar. Independientemente de los matices de sentido que se desarrollaron, desde los marcos de referencia de ambos colectivos,

podemos decir que el espacio escolar adquiere significatividad porque se configura como espacio de encuentro, y aun con matices de sentido, posibilita entablar relaciones de amistad con los otros, en particular los compañeros. La relevancia es concedida a este espacio en la medida que ofrece la oportunidad de estar y compartir diversas experiencias con otros, compañeros y amigos. Entre estas experiencias aparece la conversación y el juego como intercambios de disfrute en el marco de las experiencias subjetivas de amistad.

Aquí hacen eco miradas teóricas como las de Dubet y Martuccelli (1998) que sostiene que en las instituciones escolares cobran relevancia las relaciones entre compañeros, ya que los sujetos se forman en todas las dimensiones de su experiencia escolar. En palabras de los autores "(...) las amistades y los amores infantiles y juveniles, los entusiasmos y las heridas, los fracasos y los éxitos, participan tanto en la formación de los individuos como los aprendizajes escolares" (Dubet y Martuccelli, 1998, p 14). En el mismo sentido Maldonado (2000) pone en relieve la importancia del grupo de pares, señalando que los sujetos aprenden tanto o más de las relaciones de pares que lo que pueden aprender de las asignaturas impartidas en la escuela.

A modo de cierre y para seguir pensando

A partir de la investigación realizada, y desde la instancia del análisis en que nos encontramos, nos pareció interesante compartir esta representación de la escuela contemporánea que han construido nuestros sujetos de la investigación, especialmente porque no constituye una de las representaciones sociales hegemónicas sobre la escuela.

Esta mirada atañe a la socialización escolar, no ya entendida en términos típicamente funcionalistas como mera adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol social mediante una forma particular de aprendizaje (Llanos Erazo, 2015), sino que refiere a la experiencia de aprendizaje social construida por los propios sujetos en interacción unos con otros. Ello nos permite pensar la escuela y su relación con la socialización desde nuevos sentidos que exceden el aprendizaje de las regulaciones de contrato social, es decir, del mero aprendizaje de un vocabulario, formas de conocimiento y comportamiento ligadas a un rol social predeterminado, y en cambio reconocerla como escenario de activa configuración subjetiva en que los otros, especialmente los pares, adquieren gran significatividad.

La institución escolar adquiere un sentido especial en tanto espacio de encuentro y convivencia social revalorizado por los propios estudiantes. El espacio escolar adquiere valor para ellos, en gran parte, porque les permiten compartir un tiempo- espacio que los reúne, establecer relaciones intersubjetivas y compartir experiencias importantes para su configuración subjetiva.

En nuestra sociedad, en que los espacios de encuentro con otros se encuentran retaceados, nos parece potente repensar la escuela desde esta óptica porque puede dar pie para pensar posibilidades para su enriquecimiento. Si se consideran los posicionamientos que visualizan a la escuela en proceso de destitución, como un galpón que ha ido perdiendo sentido y consistencia dada otrora por el Estado (Lewcowics y Corea, 2004), quizá visualizar la escuela no sólo como espacio de transmisión, sino también como un espacio de encuentro, pueda volver a operar de articulador de un horizonte simbólico compartido, con mayor poder de afectación sobre los sujetos y de generación de lazo social. Por ello no preguntamos ¿Cómo y en que medida puede enriquecerse lo escolar para fortalecer el encuentro con los otros? ¿Qué aspectos conmovier, en los formatos escolares, para volverlos escenario que potencie la convivencia social? ¿Cómo relacionar lo académico con lo relacional? entre otras cuestiones.

### **Referencias bibliográficas**

- Asquini, I. (2007) La construcción de lo común en la escuela. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001926.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Editorial Laia.
- Bustamante, L. (2016) “Los padres en busca de una buena escuela. Un estudio de las representaciones sociales en el marco de la grounded theory”. Revista Cultura y Representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. Vol. 10. N° 20. UNAM  
Disponible en <http://revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/54679/48601>
- Corea, C Y Lewcowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires. Ed Paidós
- Foucault, M.(1987) Vigilar y castigar, 1987, México, Siglo Veintiuno.
- Grinoveros, M y otros (2014) La calidad de la amistad y autoevaluación de la niñez escolar. Ponencia presentada en VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. España: Losada.
- Duschatzky, S. (2008) “Subjetividad de intemperie y nuevas formas de composición social”. Conferencia en el marco de la I Jornada de Capacitación Jóvenes y Adultos, encuentros y des-encuentros en la escuela. Disponible en:

- <http://postestatal.blogspot.com.ar/2008/09/subjetividad-de-intemperie-y-nuevas.html>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 469- 494.
- Llanos Erazo, D. (2015) "Socialización escolar" en Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos de Unda Lara y otros. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Llinas, P. (2008) "Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas" en Revista Propuesta educativa N° 32.
- Disponible en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/8.pdf>
- Maldonado, M. M. (2000) Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90. Buenos Aires: Eudeba.
- Skliar, C. (2010) Los sentidos implicados en el estar-juntos en Educación. En Revista Educación y Pedagogía. Vol. 22 Num 56
- Schlemenson y otros (1996) Organizar y conducir la escuela, reflexiones de cinco directivos y un asesor. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Quiroga, A (1985) Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Introducción e identidad y sujeto situado. Ediciones Cinco.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) Estrategias de Investigación Educativa. Barcelona. Editorial Gedisa

## ESCUELA, INCLUSIÓN Y DIÁLOGO. REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN

BORIOLI, Gloria  
FANTINO, Ivana  
ARDILES, Romina  
MONSERRAT, Mónica

*Universidad Nacional de Córdoba  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades*

*La presentación se enmarca en el proyecto de investigación de corte cualitativo Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen sus territorios (2016-2017) avalado por la SeCyT, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, cuyo objetivo general es indagar qué representaciones sobre los territorios discursivizan los jóvenes cordobeses y cómo significan su espacio en tanto lugar obrado (de Certeau, 1996). En el texto se abordan los significados y sentidos de la escuela para estudiantes de nivel medio de ambos sexos de un instituto privado confesional emplazado en la zona norte de la ciudad de Córdoba que constituyen un recorte de la muestra. A partir del cruce entre las entrevistas individuales y grupales –todavía en proceso de análisis– administradas a los jóvenes, por una parte, y las reflexiones de especialistas (Gutiérrez & Beltramino, 2014, Masschelein & Simons, 2011, Núñez & Litichever, 2015 y otros), por la otra, y como resultado provisional, puede hipotetizarse que pese a la erosión extendida de las instituciones y a nuevas vivencias de la temporalidad, la escuela se asocia con “el avance de lo femenino” (Miller, 2005) y suscita en los jóvenes reflexiones positivas.*

### ***Escuela Secundaria - Jóvenes - Lo femenino - Territorio***

#### **Introducción**

En numerosas metrópolis como Córdoba, de crecimiento heterogéneo, vertiginoso y desordenado tanto en extensión como en altura, las condiciones de vida actuales y los abundantes temores por la seguridad y la integridad de personas y objetos, llevan al investigador en ciencias sociales y humanas, al profesional y al docente a interrogarse acerca de las certidumbres con las cuales las nuevas generaciones se desarrollan y también acerca de los valores a los que ellas apuestan. En efecto, en contextos de desconfianza y duda, el antropólogo Marc Augé (2012) reflexiona sobre la planetarización de la sobremodernidad y sobre sus efectos en las sociabilidades urbanas: se trata de una individualización pasiva de consumidores ligados por los

medios más que por las instituciones y se trata, además, de un futuro hipotecado. La aceleración de la historia provoca una rápida obsolescencia: todo envejece enseguida, todo se fuga. La realidad nos embiste y la superabundancia de acontecimientos y de información nos apabulla. Las grandes ideologías políticas, religiosas y filosóficas ceden paso a unas referencias individualizadas en la que se consagra hacer “a mi manera” porque los sistemas de representación han colapsado y la solidaridad se ha encogido. En los últimos años, a este panorama se agrega un componente xenófobo, ya que al asociarse al terrorismo, el “pánico migratorio” (Bauman, 2016, p. 9) provoca resentimiento y belicosidad, deteriora el lazo con el otro e instala la sospecha y la amenaza:

Nos aproximamos (si no hemos llegado ya) a una bifurcación en el camino hacia nuestros futuros posibles, uno de cuyos ramales nos lleva hacia el bienestar cooperativo, mientras que el otro apunta hacia la extinción colectiva, y seguimos siendo incapaces de elevar nuestra conciencia, nuestras intenciones y nuestros hechos al nivel de la globalidad (...) de la interdependencia entre todos los miembros de nuestra especie (Bauman, 2016, p. 67).

Entonces, en tal contexto de aparente desamparo por la erosión de las instituciones, de desplazamientos geográficos frecuentes y de crecimiento del paradigma del ecologista, los integrantes del equipo de investigación generamos el proyecto titulado *Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen sus territorios* para el bienio 2016-2017, avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Desde ese punto de partida empírico, sociopolítico y académico la presente ponencia comparte resultados provisionales de los trabajos de campo llevados a cabo en un instituto privado confesional emplazado en la zona norte de la ciudad de Córdoba. Tales resultados, todavía en proceso, constituyen un recorte de las reflexiones surgidas de algunas de las entrevistas administradas a jóvenes estudiantes de nivel secundario, cuyos testimonios aquí hemos leído en clave de escuela y de barrio.

### **Referentes teórico-conceptuales**

Dos conceptos centrales recuperamos en esta ocasión a modo de marco teórico. El primero remite a los jóvenes. Al respecto, suscribimos el pensamiento de Pierre Bourdieu (2002), quien postula que las divisiones entre las edades son arbitrarias y que la separación entre jóvenes y adultos se traza en clave de poder, del reparto del poder. Complejizando los significados que el significante “juventud” recubre, afirma Bourdieu que en cuanto a los usos y sentidos de esa palabra existen, por lo menos:



una acepción biológica, porque si bien la edad constituye un dato objetivo, es manipulado y manipulable socialmente;

una acepción cultural, según la cual se fabrica un cierto modo de organización en torno al mercado escolar y laboral;

una acepción sociológica, que señala un límite de edad con relación a prácticas culturales específicas.

Desde tales consideraciones, en el proyecto privilegamos los discursos, las representaciones y los sentidos sobre las fronteras etarias, pensando al joven no solo como actor social -con capacidad para apropiarse de objetos simbólicos y sociales-, sino sobre todo como sujeto de discurso -con saberes y habilidades posibilitadores de referirse en actitud objetivante a las entidades del mundo; es decir, como sujeto semiótico.

El otro concepto nodal es el de territorio, acerca del cual recuperamos los aportes de Michel de Certeau (1996), Doreen Massey (2004 y 2005), Henry Lefèbvre (2013) y otros teóricos de la geografía social, los estudios culturales, la filosofía y la sociología. Ahora bien, a los fines de esta selección retomamos la perspectiva según la cual el territorio se apoya sobre el espacio: es un concepto jurídico-social que conlleva la apropiación del espacio con el plus de los investimento libidinal de los agentes. En el territorio hay propiedad y también hay pertenencia y resistencia porque al territorio se le adjudica sentido, se lo dota de existencia, se le agrega valor. Para Deleuze y Guattari (1996),

...el territorio no está primero respecto de la marca cualitativa; es la marca lo que hace al territorio (...) El concepto de territorio implica por cierto el de espacio, pero no consiste en la delimitación objetiva de un lugar geográfico. El valor del territorio es existencial; circunscribe para cada uno el campo de lo familiar y de lo vinculante, marca las distancias con el otro y protege del caos". (cit. por Zourabichvili, 2007, pp. 42-43)

### **Aspectos metodológicos**

En cuanto a la metodología, trabajamos con un abordaje cualitativo que a fin de obtener representatividad tipológica y no estadística, desarrolla una exploración en proceso recursivo (y no a la confirmación de hipótesis) atendiendo a lo único y específico, a los sentimientos y creencias y a los valores implícitos. Siguiendo el enfoque etnográfico, en las observaciones y entrevistas orientadas a exponer el punto de vista del sujeto, se indagan representaciones y se prioriza, mediante un diseño emergente y reconfigurable, la comprensión acerca de cómo el joven construye su parecer y cuáles son sus gramáticas de producción. Respecto de la población, hasta el presente hemos abordado unos 40 jóvenes, con muestra aleatoria e intencional y criterio de exclusión de

edad -entre los 12 y los 25 años-, según un criterio de azar simple, en unidades de análisis (los sujetos) extraídas del marco muestral sin diferenciación.

### **Resultados alcanzados y/o esperados.**

Hoy los jóvenes viven en una ciudad que alberga y que expulsa, una ciudad de la que ellos se apropian, pero también una ciudad segmentada que no todos pueden transitar: la ciudad es de algunos más que de otros. Por ello, algunas de las preguntas al momento de elaborar el proyecto *Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen sus territorios*, fueron: a) los jóvenes cordobeses, ¿cómo conciben el territorio?; b) ¿cuáles son sus modos de acceso / habitación / uso del espacio?; c) ¿cómo piensan la (disolución de la) frontera entre lo público y lo privado?; d) ¿con qué gestionan la ciudad y el barrio?; e) ¿de qué sentidos recubren el “estar en” (la escuela, la casa, la calle)?; f) ¿en qué medida experimentan la actual y creciente fragmentación urbana?; g) ¿qué espacios prefieren?; h) ¿hasta dónde es factible conjeturar una identidad juvenil territorial?; i) ¿en qué medida ese vínculo es un semblante de la politización?

Varias son las localidades y las instituciones en las que hemos administrado entrevistas. Algunas de ellas tuvieron lugar en el interior de la provincia y otras en Córdoba capital. La mayoría de los jóvenes son alumnos de escuela secundaria, pero también hay chicos trabajadores y estudiantes de nivel superior; en algunos casos desembocamos la militancia a partir de la pregunta acerca de la agrupación política y el centro de estudiantes en tanto territorios; en otros nos centramos en la casa, el pueblo y la calle; hemos seleccionado informantes de villas relocalizadas y de barrios cerrados. En suma: abiertos a múltiples posibilidades pero respetando los puntos de partida enunciados, intentamos comprender experiencias, obtener detalles y lograr heterogeneidad a fin de problematizar desde diversas voces la hipótesis inicial que subsume dos ideas centrales:

pensar sujetos es pensar el espacio que habitan, y los sujetos no son pensables sino en esos cruzamientos témporoespaciales que subsumen distancia y localización y que registran cargas míticas, simbólicas, históricas; territorios que, al ser apropiados, resignifican también a los usuarios.

Desde esos presupuestos iniciales y ante esa heterogeneidad, aquí compartimos solo algunos testimonios que dan cuenta de los significados y sentidos de la escuela para estudiantes de nivel medio de ambos sexos de un instituto privado confesional emplazado en la zona norte de la ciudad de Córdoba, en inmediaciones de la avenida de circunvalación y el nudo vial El Tropezón.

*La diada “estudiar o trabajar” en una nueva vivencia de la temporalidad*

En el modelo occidental extendido, la escuela inicia al saber y es un puente hacia la cultura; su trayecto implica apartar a los ciudadanos del mundo laboral, abrir una cesura, instalar un lapso libre, liberar de la tarea de producir para el sistema.

La escuela no es el espacio / tiempo en el que el conocimiento se transmite con vistas a la preparación para las ocupaciones de adultos. Es, más bien, un espacio / tiempo que está fuera de las necesidades del trabajo. Literalmente, coloca el trabajo a distancia. (Masschelein & Simons, 2011, p. 324)

Más aún: al apartar a los sujetos del mundo desigual de las familias y del mundo desigual del empleo, al separar a los estudiantes del universo productivo y alisar o atenuar condiciones extraescolares, la escuela inventa una instancia de igualdad pública, de democracia, del derecho de todos; y además, remite a la creencia. En efecto, por una parte, la escuela acredita porque da créditos -es decir, constancias formales, objetivas y comprobables-, se compromete, certifica y avala el tránsito a la instancia educativa o laboral posterior; *creer y crédito* no solo se vinculan con la fe: también reenvían a las ideas de deuda y de préstamo (Corominas, 1976), lo cual refiere el mañana, el porvenir. En este sentido, ¿qué les presta la escuela a los jóvenes?, ¿con qué deuda egresan los estudiantes?, ¿en qué medida hoy la escuela otorga certificaciones reconocidas socialmente?

Por otra parte, la escuela acredita en una acepción más subjetiva de orden moral y espiritual al dar fe y al suscitar fe, al poner el voto en el alumno, al apostar al presente y al futuro de esos jóvenes y en ese sentido se liga con lo auténtico, con la confiabilidad, con la verdad, con el valor. Estas valoraciones y representaciones se hacen palabra en las voces de nuestros entrevistados, algunos de cuyos testimonios citamos a continuación:

¿Cuáles serían los lugares donde ustedes se sienten más contenidos, más acogidos?, ¿cuándo sienten que el lugar es de ustedes, que es propio?

– Ehhhh... el cole, el cole me hace sentir bien.

- ¿Por?

– porque están mis amigos acá y... porque vengo acá desde primer año y bueno... ya conozco a todo el mundo y es un espacio donde la paso bien. No me molestan a mí y eso...

El vocablo *escuela* en griego remite a tiempo libre y a tranquilidad. Y de algún modo la escuela es para muchos estudiantes un gran recreo en el cual el sujeto está apartado del mundo laboral, está exceptuado de producir para el sistema: un recreo en el sentido de que tiene la latencia de lo que va hacia otra cosa, es un lugar de estudio, de ejercicio, de adquisición y de entrenamiento; o sea, de deber y de placer que se tiende hacia el porvenir. Pero además, en tiempos de inmediatez, como dice el alumno cuyo testimonio hemos recortado, es un presente de respeto y afecto, un territorio de

acogimiento, un hoy de sujetos conocidos y amables. Y esta dimensión del aquí y ahora constituye para el investigador y docente un desafío inquietante, ya que ha sido formado con frecuencia en una temporalidad que es en buena medida un ir hacia el futuro, un apostar al mañana; una temporalidad posiblemente heredada de la teoría kantiana del progreso indefinido: en una concepción judeocristiana de la historia, la humanidad marcha ineluctablemente hacia un mañana mejor. En ese paradigma -el de los adultos, el nuestro-, la apuesta de quien aprende, de quien se forma, ha sido de proyección, de lanzadura; ha sido un modelo secuencial y unidireccional basado en los conocimientos acumulados, un vector hacia la perfección infinita ubicada en un “después”, en una promesa, en una obligación diferida. Sin embargo, en el colectivo extendido ese presagio de un futuro deseable difiere de los valores que hoy circulan socialmente. Por eso la escuela se halla en un momento de fricción entre quienes se formaron en el proyecto, en la mirada hacia adelante, en la ofrenda y el sacrificio en pos de lo que vendrá, por una parte, y por la otra, quienes esperan placer inmediato y se educan en una permanente producción y circulación de saberes, en un conocimiento proliferante, en una cultura deslocalizada, fluente, transitoria. Al respecto sostiene una psicoanalista:

El siglo XXI se caracteriza por una nueva relación con el tiempo. Estamos en el tiempo de un “todo, ya” que la canción de los Queen, “*I want it all*”, visionó en el ocaso del siglo XX. **¿Pero qué es este “todo” que se exige “ya”? Ese “todo” tiene que ver con una supuesta satisfacción absoluta. Quererlo todo es no consentir a la pérdida que conlleva cualquier elección. Todo es imposible. Si elijo A, pierdo B. La urgencia tiene que ver con la impotencia que uno siente cuando no quiere asumir ese imposible. No es el tiempo lo que falta. Es la exigencia de satisfacción que es insaciable. Como paradoja, esta exigencia nos lleva ineluctablemente a la insatisfacción.** (Durand, 2016)

En esa nueva vivencia de la temporalidad, en esa disrupción que atraviesa las instituciones educativas, tal vez resida una de las claves del desencuentro entre generaciones: diríase que para los jóvenes el eje es hoy, no mañana. Sin embargo, la escuela sigue revestida de valoraciones positivas, sigue siendo para los alumnos un lugar que sirve, que acoge, que sustenta. En efecto, una entrevista focal revela las siguientes representaciones:

Chicos, ¿qué les deja la escuela a ustedes?

Y... un orden en la vida: más que enseñanza, un orden.

Para mí también un orden, porque despertarse a la mañana, las cosas del colegio... no hay forma

Yo creo también que por ahí te ayuda a organizarte para un orden también que te deja, por ahí que tenés que estudiar o hacer un trabajo práctico, te ayuda en eso que tenés que planificarte el día.

Así como para estos tres estudiantes se asocia al orden, en otros casos la escuela se vincula con el desarrollo, con el ideologema del segundo hogar y con la sociabilidad entre pares, como expresan muchos entrevistados: “(me gusta) el colegio porque es la mayor parte del tiempo donde estoy (...) dentro de lo que es el estudio, todo lo que es profesor y todo eso hace que se vuelva, digamos, como la segunda casa de uno”, “el colegio es cómodo sí, porque estoy con mis amigos todo el tiempo y sacando la parte de estudio me gusta estar con mis compañeros, me divierto todo el tiempo”, “la escuela significa un lugar para desarrollarnos nosotros”.

¿Una promesa viva?

“La segunda casa” y “un lugar para desarrollarnos” hablan de la conjugación del deber con el placer, hablan de un espacio de encuentro y de que, pese a las diversas vivencias de la temporalidad, el futuro es pensable. Al respecto, una investigación llevada a cabo por Luisa Vecino y Bárbara Guevara (2014) en cuatro escuelas secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires revela que

...en líneas generales persiste en los estudiantes una mirada en la que se sostiene que la escuela los preparará para encontrarse mejor posicionados, para salir “en el futuro” de ciertas condiciones sociales, heredadas de sus familias y/o del contexto que les tocó vivir. La experiencia escolar también es valorada y ponderada desde su valía en el presente como ámbito de socialización entre pares (se hacen amigos, es un lugar de encuentro, etc.) y de intercambio intergeneracional, a través del vínculo particular que supone el espacio escolar. (Núñez & Litichever, 2015, pp. 31-32)

Muchas de las opiniones y valoraciones de los jóvenes entrevistados y las reflexiones de Núñez convergen con los resultados de un estudio reciente llevado a cabo por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. El gremio que nuclea gran parte de los docentes cordobeses de escuelas de nivel inicial, primario, medio y terciario, realizó en 2014 un sondeo que abarcó 110 unidades educativas y 2.817 estudiantes del último año del secundario de los 26 departamentos de la provincia, con el propósito de indagar, entre otros aspectos, las representaciones de los jóvenes acerca de la escuela. Al referirse a las demandas de los sujetos, a los puntos de partida y a los hallazgos del sondeo, los autores concluyen que un 88% de los estudiantes se siente bien en la escuela:

... uno de los objetivos de la encuesta era conocer en qué medida el grado de bienestar o de malestar (...) se encontraba relacionado con (...) la percepción de respeto (...) las relaciones con sus profesores, las posibilidades de aprender en clase y la disponibilidad de recursos necesarios para el trabajo escolar. Las opiniones de los/as estudiantes sobre la escuela, los/as profesores y el conocimiento muestran una estrecha relación entre sí. Frente a la afirmación “la escuela es un lugar donde somos tratados

con respeto”, el 50.3% está “muy de acuerdo” o “de acuerdo”, el 38.2% “algo de acuerdo” y sólo un 11.5 “en desacuerdo”.(Gutiérrez & Beltramino, 2014, p. 11)

Otra investigación consultada ha sido un compilado de proyectos implementados entre 2005 y 2014 en escuelas secundarias estatales y privadas de la CABA, Neuquén y otras ciudades en el marco de los cuales se administraron encuestas, se realizaron observaciones y se entrevistaron alumnos, directivos, equipos docentes y de orientación, tendientes a explorar expectativas y representaciones de los jóvenes en el espacio escolar. El trabajo (Núñez & Litichever, 2015) revela que ante la pregunta “¿Para qué sirve la escuela?”, las dos respuestas más elegidas son: “sirve para conseguir trabajo” (44,2%) y “te sirve para tu futuro” (40,8%). En ambos casos se trata de un hoy para mañana, de una condición de lanzadura, de una inversión gananciosa, con bajo riesgo. Los testimonios de los estudiantes, sus representaciones acerca de la escuela hablan de evolución y de confort, y también de acogimiento, de cobijo; para decirlo con el psicoanalista Jacques –Alain, Miller, hablan del avance de lo femenino, que no debe confundirse con el avance del feminismo. Se trata del cambio del paradigma de autoridad, de la caída del discurso que se impone, del fin de la dominación por la fuerza. Es que las mujeres, según Miller -desde luego, él se refiere a la representación históricamente consolidada de lo que ser mujer significa- están preparadas para la multiplicidad, para lo diverso, para la escucha. Ser mujer implica recibir al diferente y alimentarlo; implica reaccionar con blandura y ejercitar la persuasión, inventar soluciones con habilidad más que con fuerza, escuchar para resolver con serenidad. La crianza marcada por una disciplina doméstica y el legado de las costumbres, los hábitos cotidianos y el sostén de la tradición son quehaceres tradicionalmente ligados a lo femenino. Por eso cuando Miller habla de la feminización del mundo señala el talento negociador y la disuasión que hoy advertimos como demanda de los jóvenes.

Entonces, si como planteaban Bourdieu & Passeron (1995) la escuela es un mercado de demanda cautiva, inevitable, al menos se trata de compradores satisfechos y confiados. Y aunque la incerteza impregna las vidas contemporáneas, y pese al presentismo observable en tantas ocurrencias cotidianas, en tantos comportamientos escolares y no escolares, hay una recurrencia que apunta al énfasis en el mañana, al aprendizaje con proyección. Más allá de formatos y de diseños, entonces, al menos en la muestra aquí compartida, la escuela no solo permanece como un territorio de pertenencia y de forja de subjetividades, sino que en el vendaval de las instituciones resquebrajadas, ofrece respeto, disponibilidad y futuro el marco de un diálogo que instituye identidad.

### Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2012) Futuro. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bauman, Z. (2016) Extraños llamando a la puerta. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1995). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara
- Bourdieu, P. (2002) "La juventud no es más que una palabra". En: Sociología y cultura. México: Grijalbo-Conaculta.
- de Certeau, M. (1996) La invención del cotidiano. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Corominas, J. (1976) Breviccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pretextos.
- Durand, I. (2017) Lo quiero todo, y lo quiero ya. Red Psicoanalítica de Atención. Recuperado de: <https://redpsicoanalitica.com/2017/06/08/lo-quiero-todo-y-lo-quiero-ya/>
- Gutiérrez, G. & Beltramino, L. (2014) La escuela: un lugar donde estar, aprender y construir horizontes de futuro. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba.
- Lefèbvre, H. (2013) La producción del espacio. Madrid: Capitán Swing.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2011). El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia. En Rancière, J. La educación pública y la domesticación de la democracia. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 305-342)
- Massey, D. (2004). Geography of responsibility. Geografiska Annaler. Human Geography, 86(1), 5-18.
- (2005) Pensar este tiempo: espacios, efectos, pertenencias. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.A. (2005) El otro que no existe y sus comités de ética. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, P. & Litichever, L. (2015) Radiografías de la experiencia escolar. Buenos Aires: GEU, Grupo Editor Universitario.

## LA NARRACIÓN COMO POSIBILIDAD PARA HABILITAR NUEVOS CAMINOS DE ESTAR Y SER EN LA ESCUELA

DOMENICONI, Ana Ramona I.  
IBACETA, Débora Lorena

*Universidad Nacional de San Luis  
Facultad de Ciencias Humanas*

*El presente trabajo pretende comunicar un avance de investigación del PROICO 4-1214 FCH, en el cual nos hemos centrado en recuperar y analizar relatos sobre problemáticas sociales que ingresan a la escuela y movilizan a la formación permanente de los docentes.*

*En el marco de una capacitación docente sobre la historia social de las escuelas y la construcción de identidades, las y los maestras/os, profesores y directivos relatan situaciones cotidianas que atraviesan la vida de los niños y adolescentes, en situaciones de vulnerabilidad, a las que deben responder. Por un lado encontramos problemáticas que están por fuera del currículum y que excede sus posibilidades y otras que deberían ser parte del mismo, pero que sin embargo, no son incorporados por no poder, no saber, no sentirse en condiciones de abordarlo.*

*Algunas de estas situaciones alcanzan el terreno judicial, por cuanto se trata de abuso y/o violencia, acontecidas fuera de la escuela, pero cuyas marcas ingresan en ella; otras, ligadas a sujetos que se incorporan al sistema educativo, portando sus culturas y valores, que no siempre son percibidas como adecuadas, trayendo consigo encuentros y desencuentros.*

*Entendemos que la reconstrucción, a partir de relatos de pequeñas historias de las escuelas, que recuperan lo cotidiano, ofrece la posibilidad de develar lo que no puede resolverse al interior de éstas. Así mismo la narración como acto de poner en palabras, permite tomar conciencia, cuestionarse aquello que se percibe, se siente, observa, sabe, etc. y cuya interpelación habilita caminos para la intervención.*

***Narración - Escuela - Identidades - Subjetividad***



## Introducción

El presente trabajo pretende comunicar un avance de investigación del PROICO 4-1214<sup>9</sup> de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, en el cual nos hemos centrado en recuperar, historizar y analizar relatos sobre problemáticas sociales que ingresan a la escuela, movilizan a la formación permanente de los docentes y configuran identidades. Para ello trabajamos con relatos narrativos de los docentes, entendiendo que es a partir de lo que los sujetos, que habitan las instituciones escolares, dicen vivir, sentir y pensar sobre ella y lo que les pasa es que es posible producir nuevos saberes.

En el marco de una capacitación docente sobre la historia social de las escuelas y la construcción de identidades, las y los maestras/os, profesores y directivos relatan situaciones cotidianas que atraviesan la vida de los niños y adolescentes, en situaciones de vulnerabilidad, a las que deben responder. Por un lado encontramos problemáticas que están por fuera del currículum y que excede sus posibilidades y otras que deberían ser parte del mismo, pero que sin embargo, no son incorporados por no poder, no saber, no sentirse en condiciones de abordarlo.

## Referentes teórico- conceptuales

### *Nombrar la escuela*

A grandes rasgos podemos decir que la escuela primaria desde su creación tiene asignada la función de formar a los sujetos en saberes socialmente válidos, en los aspectos morales, intelectuales y físicos, según la Ley 1420; en un comienzo para el ejercicio de la ciudadanía, en un proceso de conformación de la nación argentina que pretendía la homogeneización de la población a partir de la imposición de arbitrarios culturales a inmigrantes y población local. Posteriormente los cambios fueron incorporando a más sujetos y se fueron diseñando propuestas que intentaban dar respuesta a las demandas de la sociedad, lo que no siempre se logró, en algunos casos por la inviabilidad de las mismas y en otros por los fuertes debates ideológicos políticos que confrontaban proyectos de país y maneras de percibir a los sujetos de la educación, diferentes y contradictorios entre sí.

El escenario educativo ha tenido cambios sustantivos en los últimos años, por una parte, la Ley 26206 de Educación Nacional de 2006 trajo consigo modificaciones legales de fuerte impacto, tales como la obligatoriedad de la educación secundaria, la unificación del nivel, el derecho a la educación en contexto de encierro, etc.; por otra, la

---

<sup>9</sup>Proyecto consolidado P-4-1214 "La formación de maestros durante en la provincia de San Luis, entre 1943-1952. Cultura, política y sociedad", Ciencia yTécnica, FCH-UNSL, que es continuidad de otro iniciado en 2007.

matrícula educativa se expandió a un ritmo continuo, como consecuencia de un proceso sostenido de democratización, crecimiento de la población, emergencia de políticas específicas que han dado lugar a la creación de nuevos programas e instituciones, tendientes a la inclusión educativa de todas las niñas, niños y adolescentes, especialmente de aquellos pertenecientes a sectores condenados por la desigualdad económica y social.

No nos detendremos en los debates suscitados extensamente en torno a los términos equidad e igualdad y las polémicas, sin embargo, queremos rescatar lo planteado por Tedesco (2007) que considera necesario “recuperar el concepto de *equidad* como un término que define situaciones en las cuales se enfrenta el problema de la desigualdad pero respetando las diferencias. Dicho en otros términos, equidad implica promover la igualdad y, al mismo tiempo, proteger la diversidad.” (p. 14) Una manera que nos permite aproximarnos a entender la escuela y la educación desde otro lugar que no desconoce la diversidad, sino que la respeta y de ese modo pretende superar la desigualdad.

Este cambio de escenario de lo educativo ha traído consigo una crisis de sentido de la escuela en general y, específicamente de la escuela secundaria, lo que nos lleva a interrogarnos por las maneras en que es concebida y pensada la misma por los propios actores educativos. Preguntarnos para qué sirve la escuela en un mundo cambiante, en aspectos sociales y culturales, en el desarrollo del conocimiento científico, tecnológico, en la variabilidad del mercado laboral, el deterioro de los puestos de trabajo en el país y la región, entre otros; no desconoce que también hay cambios, que valoramos como positivos, respecto de haber instalado en la agenda de debate la desigualdad social y económica, que impacta de manera directa en la educación de niñas, niños y jóvenes.

Si con la ley federal reconocemos que se buscó avanzar sobre la obligatoriedad de la escuela desde la sala de cinco años del nivel inicial y nueve años más para la Educación General Básica, es preciso reconocer que la Ley de Educación Nacional 26.206 avanzó sobre la educación secundaria como obligatoria, afianzando la idea de ésta como un derecho; también la Ley 27.045 que fue aprobada en diciembre de 2014 contribuyó en ese sentido, ya que estableció como ineludible la sala de cuatro años. Esta última norma transformó tres artículos de la Ley Nacional el artículo 16, dejando establecido que "la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria". Y los artículos 18 y 19 de la misma ley (que reemplazó a la Ley Federal de Educación, del año 1993), fijando que "la educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños desde los 45 días de vida hasta los 5 años, siendo obligatorios los dos últimos" y que "el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de

universalizar los servicios educativos para los niños de tres 3 años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población".

Todos estos cambios legales, modificaciones de escenarios e incorporaciones de nuevos actores educativos, han producido que la práctica docente se haya vuelto inestable, con más incertidumbres que certezas, generando lo que podríamos denominar un trastorno de la identidad escolar y de los colectivos docentes.

De alguna manera, advertimos que en las escuelas públicas la enseñanza no ocupa un lugar central de la práctica docente y del tiempo que los sujetos pedagógicos habitan en ellas. Con el propósito de responder a las demandas sociales que se imponen en la escuela, tales como dificultades económicas de las familias, falta de alimentación sistemática, ausencias reiteradas, abandono de los padres, violencia, adicciones, etc. los docentes y directivos han buscado estrategias para paliar de alguna manera las situaciones por las que atraviesan los sujetos. En este sentido es que los adultos que habitan las escuelas no son indiferentes ante las problemáticas que los atraviesan, que muchas veces los supera y a las que no siempre pueden dar alguna respuesta, generando sentimientos contradictorios.

En el año 2016 directivos y docentes de escuelas públicas provinciales demandaron colaboración al Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), poniendo de manifiesto que no podían dar respuesta a los múltiples atravesamientos que tienen las instituciones y cómo se complejiza la tarea docente que no siempre se presente como ajustada a tales demandas. En ese marco, surge el Programa de Formación y Acompañamiento en Escuelas Públicas "Dialogar para Reflexionar, hacer para Transformar" (PFAEP) que tiene como propósito establecer vínculos con las instituciones educativas, que colaboren al diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos, a través de procesos de formación y acompañamiento, para favorecer instancias de reflexión y construcción colectiva, favorecedoras de cambios y transformaciones.

Al mismo tiempo este programa se propone "favorecer la conformación de redes entre escuelas y de éstas con otras instituciones de la sociedad, con el fin de lograr una sinergia de esfuerzos para el abordaje de problemáticas que transversalizan a la educación pública en los contextos actuales".

Cabe señalar que tal como se plantea en la convocatoria del presente encuentro, la escuela en la actualidad, al mismo tiempo que es reivindicada es, también, cuestionada no solo por los actores sociales externos, sino además por los propios docentes y directivos, respecto de su capacidad para responder a las demandas. En este sentido advertimos que esta institución configurada históricamente en nuestro país de la mano del Estado Nacional, se encuentra transversalizada por diversas problemáticas, cuya complejidad las torna inabordables desde una estructura que no fue pensada para

ello. Sin embargo, muchos docentes interpelados por las situaciones particulares por las que atraviesan niñas, niños y jóvenes, lejos de dar lugar a la indiferencia transitan un camino que ofrezca la posibilidad de responder en un algo el malestar de aquellos.

### *Nombrar la escuela*

El sentido más profundo del PFAEP se cimenta en la construcción conjunta de saberes, entre los docentes participantes de la capacitación, no unos enseñando a otros, sino aprendiendo mutuamente, para forjar una transformación de la educación en las escuelas y en la universidad.

A partir de este principio, desde el Proyecto de Investigación 4-1214, propusimos recuperar aquello que pasa en la escuela, aquellas problemáticas que los moviliza, para narrar lo que acontece, historizarlo y comprenderlo desde algunos marcos conceptuales para advertir las relaciones con la identidad institucional. Entendiendo que es a partir de allí que recién es posible pensar en los posibles caminos de cambio.

Una de las concepciones que sostienen la tarea de este grupo de investigación, es que las escuelas se configuran históricamente a partir de diversos elementos, formales e informales que le van otorgando rasgos identitarios que resultan valiosos recuperarlos para conocer el tejido que nos constituye cotidianamente, y para comprender las problemáticas del presente que hoy nos interpelan.

Nombrar la institución en la que se trabaja, como mi o la escuela, implica entenderla desde un cierto grado de compromiso e identidad que comparten o no los integrantes de esta, que se construye desde un estar y hacer con otros y para otros que conjugan las historias pasadas y los desafíos del presente. Por ello resulta relevante, recuperarla para no solo participar activamente del proceso de reconstrucción histórica, sino también dotarse de mejores herramientas para intervenir en la transformación de la institución. Así, en este diálogo compartido con diferentes docentes que habitan cotidianamente la escuela fueron surgiendo problemáticas que los interpelan a seguir trabajando.

Para Domingo Contreras (2010) la experiencia es “lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo. La idea de saber es entendida como el fruto de la experiencia, que tiene siempre un componente personal” (p.61).

Los relatos dan cuenta de una manera de vivir, sentir y percibir la escuela, en la que se conjugan diversas dimensiones de los docentes, al mismo tiempo que se vislumbra un algo que se parece a una insatisfacción respecto del estado de la situación actual en torno a los sujetos que la habitan, las prácticas institucionales, las propias prácticas y las tramas sociales que los atraviesan. “Hablamos de la experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a

pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella.” (p. 67)

Las narraciones de la experiencia siempre tienen un sujeto que cuenta una experiencia sentida “un yo que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado” (Caporossi, en Sanjurjo, 2009, p.108). El narrar va más allá de lo individual porque se da en un contexto y en relación con unos otros que condicionan las narrativas que producimos. Así, “Narrar es un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades, o sea que el sujeto no se apropia de esa producción en un movimiento individual, sino social que retoma sentidos preexistentes” (p.109) que se recrean a medida que se narran.

Entendemos que en el relato narrativo está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, es en él que se conjuga el conocimiento, los sentimientos y las emociones, que quedan pronunciadas a través de las narraciones que se construyen (Caporossi, 2009, p. 108).

En las palabras de los docentes advertimos que la escuela es narrada desde un lugar de pertenencia que los arraiga como parte de la misma. Al respecto Ana docente de la Escuela CRM expresa: “Soy parte de la misma, gran parte de mi vida transcurrió ahí, hay lazos fraternales”. “Como parte mía, porque aprendí a quererla ya que paso mucho tiempo ahí” (Juan)

Ambos docentes coinciden en representarse la escuela como luminosa, además agregan que como tiene cercana la sierra, esto opera como escenario que “invita a comenzar la jornada”. Pensamos que esta imagen constituye una manera de concebir la escuela; simultáneamente emerge el tiempo como una categoría importante a tener en cuenta en el modo de percibir la institución, desde lo que entendemos como un sentido de habitabilidad del espacio. Quizás esto se deba por una parte a los años de trabajo llevados a cabo en ella y por otra, al tiempo que se vive cotidianamente.

Otras voces operan de modo similar: Laura quien pertenece a la Escuela RS relata: “Hace ocho años que trabajo acá, me costó mucho porque no había trabajado en un escuela tan grande y de diferente población. Hay solidaridad en el equipo docente, tenemos libertad para trabajar. Tenemos que sostener esto desde otro lugar (...) Tengo apoyo de los directivos... disfruto, siento que puedo ayudar”. Luis del CEP expresa: “Me siento parte, paso mucho tiempo ahí”.

En este sentido es posible interpretar que estos docentes habitan la escuela desde un lugar en el que, a partir de experiencias y situaciones compartidas con otros, en el decir, hacer y estar con otros, lleva a que puedan nombrarla no sólo como un lugar de

trabajo sino también como un lugar ligado a la esfera personal que los atraviesa y configura más allá de la labor docente. Un lugar de experiencia de habitabilidad en el que se van tramando significados y sentidos sobre la educación, la escuela, los sujetos involucrados y, fundamentalmente de la tarea. Un espacio que se encuentra muy lejos de ser un lugar de tránsito, porque es un lugar vivido, sentido, gozado y sufrido.

La escuela es parte de ellos, la escuela forma parte de ellos otorgándoles identidad, “Me considero parte de mi escuela, porque siento que a partir de mi granito de arena y de trabajo en equipo que realizamos, todos somos parte primordial de este barco que nos lleva día a día a enfrentar nuevos desafíos” (Marcela) Escuela SME.

“Llevo muy poquito aquí, siempre trabajé en otro tipo de escuela. Me siento parte del equipo docente, este año logré armar un curso con sobre edad en primaria y eso me hizo parte de la escuela” (Verónica) RS.

Valeria, docente de la Escuela SME expresa: “la considero mi escuela por el equipo de trabajo. La mayoría del equipo docente nos formamos como grupo y crecimos aprendiendo junto a las necesidades de la institución y nos queda mucho por hacer”

Consideramos que en este narrar la escuela en primera persona y como un lugar propio, de uno u otro modo, da cuenta de una identidad que ha sido construida a partir del trabajo compartido, del ejercicio del poder que se lleva a cabo, de la manera en que la información circula y de las formas de diálogo que se han establecido y propician en cada una de ellas.

### *Problemáticas que interpelan en la práctica docente*

En el encuentro y trabajo compartido con docentes de diferentes niveles e instituciones se fueron planteando distintas problemáticas que atraviesan y configuran a los sujetos que habitan las escuelas y que se encuentran ligadas a la identidad de las mismas. Problemáticas sobre las que ellos han construido un saber de experiencia que los moviliza a continuar su formación, en un deseo de prolongar el conocimiento, produciendo nuevos sentidos sobre eso que pasa y me pasa, porque esos saberes sostienen la tarea educativa.

En esta ponencia hemos elegido comunicar las problemáticas de sólo tres escuelas que emergieron en los talleres, por la densidad de las mismas.

En la Escuela SME, los docentes advierten que la misma ha cambiado en un cien por ciento desde el inicio de la actividad. Comenzó funcionando en el edificio del Buen Pastor y estaba destinada a señoritas, en el proceso de reforma educativa se transformó en una escuela mixta con primario y secundario. En los relatos de las docentes se reconoce que esta reorganización los colocó “frente a cambios profundos” ya que también implicó una movilización de los docentes que no pudieron elegir libremente.

Algunos de ellos fueron reubicados en lo que era la antigua primaria otros asignados al tercer ciclo y/o en diferentes espacios curriculares y, un grupo muy reducido vieron la posibilidad de acceder a cargos jerárquicos.

En las narraciones de las docentes se advierte que el traslado del edificio, que operó en simultáneo con la transformación curricular, significó un cambio muy importante tanto en lo concreto como en el nivel simbólico, ya que dejaban un lugar oscuro y lleno de prejuicios, sin embargo, el barrio en que fue emplazado era considerado un lugar marginal. Asimismo, es posible advertir múltiples problemáticas planteadas por los docentes de esta institución y a las que reconocen como indispensables de ser abordadas desde un trabajo en conjunto. Algunas de ellas son: la dificultad para la retención escolar de los jóvenes que asisten a la escuela, ligadas a la sobriedad y la diversidad de situaciones por las que atraviesan estos estudiantes.

La escuela se caracteriza por tener una población de bajos recursos y gran cantidad de estudiantes que trabajan debido a la situación en la que se encuentran. No obstante, en las palabras y modos de expresión podemos advertir un sentido de pertenencia e identidad ligada a la escuela y que es concebida desde aquello pensado, *“toda identidad es una mezcla entre lo que los demás dicen que somos y lo que nosotros construimos sobre nosotros mismos (...) en la construcción de esa identidad los sujetos logran elaborar los significados de su existencia y la transformación de su propia identidad a partir de su propia historia”* (Marcela). El valor que le da ella a pensar la historia de la escuela y las problemáticas del presente, es que le va a permitir entender cómo se han forjado esas identidades para analizar, interpretar y pensar hacia dónde va una institución.

Las docentes de la Escuela SME consideran y sienten que el trabajo en conjunto y en equipo, con el resto de los integrantes de la institución, es una labor significativa y fructífera, ya que *“Es un orgullo ver a los chicos que han comido del basurero que hoy sean abogados (...) algunos hacen sus prácticas pre-profesionales en la escuela* (Valeria). Así, la escuela puede ser vivida como un lugar al que se puede retornar en el futuro, porque se es parte de la mima, sentirla no como un lugar de tránsito, sino como un espacio en el que se construyen significados de reconocimiento. *“La gente ha aceptado y quiere estar en la escuela. Sienten que es su casa, les encanta estar ahí. Los docentes trabajan libremente y en equipo...”* (Valeria)

El CRM es una institución que ha cumplido 33 años recientemente y cuyo crecimiento ha estado signado por los diferentes turnos. Inicialmente se funda como una escuela nocturna destinada para aquellos jóvenes trabajadores que no habían podido completar su escolaridad; enclavada a siete kilómetros de la capital, en su momento el edificio se encontraba en una zona despoblada. Actualmente funciona en tres turnos diferentes y está rodeada por casas residenciales, cuyos moradores no

asisten a la misma su población es variada y vienen de zonas aledañas como El Trapiche, Potrero de los Funes, San Roque, Volcán, Dónovan, más cercanas como El Chorillo y tiene muchos chicos con sobre edad en las aulas.

En los relatos queda plasmada una cierta preocupación y ocupación por parte de los docentes respecto de los estudiantes del turno noche. La población que conforma este turno está constituida por estudiantes provenientes de familias subocupadas, ladrilleros, empleadas domésticas, niñeras, etc. lo que lleva a que muchos de ellos abandonen la escuela, en busca de un trabajo para suplir sus necesidades económicas. *“Dicho turno está formado por alumnos que poseen una realidad distinta a los demás turnos, en algunos casos migraron desde otras instituciones o de los demás turnos del colegio por problemas disciplinares y bajo rendimiento académico”* (Ana). Los docentes marcan una diferencia importante sobre la mirada que tienen algunos docentes y estudiantes y los vecinos, de cada uno de los turnos, siendo el de la noche sobre el que recaen los mayores prejuicios. Al mismo tiempo consideran que no se la valora porque se desconoce lo que allí se hace cotidianamente, sino que se la piensa como un lugar en el que todo se permite y a la que van a “parar” aquellos que no encontraron otra institución que los “albergue”.

En el relato de los docentes de la Escuela ERS nos encontramos con una narración de la misma ligada a una mirada de trabajo compartido y de gran apertura. Sus inquietudes rondan por las necesidades económicas que viven sus estudiantes. En las palabras de palabras de Laura se escucha: *“tenemos libertad para trabajar, pero tenemos que sostener desde otro lugar, porque la población es muy variada, de zonas periféricas de la ciudad...la escuela es urbana pero su población es marginal y todo lo que ello implica”*.

Ellos reconocen que *“Tenemos muchos casos de violencia”* e intentan hacerse cargo de las situaciones, sin embargo muchas veces la violencia los supera y la muerte aparece ¿Cómo seguir después de eso? ¿Cómo elaborar la ausencia y el dolor con los chicos? En los talleres ha emergido una y otra vez los casos que se tornan paradigmáticos por el horror que traen consigo y cómo la falta de escucha los golpea. En uno de los encuentros relatan la situación de *Mateo*<sup>10</sup> que fuera un estudiante que asistía esporádicamente a la escuela y cómo su maestra advirtió que el niño no se encontraba en buenas condiciones de salud, higiene, etc. Las palabras de la docente evidencian la preocupación y el enojo de que el caso no prosperara mientras ella fue

---

<sup>10</sup> El caso Mateo fue caratulado como privación ilegítima de la libertad, agravada por el vínculo y abandono de persona. El niño de 7 años pasaba gran parte del día encerrado en una habitación al fondo de la casa, atado con una cadena. Recibía escasos alimentos y por ello su contextura era la de un niño de 4 años aproximadamente y algunos días era enviado a la escuela.



maestra del pequeño, narra que denunció todo lo que había observado y que nunca progresó. Luego de casi dos años le llegó una citación del juzgado para declarar por la causa.

Los docentes de esta escuela expresan de manera reiterada la importancia del apoyo de los directivos y el acompañamiento de los compañeros de trabajo, como si ese estar con otros y compartir esa cotidianeidad tan adversa, otorgara un sentido diferente a la tarea. Laura redefine su trabajo en esas condiciones desde un modo de posicionarse en la profesión, *“La docencia es eso... pasión y vocación”*.

Resulta interesante leer lo expresado y luego narrado en relación con las problemáticas que los interpelan y los modos que construyen para aportar como dice Marcela un granito de arena, para colaborar en un mejor estar, en un modo más saludable de vivir el espacio. Al mismo tiempo resignifican y atribuyen nuevos sentidos al trabajo docente y al territorio de encuentro con los otros y lo otro y por ello se animan a reescribir el currículum, son docentes creadores del currículum.

### *Sentirse parte de la historia de la institución*

La cultura e identidad de la institución son algunos aspectos esenciales en la construcción de la historia social de la escuela porque nos permite conocer a partir la narración de los propios actores el funcionamiento, las actividades y las representaciones de la misma. Anijovich (2009) explicita que estos relatos pueden ser pensados como espejos o ventanas, dado que a través de esa trama de palabras es que es posible, observar, conocer, entender la vida de una persona o un espacio social, como la escuela. En tanto que “en calidad de espejos, ayudan a su autor a conocerse a sí mismo” (p. 86)

En el marco de este trabajo de indagación podemos considerar “las narrativas, como nudos estratégicos en la construcción del sentido comunitario, son los medios por los que se manifiesta la memoria institucional, la historia y se constituye la identidad organizacional y profesional” (Bolívar, 2016, p. 1). Cada escuela tiene identidad propia y los relatos de sus integrantes permiten reconocer y recuperar la historia social de la misma. Ellos construyen la historia de la institución en los modos en que viven, sienten y piensan. Puesto que “narrar la historia de vida profesional e institucional está implicando una autointerpretación e identidad de la organización, y –en esa medida– permite insertar pertinentemente la acción del establecimiento educativo en su propia trayectoria de trabajo”. (Bolívar, 2010, p. 4).

La identidad de la escuela es conocida por los integrantes de la institución y muchas veces no se condice con el imaginario colectivo de la sociedad porque no se da a conocer cómo es realmente la cultura institucional y mientras, se va creando una

imagen distinta y en algunos casos negativa. Por eso, a través de las voces de docentes y alumnos podemos dar a conocer cómo es cada una.

Entender la escuela como mi/la escuela implica analizarla desde un cierto grado de compromiso e identidad que comparten o no los integrantes de esta, que se construye desde un estar y hacer con otros y para otros que conjugan las historia pasadas y los desafíos del presente.

De este modo, podemos comprender que las escuelas son parte de la cultura, al mismo tiempo que cimentan una cultura propia en su interior. Los sujetos como ser de cultura actúan de acuerdo a patrones culturales que le han sido transmitidos. De ahí que sea aprendida, organizada, dinámica; las culturas cambian, pero su núcleo más profundo pervive y se transmite a todas las generaciones. Por ello puede ser entendida como aquellos valores, costumbres y creencias compartidas por un grupo de personas, que son transmitidas de manera hereditaria a través de un proceso de socialización que comparten los miembros de una sociedad y que van configurando su identidad.

En este sentido “cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que denominaremos cultura institucional” (Frigerio & otros, 1992, p. 35). Dentro de este proceso de integración y socialización se encuentra la educación, como parte constitutiva y esencial de la vida. Por esta razón se considera la escuela como un espacio social de crecimiento, creatividad, reflexión, y expresión.

Cuando hablamos de las instituciones educativas solemos tener una representación de ellas y recurrimos a diferentes integrantes para conocer su funcionamiento. A partir de esto se desprenden diferentes expresiones como “siempre fue una escuela marginal”, “los docentes son excelentes”, “en esta escuela no se hace nada”, “es tradicional” etc. y que configuran el “estilo” del lugar. De manera que cada institución presenta rasgos de identidad que constituyen la cultura institucional pero que no siempre son explicitados por sus integrantes.

La cultura institucional es 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 & otros, 1992, p. 35)

Coincidimos con Frigerio que el reconocimiento y sentido que se le otorga a la escuela surge a partir del imaginario, que está conformado por un “conjunto de imágenes y de representaciones -generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el

conocimiento” (p.37). Por lo tanto, es importante considerar que el sentido que se le conceda puede favorecer o perjudicar el desarrollo de las actividades, provocar ajenidad, empatía o compromiso con lo que allí pasa, en tanto solo queda fuera o de mí o “me pasa” y me conmueve.

### **Aspectos metodológicos**

Como metodología de trabajo decidimos que el taller era una opción que nos permitiría la construcción de saberes compartidos. Para la tarea investigativa propusimos la construcción de relatos narrativos en torno a tres ejes de trabajo, relacionados entre sí, la forma de narrar la escuela en tanto sentida como propia o no, los modos de describirla y las problemáticas que consideran son parte de la identidad de la misma. Nos sentimos reconocidos en las palabras de Blanco y Sierra (2015) ya que también, “Tratamos de vivir la educación y la investigación como una experiencia, es decir, como una relación de alteridad en la que algo nos pasa, y por eso nos transforma. Una vivencia que acompañamos de pensamiento, de una dimensión receptiva y reflexiva, aceptando lo que sucede y deteniéndonos conscientemente en lo que nos sucede, en lo que ‘me pasa’” (p. 2)

La lectura y relectura de los propios relatos y del de los otros, por una parte demandaba la producción de un registro objetivado; y por otra, buscaba encontrar maneras de abordar aquello que reconocían en la institución e iniciar caminos para historizar y problematizar con el objetivo de compartirlo al interior de la institución en un trabajo futuro. En síntesis la tarea se pensó en un proceso de tránsito de la descripción a la narración para luego interrogar lo escrito y descubrir aspectos vedados como plantea Elbaz (2002).

Actualmente nos encontramos en la etapa de diseñar colaborativamente un dispositivo para cada institución, que les permita integrar diversas voces en la reconstrucción histórica de la problemática reconocida, al interior de la escuela y la planificación de las tareas, en las que se incluye la formación sobre aquello que ha sido nombrado desde lo no sistemático.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Algunas reflexiones sobre hallazgos mínimos para continuar la tarea

Como señaláramos al comienzo esta ponencia da cuenta de un avance de un trabajo de investigación, que se encuentra en una primera etapa, ya que los datos analizados corresponden solo a cuatro y de manera más profunda a tres escuelas, del total de las participantes. En el trabajo de formación que estamos llevando a cabo, el diálogo resulta fundamental para construir una trama compartida de saberes, que habiliten a la escucha y reflexión de los propios modos de entender lo que les pasa a los

docentes en la escuela y que los inquieta, de tal manera, que traspasa los muros para instarse en el lugar de la pregunta por el sentido de la tarea educativa.

Entendemos que no hay una única manera de escuchar y compartimos con Blanco & Sierra (2015) que “la escucha sucede siempre en el seno de una relación y depende de quien escucha, de su lugar en el mundo (...) y de la relación con aquel o aquella a quien se escucha” del mismo modo que va a depender del motivo es decir del “para qué escuchamos, detenernos en la intención” (p. 6). Es por ello que explicitáramos el marco desde el cual nos inscribimos en el trabajo, que articula la investigación, la capacitación entendida como trabajo de formación y la docencia, que es el del PFAEP, entendiendo y tomando para nosotros sus objetivos y principios. De este modo es que estamos comprendiendo quiénes somos en esta escucha en relación con estos otros a partir de un trabajo compartido que requiere una vigilancia permanente en lo metodológico, lo teórico y el propio posicionamiento subjetivo con la tarea, para una construcción de saberes.

De las cuatro escuelas seleccionadas encontramos que los docentes de tres de ellas, nueve en total, se encuentran involucrados emocionalmente con la tarea de educar, ya que las preocupaciones en torno a las problemáticas y el modo de narrarlas y de narrarse a sí mismos frente a ellas, está teñido de lo subjetivo. Así estos docentes se sienten parte de la escuela por diversas razones que han podido explicitar hasta el momento, pero también por otras que no han mencionado, porque no pueden o todavía no las reconocen. Nuestra tarea es la de promover ese reconocimiento y para ello hemos entablado el diálogo como relación dialógica en la que buscamos que ellos, como protagonistas, puedan decirse algo a sí mismos, puedan vivir la experiencia de la palabra que fluye a través de ellos desde su interioridad, como algo sentido y no solo como algo pensado.

Un ejemplo es el caso de docentes de la escuela SME, porque podemos advertir que en el narrar la escuela, los docentes no solo se sienten parte de la misma por trabajar allí y habitar día a día la institución, sino que ese ser parte está ligado al compromiso de construir un lugar para vivir, no sólo a nivel curricular, sino también extracurricularmente. Esta manera de vivir la escuela lleva a las profesoras a transitar diferentes caminos de formación que va más allá de lo disciplinar, porque las problemáticas que atraviesan la escuela las interpela y desafía en cada jornada. En los encuentros ellas han podido ponerle palabras a lo que acontece y les pasa a ellas con eso y en ese sentido es que la escucha que ellas realizan les ha permitido llevar a cabo un desplazamiento de “mirar” como espectador a un “mirar participativo”, en el que se conjuga una sensibilidad y un saber particular que les permite dejarse alterar, moverse de las certezas.

Del mismo modo que los maestros de la escuela RS que, conmovidos por la violencia que viven las niñas, niños y adolescentes de la primaria, llevan a cabo un ejercicio consciente, sostenido y generoso, un gran esfuerzo por estar atentos y, de manera valiente, mantenerse alertas frente a lo otro y las incoherencias y debilidades propias (Blanco & Sierra), para forjar nuevas estrategias para enfrentar la adversidad. Reconocemos en ellos la disposición y el valor para reconstruir la cultura institucional y hacerse cargo de los sujetos que habitan la escuela, abriendo nuevas posibilidades, tales como grados para estudiantes con sobre edad, dando cursos sobre violencia, participando de tareas con los equipos de gestión, para el diálogo con los padres y vecinos.

Los docentes del CRM se encuentran altamente movilizados internamente por las problemáticas y, al mismo tiempo, no pudiendo encontrar estrategias que les permitan operar hacia la transformación. Entienden que necesitan saber cuáles son las representaciones que hay sobre la escuelas, porque ellos las perciben como negativas, llenas de prejuicios y consideran que esto no les permite una tarea favorable para con los adolescente y jóvenes que asisten a la escuela. Desean que la misma deje de ser un lugar de tránsito, como fuera concebida en su fundación, para convertirse en un lugar habitado, sentido y percibido como propio. Advertimos que en ellos se ha iniciado, en estos meses que venimos encontrándonos, una incipiente escucha sobre lo que ocurre y “les pasa” en la escuela, nosotros solo hemos devuelto lo compartido por ellos desde un lugar de alerta silencioso, abandonando las interpretaciones o buscando comprender desde marcos teóricos.

Para cerrar esta ponencia nos parece significativo compartir lo que a nosotras “nos pasa” como investigadoras, percibimos que acercarnos a estas mujeres y estos hombres singulares y conocer desde ellos las escuelas y como se nombran a sí mismos en relación con ellas, nos exige otra posición que la que hemos construido en la academia. Larrosa (2008) sobre la experiencia de la lectura nos dice que esa disposición en uno, implica “oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita” (p. 20) o cree no necesitar. Para dar lugar a un saber de la experiencia que no queda restringido al conocimiento científico, sino que necesita ser tramada en nuestro interior y que nos permite advertir que la relación con la producción de conocimiento necesariamente debe tener una relación de interioridad en la que las emociones y sentimientos se tejen con los pensamientos.

### **Referencias bibliográficas**

Anijovich, R. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Bs. As.: Paidós.

- Blanco, N. & Sierra (2015) "Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa", ponencia presentada en V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas, Almería, España.
- Bolívar, A. (2016) "Identidad narrativa de la escuela: memoria institucional y dirección escolar", Conferencia en el Tercer Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Contreras Domingo, J. (2010) "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal", en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010), 61-81. España.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992) Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión, Buenos Aires: Troquel. Capítulo 1.
- Sanjurjo, L. (2009) "La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docente", en Liliana Sanjurjo *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario: Homo Sapiens. Pp. 107-150.

## ESCUELA Y LECTURA: TENSIONES DE LA EXPERIENCIA

MAINA, Melisa Gisela

Universidad Nacional de Córdoba. CONICET  
Centro de Investigaciones y Estudio en Cultura y Sociedad

*Este trabajo se enmarca en una investigación avalada por CONICET. Nos preguntamos por la relación que existe entre la lectura literaria y la escuela, cuáles son las tensiones, conflictividades y prácticas diarias que se observan en las aulas. El objetivo general es comprender los vínculos que se establecen entre la cotidianidad escolar y la práctica de lectora en escuelas de la ciudad de Córdoba. A través del método etnográfico se recuperan las diferentes aristas de esta práctica escolar cotidiana. Teniendo en cuenta las particularidades propias del trabajo de campo, se intenta relacionar las distintas dimensiones de la problemática para poder construir una discusión sobre el lugar que ocupa en el currículum y las definiciones que circulan en relación a la lectura como una práctica escolar. A través de observaciones, entrevistas y actividades con los alumnos se reconstruye las diferentes miradas, percepciones y lógicas de acción de todos los sujetos involucrados. De esta forma, entendemos que la práctica de lectura excede los límites entre el libro y el sujeto involucrado.*

### ***Investigación educativa - Lectura - Escuela - Etnografía educativa***

#### **Introducción**

La práctica de la lectura en los niños se ha convertido en una preocupación constante tanto en círculos familiares como en las instituciones educativas. ¿Qué libros les acercamos? ¿Cómo generamos espacios de lectura?

La lectura es una práctica que ha ido mutando a lo largo de la historia, y que está relacionada con su contexto. La promoción y la obligación son conceptos relativamente nuevos. En algunos momentos fue una actividad prohibida o relegada al ocio de las clases altas. Michèle Petit dice al respecto: “Hasta después de la Segunda Guerra Mundial se leía con frecuencia bajo las sábanas, a escondidas, con ayuda de una linterna” (2008:21). Las representaciones sobre el valor de la lectura y los usos sociales se han modificado en función de las épocas históricas, pero también de las nociones sobre alfabetización. Entonces revisar la lectura como práctica sociocultural permite comprender las relaciones que se establecen en su contexto.

Emilia Ferreiro sostiene que el problema comenzó cuando la educación se volvió obligatoria, sostiene: "(...) leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a estos verbos" (2003:11)

Es decir, la concepción de estos verbos es mutable y esa mutación está ligada a diversos factores, entre ellos los paradigmas psicológicos, culturales y sociales. Además de la necesidad que requiere en momentos históricos específicos, los países o naciones. Luego de la Revolución Francesa, la concepción del mundo cambia y la alfabetización comienza a ser un tema recurrente en la conformación de un ciudadano que constituya el estado moderno. Ferreiro sostiene: "Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía. (2003, p. 12)"

La principal exigencia a la escuela es la preparación eficaz para los estudios superiores. Se espera y se exige que prepare un lector competente y un escritor eficaz, que pueda enfrentarse a los ritmos de la facultad y cumplir los objetivos como ciudadano calificado. Pero en algún momento fue evidente el fracaso de la escuela para "formar" lectores y escritores competentes. Cuando comienzan a hacerse visibles los problemas de comprensión lectora y producción textual, los especialistas comenzaron a buscar teorías para su solución.

En la actualidad, las escuelas realizan una serie de actividades para dar cuenta de la participación de los niños en esta práctica. Podemos citar bibliotecas ambulantes, maratones de lectura, encuentros con escritores y maratones de narración.

Por otra parte, las evaluaciones constantes a través de organismos internacionales ejercen presión sobre el nivel de alfabetización de sus habitantes. La relación entre una alta tasa de alfabetización y una mejor calidad de vida está directamente construida sobre cuantificaciones realizadas por organismos internacionales. Esa cuantificación se realiza sobre unos datos arrojados por evaluaciones que poco tienen que ver con el análisis del contexto, pero esos números alertan y condicionan las miradas sobre esto fenómenos.

En general la lectura se suele medir en parámetros cuantitativos. Como sostiene Gentili:

La prueba Pisa es un verdadero invento de la ingeniería genética del neoliberalismo, en el cual se supone que es posible tomar pruebas en tres áreas del conocimiento que es la matemática, las ciencias y el lenguaje en diferentes lugares del mundo y a partir de los resultados de esas pruebas compara cómo funcionan los sistemas educativos del mundo, haciendo caso omiso a las condiciones históricas de desarrollo de los sistemas educativos. (Gentili, 2016)

De esta forma, siguiendo la línea de Anne-Marie Chartier, el saber leer pareciera que es una competencia universal que debe adquirirse a cierta edad invariablemente y



en todas partes del mundo. La autora agrega: “Se trata de la hipótesis (o del prejuicio) de todos los generadores de estadísticas que, al elaborar el mapa mundial de la alfabetización, suponen que el saber leer es una variable antropológica” (Chartier 2005, p. 179).

Sostenemos entonces que la lectura es una actividad humana que no puede ser comprendida sin entender el contexto que la rodea. En general, hay una tendencia de construcción de ciertos clichés asociados a la dificultad de acceder a una alfabetización adecuada. Borzone sostiene:

Pero si bien el acceso al sistema educativo es condición fundamental, no garantiza una educación de calidad, ni que todos los niños y niñas –independientemente del nivel socioeconómico– logren alfabetizarse eficazmente en el primer año de enseñanza básica y alcancen luego los mismos niveles de aprendizaje y desarrollo lingüístico y cognitivo. (2015, p. 20)

Emilia Ferreiro sostiene: “Los países pobres (ese 80%) no han superado el analfabetismo; los ricos (ese 20%) han descubierto el iletrismo” (2001, p. 3). Esto quiere decir que mientras que en algunos países no están dadas las condiciones materiales para que todos ingresen a la escuela, en los lugares donde está garantizado el acceso, la escuela muchas veces no puede generar un aprendizaje significativo.

La “artificialidad” de los aprendizajes también se extiende a la práctica de lectura. Una incongruencia que se genera entre los temas impartidos en las aulas y los requerimientos externos, las pujas y prácticas sociales particulares. En palabras de Ferreiro: “Está claro que estar “alfabetizado para seguir en el circuito escolar” no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana” (Ferreiro 2001, p. 3). Delia Lerner (2001) sostiene que esa artificialidad está relacionada con la necesidad de control de la escuela. Un aprendizaje normado, reglado y evaluado muchas veces supone un corte de sus relaciones exteriores. Afirma que es necesario encontrar una manera de construir lectores y escritores competentes para la vida ciudadana.

Entonces la práctica de lectura está directamente relacionada con las concepciones sobre educación, los cambios sociales, las revisiones teóricas y la historización de la educación. Especialmente los cambios que se visualizan en América Latina son importantes de considerar para intentar armar el rompecabezas de la construcción de sentidos.

### *Lectura y educación*

Juan Carlos Tedesco historiza sobre las particulares modificaciones en el sistema educativo latinoamericano que están atravesados por múltiples factores y unidades de análisis. El SET (Sistema Educativo Tradicional) se ha modificado en términos

cuantitativos observados como un incremento de la educación secundaria y superior. Precisamente en la enseñanza de la lectura y la escritura se advierte una pérdida de la especificidad.

Esto tiene que ver con una continuidad en la escolarización, por lo tanto, se van diluyendo los saberes a medida se incrementa la cantidad de años obligatorios de escolarización. El autor dice: "(...) lo peculiar de América Latina es que la escuela se masifica en momentos en que la cultura escolar comienza a ser una cultura empobrecida, obsoleta y relativamente aislada." (Tedesco 1981, p. 29)

A su vez esta expansión de la escuela se produce en un momento social complejo, la masificación llega a la escuela arrastrando los conflictos sociales. Tedesco sostiene que si bien en un momento, hubo una discriminación por no dejar ingresar a las clases más bajas a la escuela, cuando ingresaron esa misma problemática se trasladó al interior del sistema educativo. Menciona también que existe un: (...) "Espíritu reformista" en educación que ya tiene el carácter de un lugar común en términos de política educativa." (Tedesco 1981, p. 14). Esto quiere decir que la presencia de la innovación constante en las aulas hace que las reformas se vuelvan parte del cotidiano escolar.

Agrega que los sistemas educativos de América Latina se han modificado en los últimos años pero sin las condiciones explícitas que se esperaban. También la escuela estuvo recubierta por el mito del progreso. Mientras mayor gado de certificación se alcanzara, mejores serían los ingresos y las condiciones de vida. Ese mito contemporáneo de la escuela, según Juan Ansión es parte fundamental de la construcción de una escuela que debía satisfacer las demandas sociales. Ese mito era parte del contrato entre la escuela y la sociedad. Si bien Ansión habla de la sociedad peruana, podemos hacerlo extensivo a otros sistemas educativos de América Latina. La caída de ese mito implica la construcción de un proyecto educativo que se pueda realizar en los términos contractuales entre los sujetos involucrados.

Podemos sostener entonces que la escuela es un producto de complejas relaciones sociales, es una premisa que debemos tenerla en cuenta para no cometer el error de "naturalizar" los conflictos educativos y suponer que todas las aulas tienen un patrón común. La principal consigna es la observación del cotidiano escolar: aquellas actividades normales, ordinarias, usuales que acontecen día a día, minuto a minuto, en ese ámbito y que vinculan a profesores, estudiantes y directivos.

Entonces la lectura está implicada en la práctica cotidiana escolar y esa práctica se nos desborda como fenómeno. Es compleja, tiene múltiples aristas y abordar una práctica escolar como la lectura implica deconstruir una serie de elementos en relación a su funcionamiento. La práctica de lectura está enclavada en el debate sobre los sistemas educativos porque las reformas, miradas y evaluaciones impactan directamente en los modos de enseñar y aprender en el interior de las aulas.

Entonces nos preguntamos de qué modo investigar las prácticas cotidianas para poder comprender los sentidos, pujas y tensiones que se establecen sobre este objeto y los sujetos involucrados.

### **Referentes teórico-conceptuales**

A nivel teórico recupero las perspectivas cualitativas como las de Lahire (2004), Bahloul (1987), Peroni (1988) y Petit, que muestran que la facultad fundamental de un lector no se refiere sólo a qué o cuánto lee, sino la manera en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral.

En general, la sociología de la lectura ha hecho hincapié en las experiencias infantiles de lectores adultos, tamizados por el recuerdo y la autoetnografía. Además un abordaje cualitativo etnográfico, supone trabajar en contextos seleccionados previamente para describirlos. En ese sentido, al interesarme por la experiencia, la investigación cualitativa asume una posición paradigmática no conservadora, que es capaz de *producir* acontecimientos involucrándose en el devenir de un proceso. Por eso considero que un enfoque cualitativo etnográfico permite recuperar las condiciones sociohistóricas de la lectura escolar y abordar la construcción de sentido de los sujetos involucrados. De esta manera la investigación puede dar cuenta de procesos situados para reflexionar sobre los modos de enseñar y aprender.

### **Aspectos metodológicos**

#### *¿Cómo investigar la práctica de lectura?*

Rockwell y Espeleta (1999) sostienen que uno de los puntos más fuerte es el estudio del **aula como universo** particular incorporado en una institución determinada como es la escuela. Para constituirla como objeto de estudio, se sostiene que la mirada pedagógica es portadora de una herencia normativa-valorativa que sintetiza las categorías heredadas del sistema (rol, función) la herencia propia de la formación (concepciones pedagógicas y sociológicas dominantes) y los trazos que la historia deja en los sujetos sociales. Estas categorías construyen un sentido común “académico” que es la lente con la cual se acostumbra a mirar la escuela.

Esa lente no muestra los diferentes procesos sociales que se materializan en ella. La principal tarea en esta práctica, es descentrar la mirada, quitarse las anteojeras que tenemos incorporados como sujetos escolarizados. Cada aula es un universo portador de formas de relación de poder, de compañerismo y de valores acorde al contexto social vivido. Patricia Ames (2005) sostiene:

En efecto, desde que Willis abriera la “caja negra” –es decir, el espacio escolar, yendo más allá de su función social o institucional, para explorar los procesos sociales y

culturales que tiene lugar dentro de ella haciendo uso de la etnografía la forma de concebir el espacio educativo desde las ciencias sociales empezó a transformarlo.(Ames 2005, p. 257).

Emilia Ferreiro habla de la “caja de Pandora” (2011, p. 30) cuando comienza el trabajo de campo preguntando a los niños sobre sus creencias en la escritura. Es necesario explorar las distintas formas de encrucijada que tiene el aula como espacio de múltiples contactos entre diferentes sujetos. La visión idealizada del sujeto que enseña y el que aprende debe deconstruirse para buscar las diferentes perspectivas.

Ames también sostiene que la curricula, los contenidos académicos, los marcos legales y las políticas educativas son vitales de analizar para relacionarlas con la complejidad de las relaciones sociales al interior de la escuela. Por esta nueva manera de pensar la investigación educativa, nos centramos en un abordaje cualitativo etnográfico de la lectura escolar. Situamos como antecedentes los trabajos de Maximiliano Rúa y Elsie Rockwell.

Rúa en su tesis de maestría de la carrera de antropología investiga sobre la escritura: Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un 1° grado de la educación primaria del conurbano bonaerense (2014) en sus palabras: “exploramos los procesos de producción, apropiación y transmisión de las prácticas de escritura en los diversos contextos que configuran la experiencia cotidiana de niños y adultos.” (Rúa 2014. p.5)

Lo interesante de este estudio es que va relacionando la presencia de “huellas históricas” que actualizan en la cotidianeidad prácticas de escritura acuñadas por los diferentes “métodos” durante la historia del proceso de escolarización en nuestro país. Para lo cual analizamos como la implantación del “sistema” de escolarización de nuestro país se da en estrecha relación con la constitución del Estados-Nación Argentino. Una relación que también intenta establecer Tedesco en el apartado anterior. Entonces ¿cómo se relaciona la práctica actual de lectura con un pasado reciente?

Tomamos una cita de Rúa, cuando habla de la escritura sostiene: “(...) se despliega en el marco de ciertas relaciones sociohistóricas que sientan sus condiciones de posibilidad.” (2014, p. 18) Y tiene en cuenta una multiplicidad de situaciones en la escuela que escapan a sólo los niños con el papel y el lápiz. Las relaciones entre estado y escuela, el mercado, la profesionalización docente, todo está involucrado en un proceso de enseñanza. Nos parece importante retomar esta manera de conceptualizar el objeto de estudio, en este caso la escritura, para poder tener en cuenta ciertos ejes en el momento de analizar la lectura.

Entrar en el entretejido de prácticas que han adquirido un relevante sentido social en los últimos años implica revisar también las condiciones actuales de la escuela. Rúa sigue a Rockwell para pensar la pertinencia de utilizar una perspectiva etnográfica en la

construcción de este objeto de estudio (la escritura) en relación permanente con los conceptos y durante la puesta en marcha de las estrategias de campo desplegadas para dar cuenta de las prácticas analizadas de escritura.

Elsie Rockwell en su trabajo denominado *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares* relata la experiencia en una escuela de México en 1979 y muestra como la manera de leer de la maestra rompe con el protocolo de la lectura silenciosa y en solitario. Entonces se evidencia el juego "(...)" entre las dimensiones sociales e individuales de lectura; entre lo esperado y lo construido en una clase." (Rockwell 2001, p.22)

Así realiza una minuciosa descripción de cómo utiliza el concepto de *Apropiación* de Chartier para explorar los usos de la lectura en una escuela mexicana. Dice al respecto: "Los registros etnográficos nos ofrecen una posibilidad de describir las maneras de leer en la cotidianeidad escolar." (Rockwell 2001, pp. 14-15)

La lectura en la escuela está intervenida por una serie de condiciones sociales, políticas y culturales que muchas veces no se hacen explícitos en los documentos oficiales de la educación. Quienes deciden sobre los libros que ingresan a la escuela, la manera de leerlos, cuánto tiempo se dispone diariamente o semanalmente para la lectura. Pareciera que existe una clara distinción entre la teoría y la práctica en las escuelas. La lectura es una actividad que no quede exenta de esta división, y la metodología etnográfica puede reconstruir el sentido que le asignan los sujetos involucrados en la práctica de lectura. Agrega Rockwell: "Otro eje en la búsqueda es distinguir lo individual de lo colectivo en el acto de leer; hay maneras de leer privadas y silenciosas, otras más bien son públicas y orales." (Rockwell 2001, p.16)

Por eso, establece cuatro ejes para dar cuenta de las formas de leer en las escuelas, estas son: La materialidad, las maneras de leer, las creencias y las prácticas orales que envuelven al texto.

Para relacionarlo con el debate anterior sobre las prácticas de lectura en la escuela (Ferreiro, Lerner, Tedesco) Rockwell sostiene que muchas veces se profundiza en la distancia entre lo escrito y las prácticas sociales de la lectura. Entonces, las maneras de leer en el aula no siempre incluyen al niño en la cultura escrita. Muchas veces la poca disponibilidad de material, el murmullo permanente en las aulas implica que se pierda el sentido de la lectura, se acostumbre a modificar las prácticas. En sus palabras:

Ciertas prácticas logran acostumbrarlos *ano* leer, a *no* buscar el sentido de lo que leen. La presión hacia la individualización del acto de leer socava los necesarios apoyos sociales de cualquier proceso de aprendizaje real y ahonda la competencia excluyente. (2001, p. 22)

Es necesario recuperar los aportes que realiza esta investigación para seguir reflexionando sobre esta perspectiva metodológica.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

A partir de lo expuesto, conceptualizamos la lectura como una práctica cultural que tiene diferentes variantes según el lugar donde se practique. La etnografía permite reconstruir cómo se lee en el aula y ver las relaciones que se establecen con las prescripciones. Socialmente valoramos la lectura individual, silenciosa y aislada. Pero en el ámbito educativo, la lectura es un acto social, colectivo, compartido y en voz alta (especialmente en los primeros años de escolarización). Los registros etnográficos nos ofrecen una posibilidad de describir las maneras de leer en la cotidianeidad escolar. Muchas veces los documentos oficiales como libro de tema o planificación del docente no dan cuenta de las interacciones que se suceden en el aula, entre los niños y los libros.

A su vez, la práctica de lectura está íntimamente relacionada con los libros y su materialidad, la disponibilidad, la calidad, la selección previa son algunos elementos a tener en cuenta. Con respecto a la disponibilidad, no es lo mismo tener un ejemplar del libro para cada alumno/a que sólo disponer de uno y que se haga la lectura en voz alta y para todos.

Los banquetes de libros (actividad que consta de la muestra de varios libros al mismo tiempo y que en general comparten algún eje temático) proponen otra lectura. En general se producen lecturas silenciosas y compartidas al mismo tiempo. La existencia real de los libros en cada salón suele modificar las posibilidades de la lectura.

Esa disponibilidad de material tiene que ver con diferentes políticas según si la escuela es privada (corresponde a la gestión interna de cada institución) o pública (tiene que ver con financiamiento del estado, el Plan Nacional de Lectura por ejemplo modificó claramente las prácticas e ciertos contextos educativos porque facilitó el acceso de libros de calidad a muchos niños)

La disposición del cuerpo en la lectura es un punto a analizar. Las líneas teóricas sobre promoción de la lectura, sostienen que la disposición “cómoda” del cuerpo, tendidos en una alfombra, sobre un almohadón permite recrear un lugar placentero. ¿Qué sucede en la escuela? ¿Cómo se relaciona este modo de leer en relación con otras formas rígidas y controladas de las instituciones escolares?

**Referencias bibliográficas**

- Ansión, J. (1995) "Del mito de la educación al proyecto educativo" en Portocarrero, G. y Marcel Valcárcel (editores) El Perú frente al Siglo XXI. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. Lima.
- Ames, P. (2005) "Educación y sociedad en el Instituto de Estudios Peruanos: una reflexión constante, un problema pendiente" en El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia. IEP. Lima
- Borzzone, A. M. (2015) Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. Paidós. Buenos Aires.
- Chartier, A. M. (2005) Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. Fondo de cultura económica. México.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". Seminario CLACSO, São Paulo, Brasil, junio 1983.
- Ferreiro, E. (2003) "Leer y escribir en un mundo cambiante" en Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de cultura económica. Sesiones planetarias del 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores. Buenos Aires.
- Gentili, P. (2016) "La prueba Pisa es un verdadero invento de la ingeniería genética del neoliberalismo". Viento Sur. Recuperado de <http://www.vientosur.info/spip.php?article11518>
- Lahire, B (2004). "Conclusión. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria". En Lahire, B. (comp.) Sociología de la lectura (pp. 179-197). Barcelona: Gedisa.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de cultura económica. México.
- Neufeld, M. (2009) "Crisis y vigencia de un concepto: La cultura de la óptica en la antropología" en Michetti Mirtha (comp) Antropología. Eudeba. Buenos Aires.
- Rockwell, E (1999): "Etnografía y conocimiento crítico de la Escuela en América Latina" en Perspectivas, revista trimestral de Educación. Unesco.
- Rockwell, E. "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". Educação e Pesquisa. São Paulo vol.27. Nº 1, jan.jun 2001
- Rockwell, E. (2005) La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos. Documento 54, CINVESTAV, DIE, México.
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica, Historia y cultura de los procesos educativos, Editorial Paidós, Buenos Aires, cap.2.
- Rockwell, E. (1996) "Claves para apropiación: La escolarización rural en México", traducción. LEVINSON, FOLEY y HOLLAND. The cultural production of the educated person, State University of New York Press, 1996. En formato digital.

- Rua, M. (2014) Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un primer grado de la Educación Primaria del conurbano bonaerense. Tesis de maestría en Antropología social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Petit, M. (2008) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de cultura económica. México.
- Tedesco, J. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En NASSIF-TEDESCO-RAMA, El sistema educativo en América Latina. CEPAL-UNESCO-PNUD-KAPELUSZ, 1984.



**REPRESENTAR Y REPRESENTARSE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN  
DOCENTE  
UN ESTUDIO COMPARATIVO 2013-2016. SAN JUAN, ARGENTINA**

CHACOMA, Mónica Sonia  
MARTÍNEZ, Juan Sebastián

*Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Ciencias Sociales.  
InES Dra. Carmen Peñaloza  
ISFD Esc. Normal Superior General San Martín  
ISFD Esc. Normal Superior General Manuel Belgrano*

*Esta ponencia se desprende de la investigación Representaciones Sociales de Estudiantes y Docentes sobre la Educación Superior de Formación Docente. Un estudio de Caso, San Juan. La misma se realizó durante 4 (cuatro) años consecutivos. Se trabajó con un total de 320 estudiantes, ingresantes a primer año y de cuarto año (fase de residencia) a un Instituto Superior de Formación Docente en San Juan.*

*La problemática trabajada, en esta ponencia, se centra en torno a las Representaciones Sociales (RS) que poseen los estudiantes, según sector social (origen) de procedencia, sobre la Educación Superior (ES). Se ha considerado que el origen social genera la construcción de una identidad personal y social que forja, en los sujetos, distintos sentidos y significados que condicionarían la permanencia, integración e inclusión de todos los estudiantes a la ES.*

*El objetivo trazado es: analizar y comparar las RS sobre la ES, durante cuatro años, de estudiantes que se encuentran transitando su trayectoria formativa para ser docentes de Nivel Inicial y Primario. La metodología fue cualitativa; las técnicas fueron: entrevista semiestructurada y test de evocación y jerarquización.*

*Los resultados alcanzados permitieron reconocer la presencia de distintas RS entre los estudiantes, según el origen social de procedencia, lo que condicionaría la permanencia e inclusión social en el Nivel. Esto último explicita la necesidad de crear espacios de debate que ayuden a contemplar la diversidad de sentidos perdidos y ganados hoy por los distintos sectores sociales. Esto constituye un desafío para las instituciones educativas y del Estado para que la Educación sea un de todos y para todos.*

***Educación superior - Representación social (RS) - Estudiantes - Inclusión social***

## Introducción

La educación en Argentina históricamente ha recibido como mandato social generar cambios tendientes al progreso y el ascenso social todos los sectores sociales. Dicha responsabilidad se sustenta en la distribución social del conocimiento de manera equitativa y plural, implicando el ascenso en todas las dimensiones posibles de la vida personal y social de los sujetos. Esto último le dio un rol preponderante a la educación superior universitaria, en un principio y a la educación superior de formación docente, después. La primera, en sus comienzos, como un bien socialmente escaso, perteneció a los sectores sociales más poderosos económicamente de la sociedad argentina. En cuanto a la segunda, según Pochulu, (2004), se la concibió como un nivel educativo superador del nivel secundario, recibiendo el nombre de Institutos Superiores o terciarios (Cámpoli, 2004), que permitieron el ingreso de los sectores de menores ingresos y de estos sectores fundamentalmente posibilitó el acceso e ingreso de la mujer a la ES.

Es entonces como durante la primera parte del siglo XX, el acceso y permanencia en dicho nivel educativo en el país se constituyó en el reflejo de la situación social de desigualdad. Esta última dada por la diferenciación de dichas formaciones, una más específica, orientada a la investigación y, otra más general, orientada a la educación primaria. De allí que la educación superior argentina, contara con la presencia de nuevos sectores tradicionalmente excluidos de las universidades. En esta línea de análisis histórica de ES, Pochulu (2004) sostiene que puede identificarse posiciones de poder y dominación; donde la universidad ocupa el primer lugar pues ha monopolizado el saber reconocido socialmente como legítimo, mientras que los institutos de educación superior de formación docente han sido calificados siempre como vías menores de educación superior (Cano como citó Pochulu, 2004), ocupando una posición de aislamiento en lo concerniente a la producción/construcción de conocimiento orientados a reflexionar sobre su propia práctica profesional, por ejemplo.

Pasado el tiempo en Argentina importantes acontecimientos, de orden estructural, en la economía y en lo social, han trascendido durante la década de los 90", los cuales incidieron con diversas intensidades en el sistema educativo. Intensidades que reconfiguraron el escenario escolar con nuevas presencialidades de agentes despojados de expectativas, valores y esperanzas en la educación. Nuevas pobrezas, nuevos sentidos, propio de un modelo político - económico cuya premisa fue la contracción del Estado Nacional con respecto a sus responsabilidades sociales, en todos los sentidos y posibles direcciones.

Esto último, se observó a través de la Ley Federal de Educación, quien estableció que la Educación era un bien social y [una] responsabilidad común, quedando al descubierto que la misma era una responsabilidad de todos los argentinos. Lo que

implicó un desprendimiento, por parte del Estado, de la educación y junto a ella de los agentes que a ella asistían. A esto se suma el énfasis que se hace en una gradual reconversión que permitiera la adecuación a las necesidades nacionales, momento en el que Argentina dependía de los parámetros internacionales de manera asidua. Es entonces, como en este momento histórico, se hizo presente la concepción de utilidad de la Educación de acuerdo a las necesidades imperantes en el contexto nacional e internacional, lo que la haría versátil y temporal.

La ES y, en especial la ESFD, vivenciará durante este periodo, cambios estructurales que marcaran las coordenadas de un nuevo recorrido donde no se tendrá en cuenta o se descuidará la importancia de dicha formación. Así es como en este nivel se llevaron cambios como: creación del Instituto Nacional de Formación Docente, en cada Provincia las Direcciones de Educación Superior, Cambio de planes de estudio para una formación de cuatro años, perfeccionamiento para los Docente formadores, entre otros. Estos condicionaron a los agentes que en ella todavía circulaban. De allí que en ellos se forjara una forma de ser y hacer dentro de dicho nivel educativo.

Dicho escenario tras diferentes convulsiones políticas, económicas y sociales en el país se inauguró la presencia de un nuevo marco político, el cual emergieron distintas acciones orientadas a iniciar un proceso de recuperación del orden nacional. Esto último trajo sus atenciones para con la educación lo que se plasmó a través del diseño de un nuevo proyecto de ley, sobre la base de consultas colectivas a nivel federal a distintos agentes. Su posterior aprobación en el Congreso de la Nación e implementación de la nueva Ley de Educación Nacional Nº 26.206, se planteó que la concepción de la educación, quien se constituiría en la herramienta que aseguraría la igualdad e inclusión social para todos los sectores sociales, ya que la educación es un “bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado” (Art. 1, Cap. I, Título I). Es entonces, que para su implementación se requirió de la implementación de diversas acciones políticas-educativas en dicho ámbito, entre ellos la educación superior y, especialmente la de formación docente, orientadas a recuperar el sentido de inclusión social, el progreso y ascenso social para toda la sociedad argentina.

Así es como la educación superior de formación docente, según la Ley Nacional de Educación, considera la finalidad de la misma como orientada a “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (Cap. II, Art.71). Es entonces, como el Estado, de manera mucho más enfática que una década antes, le otorgó el mandato histórico (al igual que a la Escuela de educación secundaria) de ser hoy un instrumento de inclusión social. Esto último, a través de estímulos económicos para quienes eligieran formarse como docentes de educación inicial y educación primario, becas para estudiantes de pueblos

originarios, jornadas y encuentros sobre derechos humanos, conformación de centros de estudiantes, entre otras. Además, durante este proceso se sumaron dos importantes aspectos que consideramos señalar: en primer lugar, la revisión y rediseño de los diseños curriculares de los distintos planes de estudios (de educación inicial, primaria y secundaria), desde una perspectiva federal y, en segundo lugar, generando nuevas formas de acceso al ejercicio democrático en los ISFD.

No obstante, si bien las estrategias de inclusión social para distintos sectores sociales para la educación hoy y, especialmente, para la educación superior de formación docente, parece poseer un sentido distinto al que se trata de generar. Esto se observa en las realidades que cuestionan su razón de ser, pues hoy cuenta con un alto registro de estudiantes para el ingreso, pero también de estudiantes que abandonan la carrera en los primeros años, o bien que *deambulan* de carrera en carrera, agravándose el escenario si añadimos el bajo porcentaje de egresados.

Es entonces, como los sentidos sobre la educación superior parecen desdibujarse como herramienta histórica de formación y progreso social. De allí que dicho nivel se constituye en una realidad a la cual se debe interpelar desde las Representaciones Sociales que poseen sus agentes involucrados: los estudiantes y docentes.

Ante lo expresado, nos surgen los siguientes interrogantes:

¿Cuál es la RS que poseen los estudiantes y docentes sobre la educación superior de formación docente?

¿A qué sectores sociales pertenecen los estudiantes que hoy asisten a la educación superior de formación docente?

¿El origen social de los estudiantes constituye un obstáculo estructural y subjetivo que condicionaría su acceso, permanencia y egreso en la educación superior de formación docente?

### **Referentes teórico- conceptuales**

El conjunto de significados y significaciones que un grupo hace de un objeto social (situación, acontecimientos, entre otros) hace alusión a una Representación Social. Estas son construcciones simbólicas donde quedan plasmados aspectos sociales, culturales e históricos. Sus elementos revelan informaciones, opiniones e imágenes, sentimientos, actitudes las cuales atribuyen un contenido simbólico al objeto ausente que es construido a través de sus experiencias sociales e individuales.

Las RS ponen en evidencia la relación del hombre con el mundo, es decir el conocimiento subjetivo, el que emerge de los valores, la lógica y el acopio de información, esto se objetiviza y adquiere realidad propia, construyéndose y reconstruyendo así el mundo social de los sujetos que en él habitan. Esto permite señalar, que las mismas no son homogéneas sino que varían según diferencias sociales y

condiciones estructurales (Petracci y Kornblit, 2004), propias del contexto y de la realidad a la cual pertenece el sujeto.

Según Abric (2001) identificar la “visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (p. 11). He aquí, la importancia de rescatar el origen del pensamiento social y su relación con el sentido común sobre lo que es representado, ya que es allí es donde se podría llegar a develar las razones de las creencias y conductas grupales que los sujetos construyen desde su mundo interno y que pueblan el mundo social.

Es entonces como la noción de Representación Social (RS), según Denise Jodelet (1986), nos sitúa en el punto donde lo psicológico y lo social se intersectan. Esto último permite superar la lectura binaria de la realidad Individuo – Sociedad, pues la tajante separación entre lo personal y lo colectivo como dos entidades autónomas, como realidad propia e independiente, expresa una fractura entre lo que el o los sujetos construyen como mundo y lo que reciben como tal. De allí que hablar de RS implica dejar atrás el corte entre el universo exterior y el interior del individuo o del grupo. Por ello Moscovici (1986) señala que “El acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto” (p. 475). Es entonces como la realidad en la que el sujeto se encuentra inmerso, constituye el marco de acción que lo orienta frente a las diversas situaciones y a sus correspondientes respuestas. Así es como el hombre nuevamente, pone en evidencia que es constructor de sentido ya que, a través de su representación del mundo que lo rodea, éste le da sentido a su experiencia, en el mundo social en el que participa.

De allí que Abric (2001) señala que la realidad es apropiada, de acuerdo a la historia de vida, origen y contexto social de procedencia de los sujeto o grupos, reconstruyéndose en su sistema cognitivo del cual se desprende una RS. Es entonces, que las RS resignifican los acontecimientos de acuerdo a las experiencias en relación a mundos sociales, simbólicos y materiales.

Para la construcción de una RS sobre un objeto social, según Moscovici, son necesarias la presencia de tres condiciones (López Alonso, 2006), a saber:

**Dispersión de la información:** los sujetos por diversas situaciones contextuales, biográficas o situaciones no tienen acceso a la información necesaria para construir ideas que le permitan conocer el objeto de la representación. He aquí la importancia de la complejidad del mismo o a barreras sociales y culturales de acuerdo al sector social de pertenencia.

**Focalización:** aquí se hace referencia al posicionamiento que posee el sujeto o grupo social en relación con el objeto de la representación. Ello generará interés en

ciertos aspectos y desinterés en otros, entorpeciendo la visión total sobre el objeto. Esto indicaría lo habitual o no que es un objeto en un grupo o sector social de pertenencia.

Presión a la inferencia: el objeto de la representación no es conocido en su totalidad por el sujeto, el cual siente presionado a asumir un comportamiento y un discurso acerca de ese objeto. Esto implicaría la adhesión a opiniones dominantes de su grupo de pertenencia, o bien a lo que la sociedad demanda como tal.

Estas condiciones permiten la emergencia de las RS, donde se evidenciara la interiorización de categorías más familiares que le otorgan significado y utilidad al esquema representativo. De no encontrarse alguna de estas condiciones no surgirá una RS, sino una percepción sobre el objeto social. Esta es una respuesta social, producto del procesamiento de la información, la cual responde a la visión del mundo que el sujeto posee desprendiéndose de ella una determinada acción social sobre mismo. Se centra en los modos de respuestas sociales de acuerdo al proceso por el cual el sujeto recibe, reflexiona sobre la información que recibe, mientras que las RS se busca rescatar “los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en su relación con la visión de mundo y la actuación social de los seres humanos” (Gilly, Banchs citado por Umaña, 2002, p 44).

Cabe destacar que las RS poseen tres dimensiones tales como destacan López Alonso y Stefani (2005):

Información: suma de conocimientos que se poseen del objeto social representado.

Campo de Representación: implica la organización y jerarquización de los diferentes elementos que configuran su contenido.

Actitud: expresa la orientación general (positiva o negativa) frente al objeto de representación.

Deteniéndonos en el campo de representación o estructura, podemos decir que las RS están estructuradas y organizadas en base a un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes con relación a un objeto. Abric (2001) plantea que es necesario identificar el contenido y la estructura de estos elementos dado pues están jerarquizados y organizados en torno a un núcleo central el cual se compone por elementos que otorgan una significación particular a la representación.

Cabe destacar, que el núcleo por la estabilidad de los elementos que contiene vinculados a la memoria e historia grupal y, por lo tanto, ofrecen una gran resistencia a las transformaciones del contexto social, garantizando la permanencia y el carácter innegociable de la representación. El núcleo central cumple con dos funciones, por un lado, otorgar el significado a la representación y, por otro, organizar el resto de los elementos, según Petracci y Kornblit (2007), como un sistema periférico. Este tiende a preservar al núcleo de posibles transformaciones, es flexible y variable por su sensibilidad al contexto inmediato (Petracci et al.).

Es entonces como la existencia de este doble sistema -núcleo central y elementos periférico- permite explicar por qué resulta contradictoria una de las características más importantes de las representaciones, la de ser a la misma vez estables y móviles, rígidas y flexibles. Pues su estabilidad y rigidez responden al núcleo central, quien expresa la normalidad no siempre exacta, en el cual se encuentra anclado el sistema de valores compartidos por los miembros del grupo. Por su parte los elementos periféricos, son móviles y flexibles porque son alimentadas por las experiencias individuales, las cuales se sustentan en lo vivido por el individuo en un contexto que influye en los mismos.

Esto último se corresponde con las inserciones de los sujetos en diferentes grupos generando distintas visiones sobre la realidad de las cuales se desprenden concepciones, interpretaciones reflexiones sobre situaciones, acciones diferentes (Umaña; 2002) que podrían permitir el surgimiento de una nueva RS.

### **Aspectos metodológicos**

Es importante señalar que una RS, posee tres componentes: el contenido (informaciones, actitudes) y la organización del mismo (estructura interna o Campo de Representación). Ante esto, se hace necesario la utilización de métodos que en una primera instancia identifiquen y hagan emerger los elementos que conforman las RS y, en segunda instancia, permiten conocer la organización de esos elementos. Teniendo en cuenta esta complejidad, Jodelet (1991) señala dos orientaciones metodológicas (que se constituirán en nuestra posición asumida para abordar la problemática del presente trabajo):

La primera orientación metodológica, consistió en el abordaje del campo estructurado a través del contenido, donde se buscó describir los elementos que constituyen la RS. En esta orientación, se puede ubicar los métodos interrogativos, a través del cual se busca recoger una expresión (verbal o figurativa). Para ello se optó por la entrevista semi estructurada. En cuanto a la segunda orientación metodológica esta consistió en el abordaje del contenido como campo semántico a través del test de evocación jerarquizada (Mazzitelli, 2007). Dicha técnica, permite acceder a la estructura de las representaciones sociales de un determinado grupo. Aquí se puede distinguir los métodos asociativos, los cuales se sustentan en una expresión verbal lo más espontánea posible, lo que permitió conocer el contenido, la estructura interna y el núcleo central de las RS de los sujetos que componen la muestra. Esta metodología se lleva a cabo a través de tres momentos a saber:

- Primera etapa: recolección del contenido de la RS. Para ella se propone la unión de la entrevista con el método asociativo.

-Segunda etapa: búsqueda de la estructura y del núcleo central a través de la indagación sobre el contenido en un sistema de categorías que forman la estructura de la RS, su sostén.

-Tercera etapa: se constata la centralidad a través de fases precedentes.

-Cuarta etapa: se procede al análisis de la argumentación. Esta permite reconstruir la RS en su contexto, buscando conocer los lazos entre la representación encontrada y el conjunto factores que contribuyeron a su formación.

### *Muestra*

La muestra fue razonada, es decir, para su construcción se consideró las razones de factibilidad, cantidad y representatividad de la problemática que se desea abordar. Así, para el presente estudio, hemos trabajado con estudiantes ingresantes a primer año, estudiantes de cuarto año y docentes de un Instituto Superior de Formación Docente de San Juan, en un periodo de cuatro años consecutivos (2013 a 2016). Desde el inicio hasta el final del estudio, establecimos la diferencia de los estudiantes de acuerdo a variables estructurales y variables base; sumándose a ello el tipo de procedencia de la escuela secundaria a las cuales calificamos de escuelas urbanas y escuelas urbanas-marginales.

El criterio en que nos basamos para dicha clasificación se sustentó teóricamente; en este sentido, de acuerdo (Obiols y Obiols, 2008) se considera a las escuelas urbanas como una institución promedio en la cual estudiantes de clase media, generalmente hijos de profesionales, comerciantes, hijos de empleados de oficina, capataces, entre otras profesiones u oficios. El cuerpo de profesores de dicha institución posee títulos obtenidos en Institutos de educación superior, siendo muy poco porcentaje quienes cuentan con títulos universitarios (Duschatzky y Corea, 2007).

Por escuelas urbanas marginales se comprende aquellos establecimientos educativos ubicados en los cordones urbanos. Esto favorece la asistencia de sectores sociales cuyos ingresos no son redituables ni estables, lo que los lleva a residir en zonas de precaria urbanización, con carencia de servicios, de redes telefónicas y de transporte. Los docentes poseen títulos obtenidos en Institutos de educación superior, siendo muy escasos quienes son egresados de la universidad, agregándose a estos aquellos que ejercen la docencia sin haber culminado la trayectoria formativa superior (Duschatzky y Corea, 2007).

### *Supuestos*

- La RS de los estudiantes ingresantes a primer año y de cuarto año de educación superior de formación docente estaría relacionada con el sector social de procedencia lo que condicionaría su permanencia y egreso de la educación superior.



-La RS de los docentes sobre la educación superior de formación docente condicionaría la trayectoria formativa de los estudiantes de educación superior de formación docente.

## **Resultados alcanzados y/o esperados**

### *Estudiantes. Período 2013-2016*

De acuerdo a la información recogida por entrevistas semiestructuradas, y la frecuencia de aparición y asociación, al igual que de cercanía o similitud de significado de las palabras emergentes de la aplicación del test de evocación y jerarquización, se construyeron categorías, aquí presentadas en su totalidad, de los estudiantes de los años 2013 a 2016<sup>11</sup>.

**Categoría N°1:** Valores y Actitudes positivas predominantes en la Educación Superior de Formación Docente: Palabras de ejemplo: libertad, amor, paz, solidaridad, democracia, entre otras.

**Categoría N°2:** Valores y Actitudes negativas predominantes en la Educación Superior de Formación Docente: Se ubican las siguientes palabras de ejemplo: discriminación, odio, falta de respeto, sectarismo, burla, no solidaridad, otras.

**Categoría N°3:** Metas y Logros; hace referencia a lo que se alcanza con la misma: formación, salida laboral, movilidad social, oportunidad, bienestar, recibirme, etc.

**Categoría N°4:** Significado atribuido a la Educación Superior de Formación Docente: Palabras de ejemplo: profesión, vocación, futuro, pasión, etc.

**Categoría N°5:** Características positivas de la Educación Superior de Formación docente: Palabras de ejemplo: armonía, eficiencia, diversión, mate, miedo, calidad académica, excelencia, incertidumbre, etc.

**Categoría N°6:** Características negativas de la Educación Superior de Formación docente. Ejemplo: poco exigente, pocos contenidos enseñados, discriminación, mal trato, privilegios por la economía, sectaria, portación de rostro y apellido, autoritaria, entre otras.

**Categoría N°7:** Procesos en la Formación como Docente: Palabras de ejemplo: aprendizaje, enseñanza, gestión, investigación, extensión, etc.

**Categoría N°8:** Contexto positivo: Palabras de ejemplo: cultura, familia, sociedad, entre otras.

**Categoría N°9:** Contexto negativo. Ejemplo de palabras: pobreza, vulnerabilidad, desafiliación social, desocupación, hambre, otras.

---

<sup>11</sup> Por razones de extensión no se explicitará el registro taxativo de estudiantes y, por tanto, las palabras obtenidas según período analizado en el presente trabajo.

**Categoría N°10:** Sujetos: Palabras de ejemplo: docente, equipo, alumnos, diversidad, PPOO, villas.

A posteriori de la elaboración de las categorías, teniendo en cuenta la frecuencia de aparición de las palabras para cada una de las mismas y el orden de importancia asignado por los respondientes, se procedió al agrupamiento de éstas en cuatro zonas, las cuales nos permitieron identificar la estructura de las RS, por un lado, de estudiantes ingresantes y de cuarto año y, por otro, de docentes.

A continuación se exponen las zonas y las partes constitutivas de las RS y su correspondiente lectura, a saber:

**Cuadro 1:** Estructura de la representación social de estudiantes ingresantes de escuelas urbanas. Año 2013

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I (Núcleo) -Metas y Logros	ZONA IV (Elementos de Contraste) -Valores y actitudes positivos predominantes en la ES -Procesos en la formación como docente
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II (Primer Periferia) -Significado positivo atribuido a la ES -Características positivas de la ES -Contexto	ZONA III (Segunda Periferia) -Sujetos

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 2:** Estructura de la representación social de estudiantes ingresantes de escuelas urbanas. Año 2014

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I (Núcleo) -Metas y Logros -Significado positivo atribuido a la ES	ZONA IV (Elementos de Contraste) -Valores y actitudes positivos predominantes en la ES -Contexto

	ZONA II (Primer Periferia)	ZONA III (Segunda Periferia)
Nivel de Importancia Bajo	-Característica positivas de la ES -Procesos en la formación como docente	-Sujetos

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 3:** Estructura de la representación social de estudiantes ingresantes de escuelas urbanas. Año 2015.

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
	ZONA I (Núcleo)	ZONA IV (Elementos de Contraste)
Nivel de Importancia Alto	-Metas y Logros -Significado positivo atribuido a la ES	-Sujetos -Característica de la ES
	ZONA II (Primer Periferia)	ZONA III (Segunda Periferia)
Nivel de Importancia Bajo	-Procesos en la formación como docente -Valores y actitudes positivas predominantes en la ES	-Contexto -Valores y actitudes negativos predominantes en la ES

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 4:** Estructura de la representación social de estudiantes ingresantes de escuelas urbanas. Año 2016.

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
	ZONA I (Núcleo)	ZONA IV (Elementos de Contraste)
Nivel de Importancia Alto	-Metas y Logros -Procesos en la formación como docente	-Sujetos -Contexto
	ZONA II (Primer Periferia)	ZONA III (Segunda Periferia)
Nivel de Importancia Bajo	-Valores y actitudes positivos predominantes en la ES	-Característica negativas de la ES -Significado positivo atribuido a la ES

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

Los estudiantes provenientes de Escuelas Urbanas cuyo origen es el de clase media, poseen una RS sobre la educación superior de formación docente, recorrido 4 (cuatro) años del estudio, se observa que la continúa en la presencia de las RS sobre la ESFD. De allí en coincidencia con Abric (2001) podemos decir que dicho mantenimiento de las mismas, estaría sustentado en el posicionamiento social, es decir, su origen y entramado social de procedencia. Es entonces, como las RS permitieron observar la significación de dicha formación, lo que se fortalece con las categorías presentes en el núcleo central (Zona I), las cuales son: Metas y logros (2013), Metas y logros (2014), Metas y logros (2015) y Metas y logros y Procesos en la formación como docente (2016).

La presencia de éstas categorías nos permitió inferir que los estudiantes, de acuerdo a la historia constitutiva como clase social media, han elaborado y reelaborado una RS sobre la ESFD, anclada en el sistema de valores y sentidos propios y compartidos por los miembros de la clase. Esto se correspondería con la concepción histórica de que la educación fue y es un instrumento para la incorporación al mundo del trabajo, de la formación cultural e intelectual que brindarían el ascenso social. De allí que estos estudiantes poseen un posicionamiento en relación con el objeto de la representación, la ESFD. Propio esto de su origen y entramado social.

El núcleo de la RS, estaría indicando que los jóvenes no sienten una presión a la inferencia pues conocen sobre la importancia de la formación adquirida en dicho nivel educativo, no debiéndose adherir a opiniones dominantes, sino propios a su posición social de pertenencia. Esto último fortalecido por su entramado social, sus biografías que le brindaron la estructura de significado necesaria para construir ideas que le permitan conocer el objeto de la representación.

Por su parte los elementos periféricos, son móviles y flexibles pues son alimentados por las experiencias individuales, las cuales se sustentan en lo vivido por el individuo en un contexto dinámico que no ha logrado modificar su RS sobre la ESFD, lo que implicó inferir una trayectoria formativa que tienda a la permanencia y egreso.

En síntesis, los estudiantes ingresantes provenientes de Escuelas Urbanas, poseen una RS sólida sobre lo que es la ESFD. Lo que se correspondería con su entramado social de pertenencia.

**Cuadro 5:** Estructura de la representación social de estudiantes ingresantes de escuelas urbanas-marginales. Año 2013

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I (Núcleo)	ZONA IV (Elementos de contraste) -Valores y actitudes predominantes en la

		ES -Procesos en la formación como docente
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II (Primera Periferia) -Significado atribuido a la ES	ZONA III (Segunda Periferia) -Características de la ES -Procesos en la formación como docente -Contexto -Sujetos

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 6:** Estructura de la representación social de estudiantes ingresantes de escuelas urbanas-marginales. Año 2014

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I (Núcleo) -Valores y actitudes negativos predominantes en la ES -Valores y actitudes positivos predominantes en la ES	ZONA IV (Elementos de contraste) -Procesos en la formación como docente -Contexto
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II (Primera Periferia) -Significado atribuido a la ES -Características negativo de la ES	ZONA III (Segunda Periferia) -Procesos en la formación como docente -Sujetos

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 7:** Estructura de la representación social de estudiantes ingresantes de escuelas urbanas-marginales. Año 2015

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I (Núcleo) -Procesos en la formación como docente -Valores y actitudes negativos predominantes en la ES	ZONA IV (Elementos de contraste) -Contexto -Sujetos -Características positivas de la ES
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II (Primera Periferia) -Valores y actitudes positivos predominantes en la ES	ZONA III (Segunda Periferia) -Procesos en la formación como docente

-Significado atribuido a la ES

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 8:** Estructura de la representación social de estudiantes ingresantes de escuelas urbanas-marginales. Año 2016

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
	ZONA I (Núcleo)	ZONA IV (Elementos de contraste)
Nivel de Importancia Alto	-Procesos en la formación como docente  -Valores y actitudes positivas predominantes en la ES	-Contexto  -Sujetos
	ZONA II (Primera Periferia)	ZONA III (Segunda Periferia)
Nivel de Importancia Bajo	-Valores y actitudes negativas predominantes en la ES -Significado atribuido a la ES	-Características positivas de la ES -Procesos en la formación como docente

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

Con respecto a la estructura de la RS de los estudiantes ingresantes en el período 2013 al instituto superior de formación docente (tomado como universo de análisis provenientes de escuelas Urbanas-Marginales) sobre la ES no estaría elaborada por los mismos. Esta inferencia se sustenta teóricamente, ya que para hablar de la presencia de una RS el agente (en este estudio los estudiantes ingresantes) debe contar con la presencia de un núcleo, quien es el que garantiza la presencia, permanencia y el carácter innegociable de la representación. En otros términos, el núcleo sostiene una RS sobre el objeto social, en este caso *sobre* la ESFD.

Cabe destacar que el núcleo es quien, según Petracci y Kornblit (2007), cumple con las funciones de otorgar el significado a la representación; pues es quien organiza el resto de los elementos de la misma sobre la base de aquellos sentidos que orienta el significado de la representación. De allí que la ausencia del núcleo, nos permitiría inferir la presencia de una percepción en dichos estudiantes.

Por percepción, se entiende como la respuesta social de los sujetos, la que está asociada a la incorporación de información y a la apropiación de la misma sobre un objeto social en particular. En el presente estudio inferimos que la percepción estaría vinculada, generalmente, a la memoria, historia grupal, origen y entramado social de los estudiantes, por tres condiciones necesarias, señaladas por Moscovici, para la

emergencia de una RS sobre la ESFD. Así es como se produce un extrañamiento por parte del estudiante de sectores marginales-vulnerables, sobre la ES, porque no se tiene conocimiento sobre el mismo; sea por barreras económicas, sociales y culturales. Esto último es propio del sector social de pertenencia, el cual históricamente no siempre tuvo acceso a la ESFD, obstaculizando o dificultando la construcción de una visión global del objeto, lo que generaría una RS sobre la ESFD. Esto permitiría revelar la importancia de lo habitual o no que es un objeto para un grupo o sector social determinado al que se pertenece; donde la formación educativa superior no habría sido la prioridad, por circunstancias de su vulnerabilidad.

En cuanto a la tercera condición para la presencia de una RS, presión a la inferencia, el objeto social de representación, ESFD, se desconoce por lo que el estudiante ingresante, no se siente presionado a asumir un comportamiento y un discurso sobre la ES.

Con respecto a los estudiantes del período 2014 a 2016, se observa la presencia de una RS cuya categoría predominante y trascendente en el tiempo es: Valores positivos o negativos predominantes en la ES. Esto nos permitió inferir que los sujetos, provenientes de los sectores sociales marginales y vulnerables, no han construido, todavía, una significación sobre la ES y, por ende, que la misma es un instrumento que ofrece la posibilidad de ingresar a un mundo social de oportunidades más amplias de las que se posee. De allí que lo predominante en los distintos sentidos manifestados se orienta a lo afectivo, la contención, condiciones propias de carencias en su entramado social -su mundo social de vivencias- de pertenencia.

Por su parte, se observa algunas categorías organizadas en las periferias (IV Zona); esto último, se corresponde con la inserción de los sujetos que podrían permitir el surgimiento de una nueva RS.

En síntesis, y según lo analizado hasta el momento, el estudiante ingresante al instituto superior de formación docente, proveniente de escuelas Urbanas-Marginales está sujetado históricamente a vulnerabilidades sociales, que coadyuvan la emergencia de sentido que representan y se los representa; de allí que en la ES hoy cuente con nuevas presencialidades en la aulas de ES. Por estas presencialidades se entiende la existencia en espacios educativos, como el aula de sujetos diversos, construidos por contextos e historias particulares, conviviendo en coordenadas espaciales y temporales no iguales, sino parecidas. Esto generaría significaciones e intereses opuestos ante un mismo objeto o situación social de la vida aparentemente cotidiana (Espinoza; 2000).

**Cuadro 9:** Estructura de la representación social de estudiantes de cuarto año. Año 2013

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I (Núcleo) -Metas y logros	ZONA IV (Elementos de contraste) -Valores y actitudes positivos predominantes en la ES -Procesos en la formación como docente
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II (Primera Periferia) -Características positivas de la ES	ZONA III (Segunda Periferia) -Significado atribuido a la ES

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 10:** Estructura de la representación social de estudiantes de cuarto año. Año 2014

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I (Núcleo) -Metas y logros	ZONA IV (Elementos de contraste) -Procesos en la formación como docente -Sujetos
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II (Primera Periferia) -Significado atribuido a la ES	ZONA III (Segunda Periferia) -Valores y actitudes negativas predominantes en la ES -Características positivas de la ES

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 11:** Estructura de la representación social de estudiantes de cuarto año. Año 2015

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I (Núcleo) -Metas y logros -Significado atribuido a la ES	ZONA IV (Elementos de contraste) -Valores y actitudes predominantes en la ES -Características negativas de la ES
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II (Primera Periferia) -Procesos en la formación como Docente	ZONA III (Segunda Periferia) -Sujetos



-Contexto negativo

-Contexto Positivo

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 12:** Estructura de la representación social de estudiantes de cuarto año.  
Año 2016

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I (Núcleo) -Metas y logros -Procesos en la formación como docente	ZONA IV (Elementos de contraste) -Valores y actitudes positivos predominantes en la ES
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II (Primera Periferia) -Características de la ES	ZONA III (Segunda Periferia) -Significado atribuido a la ES

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

Tras el análisis de los datos recogidos podemos inferir que los estudiantes cursantes de cuarto año, del período 2013 a 2016, provienen sólo de Escuelas Urbanas. Esto indicaría una relación estrecha entre el origen social de procedencia y la continuidad y egreso de la ESD, y respondería a que dicho estudiante posee conocimiento sobre la ES, fortaleciendo la posibilidad de comprender las lógicas predominantes en la misma. Estos sentido, se sustentan en que la ES es un instrumento fundamental para continuar perteneciendo a su origen y entramado social, ya que la misma aseguraría la formación cultural e intelectual, posibilitando la incorporación al mundo del trabajo, movilidad social, oportunidades varias, bienestar, entre otros.

Esto último se sustenta en lo predominante en el núcleo (Zona I) de todos los estudiantes, sobre la categoría: metas y logros. Dicha categoría nos permite inferir que la ES es significativa para este sector social, lo que se correspondería con la concepción histórica de que el nivel educativo posibilitaría el progreso y ascenso social. A lo que se suma una mejor calificación de trabajo, adquisición de vínculos diversos y amplios, hábitos, acceso a bienes culturales, servicios sociales (trabajo estable, obra social, aguinaldo, entre otros).

En la Zona IV, en donde se observa los elementos de contraste, se ubican las categorías donde los estudiantes identifican, principalmente, que no conciben una ES aislada y sin condiciones subjetivas: como valores y actitudes; la presencia de valores (principios); características positivas y negativas de la ES; entre otras categorías. Esto último, permitiría destacar que el estudiante de cuarto año realizaría una distinción

entre la formación superior, estrictamente hablando, y una formación superior con características que permiten definirla como “secundarizada”, pues identifica procesos como aprendizaje, enseñanza, gestión, investigación, extensión, etc.

**Cuadro 13:** Estructura de la representación social de los docentes. Año 2013

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I -Metas y logros	ZONA IV - Características de la ES -Procesos en la formación como docente
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II - Significado atribuido a la ES -Sujetos	ZONA III - Valores y actitudes predominantes en la ES -Contexto

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 14:** Estructura de la representación social de los docentes. Año 2014

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I -Metas y logros	ZONA IV - Características de la ES -Procesos en la formación como docente -Valores negativos predominantes en la ES
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II - Significado atribuido a la ES -Sujetos	ZONA III - Valores y actitudes positivas predominantes en la ES -Contexto

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 15:** Estructura de la representación social de los docentes. Año 2015

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I -Metas y logros	ZONA IV - Características de la ES
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II - Significado atribuido a la ES -Sujetos	ZONA III - Valores y actitudes positivas predominantes en la ES -Procesos en la formación como

docente  
-Valores negativos predominantes en la ES

Nota: Elaboración propia del equipo de investigación.

**Cuadro 16:** Estructura de la representación social de los docentes. Año 2016

	Frecuencia Alta	Frecuencia Baja
Nivel de Importancia Alto	ZONA I -Metas y logros	ZONA IV - Características de la ES -Procesos en la formación como docente
Nivel de Importancia Bajo	ZONA II - Significado atribuido a la ES -Sujetos -Contexto	ZONA III - Valores y actitudes positivos predominantes en la ES -Contexto

Nota:Elaboración propia del equipo de investigación.

En la estructura de la representación social de los docentes, en la primera periferia (Zona I), se ubicaría, de forma trascendente a través de los años, la categoría: metas y logros. Esto implicaría una concepción de que la ESFD permitiría realizar una trayectoria continua que se tiende a culminar, a través de esfuerzo lo que posibilitaría y garantizaría el ascenso social en el entramado social.

Lo expuesto, hasta el momento, se corresponde con las categorías que emergen, en las periferias y elementos de contraste, diversas categorías las cuales ponen de manifiesto que los docentes le otorgan a la educación superior una significatividad que es propia de su rol como formador de formadores, lo que se condice con el reconocimiento de la presencia de valores, contexto, sujetos, entre otras categorías. Aquí es donde se rescata la primacía de los sujetos interventores, vinculados y necesarios en el acto educativo en el escenario de la vida cotidiana, el aula de la ES. Ellos son: docente, equipo, alumnos, familia, comunidad, sociedad, Estado. Cabe destacar, que dichas categorías, sobre la ES, podrían ser parte de la estructura de una RS alternativa o emergente (Graca, 2004). Esto permitiría advertir la dinamisidad del docente de ES, ya que la experiencia y cambios vividos en la misma son dinámicos y dialécticos. Esto último, podría favorecer y promover la construcción de una nueva representación social.

### *Conclusiones*

Al observar la estructura de las RS de los estudiantes ingresantes del instituto superior de formación docente, provenientes de escuelas Urbanas y Urbanas-Marginales, se puede aventurar algunas reflexiones finales, sobre el tema analizado en el presente trabajo. En primer lugar, que las RS son diferentes; encontrándonos en el primer año de iniciada la investigación sólo un grupo poseedor de una RS sobre la ESFD. Esto indicaría sujetos situados en un aula que no comparten conocimiento sobre lo que es e implica estar en dicho nivel educativo.

En este sentido, es importante señalar que las diversas inserciones sociales, originan las Representaciones Sociales dispares, ya que el sujeto es productor de sentido de su realidad, acentuando los aspectos significativos de la actividad representada. Esto constituiría una manera particular de conocer y reconocer el mundo; conocimiento que es elaborado socialmente y se institucionaliza como saber del sentido común (el que naturaliza lo aparentemente natural).

En segundo lugar, los estudiantes ingresantes a primer año al instituto, provenientes de escuelas Urbanas, se observa que los mismos poseerían una RS continua y trascendente en el tiempo. La misma revela que la ESFD constituye un itinerario y un instrumento de ascenso e integración social al mundo de las oportunidades, lo que implicaría la obtención de capitales socialmente escasos: formación profesional y conformación de una clase social distinguida. Esta RS estaría sujeta al origen y entramado social de dichos estudiantes, ya que se correspondería con el sistema de valores dependientes de su historia, social e ideológica de clase. Prevalciendo allí la función histórica con la que nació la educación superior y, también, la característica de esta clase o sector social, la del esfuerzo para alcanzar las metas propuestas. He aquí donde se podría observar que la RS sobre la ESFD es una construcción histórica personal y social lo cual modela una manera particular de concebir y construir sentidos sobre la ES, según el origen y entramado social de procedencia del agente.

De acuerdo a lo explicitado, se puede inferir que las RS, a lo largo de cuatro años, de los estudiantes ingresantes de sectores medios a la ESFD y los estudiantes de cuarto años poseerían notable coincidencia. La cual también se hace presente con los docentes relevados para el presente estudio, quienes a partir de los resultados obtenidos, observamos que los mismos consideran que la ESFD, independientemente del contexto que la circunde, es una meta y un logro para ser alcanzado por todos los estudiantes del Instituto en el que enseñan. De allí que los profesionales manifiesten una RS positiva en lo que respecta a su práctica profesional en la ES. No obstante, reconocen cambios que trascienden su rol como educador, donde lo prioritario de los contenidos, de los

procedimientos y de la reflexión sobre la práctica docente, no siempre es posible. Esto permitió inferir que el sector de pertenencia/procedencia de los tres grupos contribuye a que se comprenda la importancia del nivel y las lógicas racionales que allí se juegan. Pues se busca a través del esfuerzo alcanzar la meta de ser profesor/a de educación inicial y primaria.

En tercer lugar, los estudiantes provenientes de las escuelas Urbanas-Marginales, los mismos representan socialmente a la ESFD particular, diferente a los anteriores estudiantes, lo que estaría asociado al *origen y entramadosocialdepertenencia*. Así es como podemos decir que las RS responden a lógicas cotidianas de mirar, hacer y decir desde un espacio donde la relación que se trata de establecer con el mundo y con otros sujetos es difícil, pues es vulnerable. Cabe destacar que, de acuerdo a Moscovici (1986), “El acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto” (p. 475). Es por ello que el modo de representar la ESFD estaría condicionado por el contexto al cual los estudiantes pertenecen; he aquí la dificultad para representar dicho nivel educativo como instrumento para el ascenso social y el acceso a bienes socialmente escasos para dicha clase o sector social.

También se destaca, en estos estudiantes, la construcción de una RS sobre la ESFD desde parámetros valorativos, muy personales, prevaleciendo calificaciones de positivos o negativos. Esto respondería a la que se ha transmitido desde el nivel secundario, traspasando al nivel superior, la idea de que los ámbitos educativos también deben ser lugares de contención social. Es entonces que, las RS son, según Jodelet (1986), “una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (p. 20), en este caso de los sectores más desfavorecidos. Así es como en éste caso se pone sobre el tapete de la que los estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables no representan los intereses que la ES pretende transmitir para una trayectoria que les permita permanecer y egresar de la misma. Es entonces como la RS sobre la ESFD estaría condicionada por el contexto desde donde se sitúa el sujeto para representarla, pues para Abric (2001) “la representación no es un reflejo de la realidad sino una organización significativa” (p. 21).

Por último, se puede destacar que nuestros supuestos que acompañaron nuestro trabajo de investigación han posibilitado la construcción de conocimiento (vincular la teoría con la empírea) y de allí elaborar algunas inferencias teóricas-categoriales, que se describen a continuación:

Las RS de los estudiantes ingresantes a primer año y de cuarto año de ESFD están relacionadas con el sector social de procedencia (es decir, origen y entramado social), condicionando su permanencia y egreso de la educación superior; dificultando su integración e inclusión social. También se puede señalar que las RS de los docentes

sobre la ESFD condicionarían en los estudiantes su trayectoria formativa, su permanencia y su egreso, pues se dialoga sin contemplar las expectativas construidas socialmente en dichos estudiantes.

De acuerdo al recorrido de nuestro estudio, se puede observar la importancia de conocer y comprender el origen y entramado social de las diversas presencialidades hoy en las aulas y distintos espacios de la ESFD. Centrar la mirada no sólo de los docentes sino también de los diversos organismos del Estado, implicaría la posibilidad de habilitar la palabra de aquellos estudiantes que hoy todavía recorren la ES. Esto podría llevarnos a pretender recuperar sus y nuestras RS en un marco de respeto y comprensión social de la realidad que circunda el acto escolar, desde esta posición y perspectiva sobre la problemática analizada es como rescataríamos el mundo de las subjetividades, donde pareciera que el presente y el futuro se han soltado la mano (Tenti Fanfani, 2007). Pues, para Tenti Fanfani (2007) “los sujetos que habitan las escuelas [ISFD] van inventando o recogiendo prácticas no legibles por una gramática instituida y, de este modo, suplementan lo que las propias instituciones no pueden producir en las coordenadas heredadas”(p. 61).

### **Referencias bibliográficas**

- Abric, J.C. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ed. Coyoacán.
- Duschatzky, S. (2007) *Maestros Errantes. Experimentaciones Sociales en la Intemperie*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Tramas Sociales 42. Editorial Paidós SAICF.-
- Jodelet, D. (1986) *La Representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S. (comp). *Psicología social II*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- López Alonso, A. O. y Stefani, D. (2005). Representaciones sociales de la vida: su variación a través del género y la edad de las personas. Su convergencia y divergencia. *Revista Signos Universitarios*. (XXIV), p. 41.
- Mazzitelli, C. (2007) El aprendizaje de la Física como reelaboración conceptual a la luz de algunas teorías psicosociales. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-Argentina.
- Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Huemul.
- Petracci, M. y Kornblit, A. (2007) Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En Kornblit, A. (Comp.). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno Editores Argentina S. A.

**Eje temático 3**  
**CURRICULUM, TEORIAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES EN CONTEXTO**

## INVESTIGACIONES



## **APORTES DE LAS CARPETAS ESCOLARES, DE ESCUELA SECUNDARIA, PARA REFLEXIONAR SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

*BARRIONUEVO VIDAL, María Belén*

*Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación*

*La presente ponencia reúne algunos fragmentos que pertenecen a un proyecto de investigación enmarcado en una tesis de maestría de investigación educativa. El mismo, tuvo como eje vertebral un estudio de tipo exploratorio, en uno de sus aspectos, y descriptivo, en otro, en lo que a la dimensión metodológica refiere, respecto de las carpetas escolares de estudiantes que asistieron -y/o asisten- al ciclo orientado de la escuela secundaria -como nivel obligatorio-. A través de ellas, recuperar aportes que, por un lado permitan mirar las aulas, desde lo que dicen y muestran estas carpetas, como registros escriturados. Pero por otro, generar un dispositivo analizador para mirar, pensar (re) pensar y reflexionar, en torno a las prácticas pedagógicas de enseñanza desde una perspectiva crítica.*

*Si bien en el contexto de esta producción no se expondrán todos los resultados alcanzados, sí se recuperarán, desde un recorte metodológico, uno de los aspectos centrales, que de algún modo irrumpió en la tradicional gramática escolar, vinculado a la presencia de los episodios, erigidos como una de las categorías teóricas de análisis. La misma surgió en virtud de la dificultad de encontrar, dentro de las carpetas escolares de la muestra, el registro de lo que hubiera correspondido con una clase. A partir de los episodios analizados, pudieron abordarse sus componentes, y una tipología en función de las posibilidades de demarcarlos, esto es, delimitación de su comienzo y finalización.*

*Recuperar estos aportes supondrá no solo mirar las carpetas y mirar el aula, sino pensar en nuestras prácticas.*

### ***Carpetas escolares - Educación secundaria - Prácticas pedagógicas***

#### **Introducción**

Las carpetas escolares -en adelante CEs- se han concebido como una importante fuente documental primaria escriturada, cuyos aportes han contribuido en diversos campos, dentro del ámbito educativo, el contexto de la enseñanza y del aprendizaje, entre otros (Gvirtz, 2013; Badanelli Rubio & Mahamud Angulo, 2007). Sin embargo, en múltiples circunstancias, se las ha adjetivado como elementos al servicio de un modelo reproductor de hegemonía, de las clases dominantes, y en favor de sus propios

intereses, destinados a coadyuvar con los procesos vinculados a una arbitraria inculcación cultural y, concomitantemente, como una de las versiones que asumiría la violencia simbólica (Bourdieu, 2001).

Por otra parte, y siempre teniendo en cuenta la diversidad de funciones que han asumido en su devenir diacrónico -de acuerdo a los estudios o investigaciones realizadas- puede reconocerse la posibilidad de constatar cuáles han sido los contenidos que se han enseñado o que, efectivamente, fueron trabajados en el aula -el currículum enseñado-; como también observarse, a través de ellas, las prácticas áulicas de los docentes, valorar el esfuerzo y dedicación de los estudiantes, o su par inverso, el desinterés o descuido; como poder realizar el seguimiento del trabajo del estudiante, su trayectoria y los efectos de la enseñanza, entre otros estudios posibles.

El estudio de las CEs, que aquí se aborda, se desarrolló en el marco de un proyecto de investigación cuyo objeto se orientara a aportar algunas nuevas herramientas de análisis, en perspectiva teórica, para abordar diferentes aspectos del fenómeno educativo, la educación, la enseñanza, entendiéndolas como artefactos que integran parte de un dispositivo pedagógico<sup>12</sup>.

Si bien en el contexto de esta producción no se expondrá el contenido completo del estudio, solo se procura recuperar un segmento de dicha investigación, como recorte teórico y, a partir de él, proponer algunos interrogantes, no nuevos pero sí movilizantes, respecto de qué reflexiones es posible (re) construir en torno a las prácticas de enseñanza en el contexto de la escuela secundaria obligatoria<sup>13</sup>, relacionadas con el lugar que estos dispositivos pedagógicos asumen en el proceso de enseñanza y de los aprendizajes estudiantiles.

El aporte que desde esta ponencia se procura efectuar tiene que ver con ese primer contacto y relevamiento de estos artefactos escolares, y su aspecto interno, y el encuentro de regularidades o constantes que no se recuperaron como consecuencia de la simple mirada. Tal dificultad es la que llevó a establecer un patrón/matriz de seguimiento a fines de poder identificar aquellos elementos o componentes que

---

<sup>12</sup>Dicha investigación se desarrolló como tesis de maestría de Investigación Educativa de la facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, bajo la dirección de la doctora Gvirtz, Silvina, durante los años 2016 y 2017.

<sup>13</sup> La investigación se centró en el estudio de CEs de estudiantes que asistieron al ciclo orientado de la escuela secundaria, en adelante CO, que conforma un tramo de la obligatoriedad de la enseñanza prevista por la Ley de Nacional de Educación 26.206/2006 y por la ley de Educación de la provincia de Córdoba 9870 /2010.

permanecieran más o menos constantes, estables, dentro de lo que serían las clases, al interior de las diferentes asignaturas escolares<sup>14</sup>.

La ausencia de la clase, como formato pedagógico, dentro de las 30 (treinta) CE que constituyeron esta muestra, determinó la necesidad de establecer una categoría teórica de análisis, los *episodios*, que es en torno a los cuales se desarrollarán algunos aportes teóricos en el marco de esta ponencia. Y la posibilidad de, a partir de estos aportes, pensar algunos interrogantes sobre lo que podría estar sucediendo, o no, con las prácticas de enseñanza.

### **Referentes teórico- conceptuales**

Una de las aclaraciones que resultan pertinentes efectuar, al avanzar en el desarrollo teórico de esta producción, es que desde la misma no se pretende ni se procura, poner el foco en las prácticas de enseñanza, en adelante PE, sino en un segmento de la investigación referido a las CE, para contribuir con interrogantes que posibiliten enriquecer, abonar, algunas reflexiones en torno a ellas. Sin embargo, al referirnos a las prácticas de enseñanza, resulta pertinente formular algunas aclaraciones y/o especificaciones semióticas, respecto de a qué se hace referencia cuando evocamos a las PE.

El auge del movimiento del curriculum que tuvo lugar en la década del 60, entendía que la enseñanza de una disciplina se imbricaba, directamente, con la trasmisión de su contenido, pues tendía a genera un curriculum basado en la disciplina, que transmitiera a los estudiantes las competencias y habilidades específicas de un experto disciplinar (Feldamn, 2010). Aquí en cambio, y desde el enfoque de la didáctica como campo de conocimiento, resulta necesario tener en cuenta, a qué referimos cuando de PE hablamos, teniendo en cuenta que éstas cuentan siempre con un propósito, que varía según el grupo de estudiantes a quienes se dirige la enseñanza, y que esa direccionalidad está dotada, por otra parte, de una de intencionalidad pedagógica.

Es importante señalar que además de los propósitos y la intencionalidad, las PE incluyen un amplio conjunto de diferentes acciones pedagógicas vinculadas con la discusión curricular, la planificación y el diseño, la gestión de saberes, el seguimiento de los procesos, las instancias de evaluación, la reflexión a lo largo de todo el proceso, la constante toma de decisiones, que exceden, ampliamente, al mero dominio disciplinar, entre otras. Esta especificación indica a su vez, que la propuesta consiste en abrir un

---

<sup>14</sup> Cabe señalar, sobre esta cuestión, que el estudio se abocó a las CE en términos generales, es decir sin considerar la especificidad de los diferentes asignaturas como recortes disciplinares y/o campos de conocimiento.

amplio abanico de interrogantes que no tengan que ver solo con el momento de la gestión de clase, sino con todas las demás instancias que involucran las PE; es decir poder abordarlas en su sentido más amplio.

Las PE, como objeto de estudio de la didáctica, en términos de configuraciones - configuración didáctica- ligada al proceso de intervención didáctica que el docente realiza de manera intencional y con la finalidad de propiciar los aprendizajes de los estudiantes, posibilita el reconocimiento de la puesta en juego de concepciones epistemológicas del profesor, en torno al conocimiento, a su práctica, a la enseñanza, al aprendizaje, al papel que juegan los contenidos, en la construcción del conocimiento y a la relación docente- alumno, en el contexto de la clase. En un sentido amplio, refieren también al espacio físico, temporal y simbólico signado por relaciones interpersonales, representaciones sociales acerca de las posiciones alumno-docente y relaciones de saber-poder, entre otras (Litwin, 2000).

Teniendo en cuenta esta concepción ampliada que se plantea en el párrafo precedente, la reflexión se habilita a partir de múltiples interrogantes que permitan focalizar sobre las diferentes dimensiones que involucran la categoría de PE.

### **Aspectos metodológicos**

Las aportaciones que en esta producción se proponen derivan del proyecto de investigación titulado: "Las carpetas escolares como dispositivos en el ciclo orientado de la escuela secundaria, 2010-2016". Que se centró en el estudio y análisis de treinta CEs de estudiantes que asistían a ese nivel, de la escuela secundaria, de instituciones educativas de la capital cordobesa y del interior, tanto de gestión estatal como privada.

En lo que respecta a su diseño metodológico, el mismo se enroló dentro de la lógica cualitativa asumiendo, en un sentido, un carácter exploratorio y por tanto descriptivo de aquello que las CEs manifestaban tanto en su aspecto externo o fachada, como en su aspecto interno. Por otra parte, el diseño incluyó un ingreso al terreno, desde la categoría de *dispositivo* indagándose, desde una observación permanente, la presencia -o ausencia- de los componentes que integran los dispositivos en tanto categoría teórica *foucaultiana*<sup>15</sup>. Dentro de estos componentes, referimos a la presencia de las líneas que componen un dispositivo a saber: líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de objetivación / subjetivación y líneas de fuerza (Deleuze, 1989).

El diseño incluyó, a su vez, la organización de lo relevado, la observación y el análisis a lo largo del proceso; la categorización, la descripción, la constante triangulación y la interpretación de los datos a la luz de los marcos teóricos pertinentes.

---

<sup>15</sup> Si bien la categoría de dispositivo fue desarrollada por Foucault, corresponde a uno de sus discípulos, Deleuze, el desarrollo, a través de producciones escritas, del alcance de dicha categoría.

Por otro lado, se realizaron entrevistas a 25 (veinticinco) estudiantes del mismo nivel y ciclo educativo, las que respondieron, respecto de su tipología, a un carácter semi-estructurado.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Efectuada la aclaración en torno a las PE, como categoría sobre la que se propone plantear interrogantes para la reflexión, se recuperará aquel tramo del proyecto de investigación, sobre el que esta ponencia se orienta.

Uno de los aspectos de la investigación se alineó hacia la búsqueda e identificación de rasgos comunes, regularidades o constantes, en todas las CEs de la muestra y dentro de las diferentes asignaturas, en general, que integran la currícula de la escuela secundaria pero superando el criterio de lo meramente disciplinar.

Por otra parte, la mirada también estuvo puesta en la presencia de emergentes que configurarían irregularidades, o disrupciones, aún cuando su presentación resultara de manera aislada, o en apariencia inconexa, pero que por sus rasgos merecerían ser tenidos en cuenta y abordados.

Pero fue, precisamente, la variedad y diversidad de contenidos relevados, al interior de cada CE, lo que impulsó la necesidad de encontrar algún patrón o matriz que permitiera un análisis que abarcara todos los rasgos posibles que se fueran hallando.

De este modo, el interrogante que se planteara sería por qué recurrir a la expresión *episodio* –como categoría de análisis– y no *clase*. Por cuanto una de las dificultades a sortear consistió en poder determinar si lo trabajado en una hoja, o conjunto de ellas, se correspondía con una clase, parte de una clase, o un conjunto de clases. Esto llevó a determinar que la clase no sería el criterio apropiado para denominar al conjunto de elementos presentes dentro de un segmento, dentro de cada asignatura y dentro de cada CE, por lo cual a este tramo, que tal vez podría corresponder a una clase (o no) o un conjunto de ellas, se lo denominaría *episodio*.

En virtud de la dificultad que se debió abordar, planteada precedentemente, se estableció el episodio como categoría de análisis. De esta manera, entenderemos por *episodio* a una secuencia registrada en una CE, que tienen principio y final, pero que constituye parte integrante de un cuerpo de trabajo mayor, una asignatura, la CE misma, y cuya apertura y cierre están determinados por alguno de los elementos que integran parte del episodio mismo (o no) que son quienes delimitan o establecen su demarcación. Metafóricamente hablando, se trata de un segmento, dentro de una asignatura y CE, delimitado por ciertos elementos, no siempre constantes y no siempre visible, que operan a modo de fronteras.

Como antes se expresara, no fue posible afirmar que un segmento coincidiera con una clase, una parte de ella, o varias clases, empero sí en cambio pudo corroborarse la presencia de algunos componentes visibles que lo delimitan –que marcan el comienzo y final del episodio- en muchos casos, e invisibles en otros.

Sí resulta importante, como una cuestión prioritaria a señalar, que a diferencia de lo que acontece con los cuadernos escolares, (en cuanto a la organización interna de la actividad se refiere), no existe una tipología que se mantenga constante, amén de la presencia de ciertos componentes que pueden dotar al episodio de una apariencia invariable; aunque no taxativamente, de una misma manera y/o modo de disposición, en todos los episodios analizados. “Los cuadernos de clase analizados permiten anunciar, a modo de hipótesis, que esta organización interna a la que se hacer referencia se mantiene invariable, independientemente de las disimilitudes que puedan presentar...” (Gvirtz, 2013: 70).

Se analizaron un total de 1.797 (mil setecientos noventa y siete) episodios y puedo establecerse dos categorías de éstos, bastante bien diferenciadas tomando como criterio de clasificación la posibilidad -o no- de demarcar sus límites.

Teniendo en cuenta, como criterio de clasificación, la posibilidad o no de identificar con claridad un episodio, es decir dónde tenía su inicio y su finalización, es que se logró esta taxonomía principal para agrupar a todos los segmentos analizados.

Teniendo en cuenta el criterio señalado, pudieron reconocerse episodios que presentaron una *demarcación visible*, esto es, la presencia de componentes del mismo que indicaban su comienzo y su final. Algunos presentaron elementos claros a través de los cuales se podía advertir dónde comenzaba ese segmento y dónde se cerraba aunque, como ya se expresara, no pudiera establecerse relación con la categoría clase, en su formato pedagógico tradicional.

Por otro lado, los episodios que *no presentaron una demarcación visible*, por cuanto no se hallaron elementos concretos con los que poder determinar donde comenzara y/o concluyera el mismo, sin embargo por el análisis de su contenido pudo advertirse respecto de la iniciación de un nuevo episodio y su correspondiente finalización.

Esta producción no tiene como propósito desarrollar una descripción en profundidad del interior de los episodios, pero sí enunciar aquellos elementos-componentes que integraron cada uno de ellos.

Como consecuencia del estudio de cada una de estas sub-unidades de análisis, pudo relavarse la presencia de elementos-componentes, más o menos constante, aunque con preponderancia variada y, a su vez, dispuestos de manera diferente según los distintos episodios.

A partir del material relevado se pudo constatar la presencia de un patrón escolar nuevo, o más innovador, considerado desde una perspectiva diacrónica, que diera cuenta de la presencia de componentes y producciones creativas; sin embargo hay una matriz escolar pedagógica diferenciada respecto del formato tradicional de la clase. Esto se subraya, a fines de establecer una distancia importante respecto de lo señalado por Pozuelos Estrada (2004) cuando afirmara:

El material recogido no hace referencia exclusiva a las típicas actividades acabadas que, según el clásico patrón escolar, sirven para dar respuesta a una cuestión dirigida y cerrada, aquí también caben otras elaboraciones que ponen de relieve el carácter reflexivo, creativo y de autoevaluación que se sigue para completar un trabajo. Fotos, composiciones diagramas, dibujos, análisis, valoraciones, e incluso cintas, recortes, etc. son algunos de los ejemplos de producciones que se incluyen según suele aparecer en distintas experiencias vividas y consultadas. (p.3)

En tal sentido, se enunciarán los elementos que se pudieron registrar dentro de los episodios analizados, a saber:

La **fecha** que se trataría de un registro que no siempre estuvo presente dentro de los episodios y dispuesto, generalmente, demarcando el inicio de los mismos.

El **título o tema** (s) generalmente dispuesto a continuación de la fecha, aunque en muchos casos ausentes. Esto significa que se reconoció un desarrollo temático conceptual, con o sin un título que lo encabezara, el que a veces se registrara expuesto de manera explícita, en tanto otras pudo reconocerse implícitamente, por el desarrollo temático conceptual efectuado.

**Definiciones, conceptos y / o desarrollos teóricos** en torno a alguna temática específica, cuya extensión se presentó de modos muy variables; desde muy breves, conceptos o definiciones que abarcaron solo un renglón, a contenidos extensos que comprendieron más de una hoja.

**Actividad o ejercitación** ambos elementos como registros con características diferenciadas, a veces presente uno de ellos, el otro, o ambos. La diferencia que puedo advertirse entre ambos componentes, consistió en que la *actividad* se presentó inscripta en el marco de una consigna, más o menos clara y orientativa, que aún sin alusión a la temática que se abordaba dentro del episodio –por la ausencia de Título/tema que facilitara su identificación- se pudo tener conocimiento de qué tipo de acciones, tareas, se esperaban que el estudiante realice, las que a su vez, asumieron una complejidad muy variada. En la *ejercitación*, en cambio, se presentaron inscriptos ejercicios típicos, de diferentes áreas o campos disciplinares, sin una consigna específica orientativa, razón por la cual fue posible determinar a qué área o campo de conocimiento pertenecía gracias a la carátula de la asignatura (ubicación que es posible gracias a su carátula) pero cualquier lector que careciera de dominio sobre la temática y que no identificara la

carátula que nombra a la asignatura, no le hubiera sido posible identificar las tareas que se esperaban que el estudiante desarrolle. Estos manifestaron seguir una cierta secuencia más o menos rígida o algoritmo.

**Ilustraciones: gráficos-tablas-dibujos** donde se incluyeron una diversidad de estampas -según la asignatura de la que se tratara- en la mayoría de los casos para representar o ejemplificar conceptos/contenidos abordados dentro del episodio, o bien para ampliar la información que fuera proporcionada.

**Correcciones** constituyeron un componente prácticamente ausente -dentro de casi todas las CE y todas las asignaturas que se relevaron- a excepción de la asignatura inglés. Dentro de esta materia pudieron constatarse episodios con la presencia de este elemento<sup>16</sup>.

Todos estos elementos, con presencia intermitente, pudieron ser identificados dentro de los episodios analizados. Los episodios se consideraron uno de los componentes del interior de las CE, entre otros tales como las fotocopias, las correcciones, etcétera.

La presencia de estos episodios y la dificultad de encontrar una clase dentro de estos dispositivos -como sí resultara posible en los cuadernos escolares- habilitó e inspiró la emergencia de algunos interrogantes en relación a qué correspondencia existiría respecto de lo que acontece en una clase, y cómo lo desarrollado en ella ingresa en la CE para asumir, o tal vez no, alguna forma de presencia determinada.

En principio ¿de qué manera se organizaron estas clases? ¿Cómo se desarrollaron? ¿Cuáles fueron la o las lógicas que regularon su desarrollo? ¿Cuáles fueron los momentos de esas clases y qué correspondencia existió – o no- entre ellas y lo que quedó como registro en las CE? ¿Qué hay de aquello desarrollado en la clase que no fue registrado dentro de la CE?

En apartados precedentes se planteó el enfoque de las PE en un sentido amplio, desde esta perspectiva, el profesor además de la práctica propiamente dicha, en el momento de la relación de enseñanza con sus estudiantes, desarrolla un conjunto de otras acciones e intervenciones que involucran múltiples procesos de tomas de decisiones y reflexiones tales como: elaborar planes de clase y de unidades, guiones de contenidos prioritarios, actividades, tareas y/o ejercitaciones que propondrá, otras estrategias de trabajo dentro del aula y una vez concluida la clase, entre otras actividades posibles (Gimeno Sacristán, 1998). Casi todos estos procesos tienen lugar fuera del ámbito escolar, sin embargo en ese contexto extra áulico, es donde se

---

<sup>16</sup> Por una cuestión de extensión no se abordará la temática de las correcciones en el marco de esta ponencia. Sin embargo, en el contexto del proyecto de investigación dio lugar a una abordaje detenido, más profundo e independiente.



planifica, se prevé y se piensa la enseñanza se plantea ¿qué es lo que se registrará en las CEs como consecuencia del planeamiento comprendido en el dispositivo pedagógico previo? ¿Qué elementos o componentes de una clase deben permanecer más allá de ella, en las CEs, para afianzar y fortalecer los procesos de enseñanza favoreciendo los aprendizajes estudiantiles? ¿Qué estampas quedarán, en las CEs, como consecuencia de los acontecimientos vividos y experimentados en una clase, que promoverán los procesos personales de apropiación de saberes?

Muchos de estos aspectos plantados en los interrogantes previos que forman parte de los procesos de enseñanza y que, a su vez, son tenidos en cuenta al tiempo de planificar y diseñar una propuesta pedagógica constituyen, dentro de la escuela primaria, un ABC del diseño pedagógico didáctico. Sin embargo, cabe interrogarnos si ¿son considerados en el diseño de las propuestas de enseñanza para la escuela secundaria? El profesor ¿toma decisiones respecto de qué es valioso registrar, cómo hacerlo y por qué? ¿Qué función debería asumir dicho registro, en el marco del proceso de enseñanza? Lo que nos lleva a encontrar respuestas al para qué. Teniendo en cuenta lo señalado por Gimeno Sacristán (1998): “Configurar la práctica o la enseñanza de productos y procesos culturales es mucho más amplio y complejo que diseñar el proceso de la instrucción de unos contenidos delimitados” (p.310). Lo que implica que este aspecto, relacionado con el registro, debería también formar parte del diseño.

Es importante considerar que estos registros permitirían recuperar, por lo menos, parte de ese proceso de construcción de conocimiento, de interacciones, aprendizajes, reflexiones, dificultades, conclusiones, que los estudiantes lograron desarrollar a partir del trabajo pedagógico propuesto por el docente.

Estos interrogantes no suponen el establecimiento de una racionalidad tecnicista que dote de rigidez y rigurosidad al proceso pedagógico de diseño y planificación que desarrollan los profesores, pero sí incluir componentes de reflexiones y toma de decisiones respecto de los registros que deberían formar parte de una CE, constituyendo un componente activo y fundamental del proceso de aprender. Esto implica tomar cierta distancia de la educación y la enseñanza como una propuesta tecnicista, que concibe a la práctica pedagógica como sinónimo de fabricación según el *proyecto de Frankenstein* (Meirieu, 2003). Sin el riesgo de dotar a la pedagogía de nuevas tecnicidades, poder habilitar reflexiones que contemplan a la CEs como un auténtico dispositivo pedagógico que contribuya con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos de apropiación que implican no solo la construcción y asunción de nuevos saberes, sino la constitución de un sujeto humano, como sujeto del mundo.

Este concepto que se propone implica sostener que el profesor, en el diseño y gestión de la PE: “[...] puede aprovechar ideas y teorías científicas, pero se trata siempre de una elaboración personal [...] donde debería contar el tacto, la experiencia y el saber

hacer depurado por una crítica realizada desde los valores- la permanente actitud reflexiva- que guían la acción y desde el mejor conocimiento posible de la realidad y de cómo podría ser ésta” (Gimeno Sacristán, 1998:321) y, a su vez, no perder de vista las necesidades particulares, dificultades, intereses que manifieste el propio grupo de estudiantes.

### Referencias bibliográficas

- Badanelli Rubio, A. M. & K., Mahamud Angulo, P. (2007) “Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso”. En *Avances en Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de inspectores de Educación de España. N°6. Junio 2007. España. Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/281> (Consultado 02/05/2017).
- Barrado Tirado, C. (2015) “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”. *Revista de Docencia Universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. 13 (1), enero-abril 2015, pp. 35-56. ISSN: 1887-4592REDU. Disponible en: <file:///f:/proyecto%20uccor/concepción%20epistemologica.pdf>. (Consultado 08/08/2016).
- Bourdieu, P. (2001) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Deleuze, G. (1989) “¿Qué es un dispositivo?”. En: *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa: Barcelona.
- Feldman, D. (2010) *Didáctica general*. 1<sup>era</sup> edición. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gimeno Sacristán, J. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. 7<sup>ma</sup> edición. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Gvirtz, S. (2013). *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique grupo Editor, S.A..
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Meirieu, P. (2003) *Frankenstein educador*. Alertes S.A. de ediciones. Barcelona. España.
- Pozuelos Estrada, F. (2004) “La carpeta de trabajos: una propuesta para compartir la evaluación en el aula”. En *Cooperación Educativa*. Kikirikí. N° 71/72. Disponible en: [http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/biblioteca/carpeta\\_trabajos.pdf](http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/biblioteca/carpeta_trabajos.pdf) (Consultado 20/03/2017).
- Ley de Nacional de Educación N° 26.206 / 2006.
- Ley Provincial de Educación N° 9870 / 2010.

## ESCUELA SECUNDARIA: CURRÍCULUM, COMO POSIBILIDAD Y DESAFÍO

FERREYRA, Horacio  
FERNÁNDEZ, Mónica

*Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación*

*Este trabajo forma parte de la investigación sobre “Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)”, realizado por el Equipo de Investigación Educación Secundaria (Unidad Asociada CONICET), Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba.*

*En esta investigación se propone analizar los modos a través de los cuales los docentes configuran sus prácticas de enseñanza.*

*Se trata de un estudio de corte interpretativo y etnográfico, que recupera dimensiones conceptuales, epistemológicas, afectivas e ideológicas de los relatos docentes de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba y los pone en tensión con sus planificaciones.*

*La investigación se propone abordar esos saberes, analizar el currículum reconstruirlo, problematizarlo, ver algunos problemas construidos en diálogo con algunas investigaciones y producción ensayística de la última década, y presentar algunas propuestas que surgieron de la investigación con el fin de pensar cambios profundos que se puedan llevar a cabo a mediano y largo plazo.*

### **Educación secundaria - Currículum - Currículum prescripto**

#### **Introducción**

El *currículum* supone el análisis y la integración de componentes culturales, políticos, económicos, sociales y técnicos en una propuesta educativa que refleja, entre otras cuestiones, el tipo de sociedad que se aspira a construir (Gimeno Sacristán, 2010). Reconociendo el carácter multidimensional que es propio del currículum, Braslavsky (2002, p.10) lo conceptualiza como “un contrato denso y flexible entre la política, la sociedad y los docentes” que por un lado prescribe y por otro, de manera simultánea, habilita cambios; así, compatibiliza y combina densidad y flexibilidad:

- prescripciones generales que tienden a respaldar los procesos de implementación (densidad) y

- oportunidades claras y concretas de elegir y efectivizar opciones en el contexto de las instituciones educativas (flexibilidad).

El currículum es, a la vez, un proyecto político-pedagógico y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas<sup>17</sup> y, por otro lado, las prácticas reales que se desarrollan desde este proyecto (Ferreyra, 2015). En esta línea, el diseño curricular es un componente de ese currículum y constituye para directivos, docentes, técnicos y supervisores un marco que regula la actuación profesional. Así, sólo en la medida en que es entendido como herramienta de trabajo tiene la capacidad de generar, en cada contexto educativo, un proyecto de acción que hace posible articular las prescripciones y las prácticas en términos de construcción y enriquecimiento de las experiencias y de las trayectorias educativas de los estudiantes. Es decir que no sólo es currículum lo que se establece a través de documentos<sup>18</sup>, diseños, propuestas, sino también su desarrollo, aquellos saberes que efectivamente se enseñan y se aprenden en el aula y en la institución en su conjunto<sup>19</sup>.

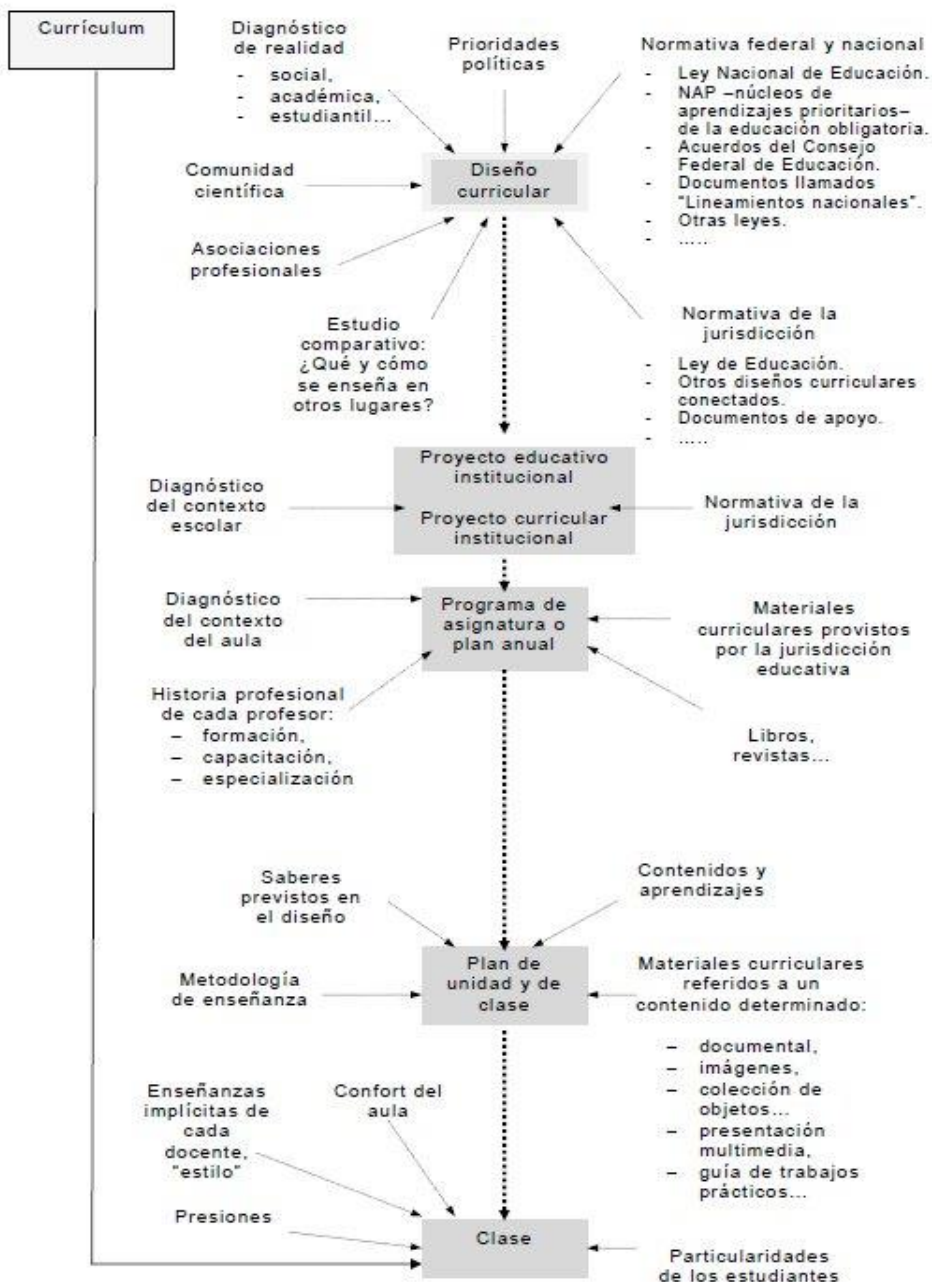
---

<sup>17</sup>En este principio se retoman y articulan conceptos de currículum desarrollados por diferentes autores en distintas obras, estudios e investigaciones; entre otros, véase: Schwab, 1974; Gimeno Sacristán, 1981; Stenhouse, 1984; Coll, 1986; Gimeno Sacristán, 1988; Elliot, 1990; Apple, 1996; Kemmis, 1998; Grundy, 1998.

<sup>18</sup> En la República Argentina existen NAP –Núcleos de Aprendizajes Prioritarios- acordados para todo el país; los diseños curriculares de cada jurisdicción educativa se ajustan a estos NAP. Por otra parte, en un nivel más contextualizado de concreción curricular, cada institución desarrolla el proyecto de la escuela –en algunas provincias /jurisdicciones educativas se lo denomina PEI- proyecto educativo institucional, con sus prioridades y sus distinciones; como componente de ese proyecto, los acuerdos que los profesores realizan acerca de los contenidos y de cómo enseñarlos están especificados en el proyecto curricular institucional (PCI).

<sup>19</sup>Para ampliar, véase: De Alba, 1995; Connell, 1997; Terigi, 1999; Angulo y Blanco, 2000; Demeuse y Strauven, 2006, entre otros.

Imagen 1. Niveles de concreción del currículum



En consonancia con lo expuesto, cabe decir que analizar el currículum implica también considerar las prácticas a través de las cuales se ponen en marcha los procesos de enseñanza y aprendizaje el impacto que ellas generan en los sujetos participantes (estudiantes, docentes, directivos, entre otros), en su contexto.

Siguiendo a Alterman (2009), concebimos al currículum como proyecto de selección cultural de los saberes legitimados socialmente, un dispositivo de formación de los sujetos y un dispositivo de regulación de prácticas en contexto.

En esta idea amplia de currículum destacamos dos componentes centrales:

- *saberes*, enunciados proposicionales (Cols, 2011, p. 75) que expresan representaciones respecto de distintos campos de la realidad y que “son objeto de reconocimiento y control social, y son considerados como susceptibles de ser investidos en actividades de pensamiento, comunicación o transformación del entorno” y
- *contexto*, que abarca los espacios y los vínculos de convivencia que en ellos se establecen a modo de entramado que incide y condiciona las relaciones, los roles y todos los procesos que se despliegan en la escuela.

### **Referentes teórico - conceptuales**

#### *Currículum y Educación Secundaria: tensiones*

En relación con la Educación Secundaria, podemos destacar, en primer término, aquellas líneas de investigación y reflexión que ponen en relación cuestiones referidas a la organización curricular y pedagógica de la escuela secundaria con el impacto que genera en la inclusión y permanencia de los sujetos en el Nivel. Y las rescatamos como valiosas porque, como sostiene Zapiola (2011), la doble tensión entre obligatoriedad normativa<sup>20</sup> e inclusión es el gran desafío para la Educación Secundaria argentina, en la que entran en tensión la antigua tradición de escuela elitista y la obligatoriedad de este nivel educativo para todos los jóvenes. Desigualdad social e inequidad del sistema parecen encontrarse con diseños escolares no siempre adecuados a la diversidad que puebla las escuelas secundarias argentinas, diversidad que por cierto siempre estuvo presente, con diferentes matices, en las escuelas y en las aulas, pero que hasta pocas décadas atrás quedaba invisibilizada en una escuela atravesada por la homogeneidad.

---

<sup>20</sup> En el *Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina* (Consejo Federal de Educación de la República Argentina, 2008) se expresa: “...una de las metas más ambiciosas de la Ley de Educación Nacional es la extensión de la obligatoriedad para el nivel secundario. Alcanzarla constituye un imperativo para el Estado, para la sociedad en su conjunto y para los ciudadanos en particular. Estado, sociedad y ciudadanos se deben obligar a generar las condiciones de universalidad para que todas y todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria” (p.3).

La llegada a la Educación Secundaria de jóvenes de diversos sectores sociales y de distintas culturas, como dicen Jacinto y Terigi (2007, pp. 38-39)

desestabilizó los acuerdos y los intereses previos. El nivel educativo está acogiendo a nuevos contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares y las motivaciones previstas. La escuela tiene que administrar a grupos heterogéneos y no le alcanza el desempeño de su rol tradicional (...). En este marco los trabajos especializados coinciden desde hace años en plantear la necesidad de reformular la selección curricular.

Jacinto y Terigi (2007) también coinciden en caracterizar al currículum de la escuela secundaria como significativamente clasificador a partir de tres características que le son inherentes:

- construcción de conocimientos disciplinares con marcadas delimitaciones entre campos,
- docentes seleccionados a partir de criterios clasificatorios y
- promoción de un conjunto de asignaturas troncales previstas en la mayoría de los currículos.

Estas características se mantuvieron estables durante todo el siglo XX y algunos intentos de compilación por áreas<sup>21</sup> no han alterado la pauta clasificatoria.

En la misma dirección, Terigi (2008, p. 64) señala que en la escuela secundaria se ha conformado un *trípode de hierro* donde se forja la trama que enlaza un currículum clasificado y delimitado, en correlación con la designación de profesores por especialidad, en el marco de un trabajo docente por horas de clases en un currículum *mosaico*. También Feldman (2009, p. 63) recurre a una metáfora para dar cuenta de una tríada distintiva del dispositivo pedagógico de la escuela secundaria: la "trinidad" conformada por el plan de estudios, el horario escolar y la división o sección; "clasificación tripartita del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de alumnos (...) escenario básico de la vida escolar". A esto se suma el supuesto de la presencialidad (Terigi, 2010, p. 11) por lo que:

---

<sup>21</sup> En este sentido, basta recordar algunos proyectos y programas, tal el caso de *Escuela para Jóvenes*, programa impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2000 (Gobierno de Córdoba, 2010) para reformar la Educación Secundaria en la Argentina. Entre otras estrategias, y en búsqueda de una reorganización curricular en las escuelas, propuso una reducción de la cantidad de espacios curriculares de cursado simultáneo durante un año escolar y facilitar la concentración horaria de los profesores. Para ello se readecuaron los planes de estudio de las instituciones en torno a algunas áreas curriculares. Para ampliar información sobre resultados de implementación de este programa, véase, asimismo: Iaies, Delich y Gamallo, 2002.

“tenemos dificultades para dar la respuesta pedagógica adecuada a estas formas de presencia en la escuela que no cumplimentan con aquella expectativa que tenemos que es la de todos los días, todo el tiempo”.

Las fracturas en la trayectoria escolar de los estudiantes también se asocian a saberes de escasa relevancia social, poco significativos para ellos, y que denotan todavía una débil presencia de temáticas emergentes y/o transversales (sexualidad, adicciones, convivencia, ambiente, cultura vial, cooperativismo y mutualismo, entre otras), de interés para los adolescentes y jóvenes, así como la gradual incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Unicef, 2015).

Con esto, se corre el riesgo de que el currículum aparezca ajeno y distante para los estudiantes, sin sentido para sus vidas y con escasas posibilidades de generar motivación, con el agravante de que un currículum de estas características puede volverse aún más extraño para los estudiantes de sectores vulnerables que no cuentan en sus contextos con incentivos que contribuyan a encontrarle sentido a los aprendizajes escolares.

En esta línea, Montes (2008, p. 52) sostiene que la posibilidad de avanzar hacia el cumplimiento efectivo de la universalización del Nivel Secundario como una condición básica de la inclusión social y de la concreción de los proyectos de vida de los jóvenes, obliga a interrogarnos “acerca de la factibilidad que tiene la educación secundaria de extenderse conservando su matriz original, configurada disciplinariamente en la Modernidad con trayectorias ideales previstas por nivel y año, bajo formatos uniformes y estandarizados”. En una dirección semejante se pronuncia Romero (2009, p. 9) cuando afirma que la posibilidad de alcanzarefectivamentela universalización de la Educación Secundaria se juega en la ruptura con “el formato academicista que primó durante décadas y sustituirlo por formas flexibles y creativas capaces de reconfigurar el conocimiento científico en conocimiento a aprender de la complejidad social, política e intelectual”; un conocimiento que se produce, se interroga y se habilita, agregaríamos acordando con Montes (2008). Un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar permite potenciar los aprendizajes a partir de un fortalecimiento del vínculo del estudiante con el docente y con los saberes, en su contexto, para transformar estos últimos en conocimiento.

En 2010, Dussel señalaba que los intentos por desarrollar estrategias de readecuación de la organización institucional y pedagógica de la escuela secundaria para incorporar contenidos nuevos, de relevancia social y más próximos a las problemáticas de los jóvenes, o nuevos actores que acompañen las trayectorias de los estudiantes (tutores, coordinadores pedagógicos, facilitadores TIC, entre otros) suelen estar circunscriptos a proyectos piloto o a programas predominantemente acotados a



poblaciones en situaciones de vulnerabilidad socioeducativa. Hoy podemos decir que estas preocupaciones han comenzado a ser abordadas con intencionalidad de universalizar los procesos de mejora y que, a partir de la implementación de los Planes de Mejora de cada institución escolar de Educación Secundaria, estos nuevos actores o funciones están presentes en la mayoría de las escuelas secundarias del país.

Como síntesis de cierre de este apartado, podemos afirmar que la consideración del componente curricular en el marco de la *escuela secundaria posible* implica atender a los criterios de:

- *selección* de aprendizajes y contenidos (saberes legítimos),
- *organización* (clasificación de esos aprendizajes y contenidos) y
- *secuenciación* y teorías de la enseñanza y del aprendizaje que dan sentido a estas opciones, en ocasiones en tensión.

### **Aspectos metodológicos**

#### *Definiendo algunas problemáticas*

Planteadas algunas directrices generales que permiten leer globalmente el campo de tensiones de la Educación Secundaria en la dimensión del currículum, los saberes y las prácticas, formulamos a continuación algunos problemas construidos en diálogo con investigaciones y producción ensayística de la última década:

a. Si bien los diseños y propuestas jurisdiccionales ponen en evidencia definiciones orientadas a superar la fragmentación y desarticulación curricular, y prescriben diversidad de formatos pedagógicos y alternativas para la enseñanza, en el proyecto curricular institucional persisten, en algunos casos, diseños formales que prevén modalidades organizativas homogéneas, con escaso margen para la variabilidad curricular.

b. Descontextualización del currículum en relación con la diversidad geográfica de nuestro territorio nacional. Atender a especificidades tales como las que son propias de la escolaridad en contextos de ruralidad resulta insuficiente; como señala Terigi (2012), es necesario el reconocimiento de la propia especificidad de los centros urbanos.

c. En la programación, selección, organización y secuenciación de contenidos que realiza cada docente, así como en el diseño de actividades previstas para su desarrollo, suelen aparecer sesgos de representaciones sociales y escolares tradicionales acerca de las evidencias de aprendizaje; por ejemplo: es frecuente que los educadores expresen que se está aprendiendo más si “se ven muchos temas” y los estudiantes “escriben todo en sus carpetas” (la oralidad se percibe, muchas veces, como “pérdida de tiempo”, “no estar haciendo nada”, “desorganización de la clase”); si la actividad es grupal, se sostiene que los estudiantes “aprenden poco” y que se dificulta la evaluación; se dice

que es necesario avanzar desde “lo más simple” a “lo más complejo”, lo que suele dar lugar a secuencias de aprendizaje tergiversadas que sustraen la posibilidad de que los jóvenes aborden la complejidad y multidimensionalidad de conceptos, hechos, fenómenos, lenguajes, prácticas.

d. La fragmentación de los contenidos redundante, muchas veces, en una desnaturalización del objeto de enseñanza y aprendizaje. Si bien la matriz predominantemente disciplinar de la Educación Secundaria ha sido señalada como una de sus debilidades, nos parece pertinente recuperar algunos reparos a la posible simplificación de que pudiera ser objeto esta afirmación con el propósito de aportar a una más clara delimitación del problema. Como aporta Fumagalli (2000,p.78), “equiparar «fragmentación curricular» con «organización de los contenidos de enseñanza en asignaturas, disciplinas o materias» resulta una simplificación que no sólo no ayuda a pensar la complejidad del problema, sino que desplaza el foco del análisis”. De lo que se trata es de pensar la fragmentación como problema, en términos de construcción de saberes y advertir cómo una organización fragmentaria afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula e impacta sobre los sujetos, restando oportunidades para la construcción de esquemas de conocimientos amplios y profundos.

e. Manifestación de la brecha existente entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías en las instituciones educativas, y dificultades para operar las transformaciones que las TIC imponen a la organización del tiempo y del espacio, a las dinámicas y modos de gestión de las clases, a las maneras de apropiarse de los saberes y dialogar con ellos, a las relaciones de autoridad y jerarquía epistémica en el aula (en relación con las TIC, muchas veces son los estudiantes los que detentan el conocimiento, quienes *saben más* que el profesor). En este sentido, queda pendiente seguir fortaleciendo el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas con TIC para que la escuela se posicione efectivamente como un ámbito de aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes (Dussel y Quevedo, 2010; Lugo y Kelly, 2011).

f. Estrategias didácticas en las que predomina la lógica de la linealidad y el orden secuencial se enfrentan con modos de aprender desde la lógica iconográfica e hipertextual, confrontación que marca una distancia cultural entre profesores y estudiantes. A esto se suman formas de evaluación muchas veces centradas más en el control y la medición que en la comprensión.

g. Dificultades para lograr la articulación intra (entre ciclos) e interinstitucional tanto con el nivel precedente (primario) como con el siguiente (superior), lo cual problematiza no sólo los procesos implicados en los momentos de transición sino también los de continuidad de estudios en el nivel subsiguiente. Entre los diversos factores incidentes ocupa un lugar fundamental el hecho de que cada tramo de

escolaridad se ha desarrollado históricamente dando lugar a tradiciones propias y subculturas académicas diferenciadas. La escasa articulación se manifiesta también en la relación escuela-trabajo.

*h.* El sistema de acreditación del nivel secundario argentino presenta –aunque se observan avances- bastante rigidez asociada con formas establecidas en la modernidad y que actúan debilitando, en muchas oportunidades, las posibilidades de cambios estructurales en la organización de tiempos y espacios de la institución, que podrían acompañar las trayectorias de los estudiantes desde sus particularidades.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

#### *Propuestas posibles*

La mera enunciación de problemas de la escuela secundaria nos llevaría a quedar atrapados en la imposibilidad de pensar cambios profundos y sobre todo que se puedan llevar a cabo a mediano y largo plazo. Para revertir este riesgo, presentamos algunas propuestas que surgen de lo investigado hasta el momento:

*a.* Profundizar los cambios para la Educación Secundaria desde una referencia política amplia e integradora, que contemple los planos político, cultural, económico y social, con lineamientos y principios que construyan una trama educativa. Estos cambios planteados por la macropolítica desde los que cada provincia consolida su proyecto, van a concretizarse en las micropolíticas institucionales esbozadas por cada escuela, en sus itinerarios de transformación.

*b.* Fortalecer las propuestas curriculares en las instituciones de formación de docentes de distintos campos disciplinares de la escuela secundaria. El objetivo es producir una transformación estructural de largo alcance, a los efectos de no caer en una formación descontextualizada.

*c.* Profundizar la formación de los equipos institucionales de conducción para que continúen movilizandando las transformaciones del nivel educativo (macro) e intrainstitucionales (micro) que las políticas educativas proponen para la escuela secundaria. Ya no se trata de un modelo basado en el prototipo unipersonal, sino de equipos colegiados que asumen acciones en procesos compartidos y colaborativos, generadores de una sinergia capaz de liderar los procesos transformadores.

*d.* Dar continuidad a los procesos de revisión y construcción de un currículum flexible, articulado (horizontal y verticalmente), regionalizado y contextualizado (legitimándolo en las características de la vida social fuera de la escuela), desde una perspectiva participativa de todos los sujetos del sistema educativo. En la tensión entre lo común y lo diverso, entonces, cabe tener presente la advertencia de Terigi (2009, pp. 10-11): “que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura

local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros”.

Esto demanda dar cabida a nuevas modalidades organizativas que amplíen y enriquezcan las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los jóvenes; iniciar y sostener acciones graduales – propone Feldman (2009)- “que debiliten la fuerza que proyecta la tríada [plan de estudios, horario escolar y la división o sección] y abrir espacios para mejorar la experiencia escolar” (p. 71). Para ello, es necesario elaborar y/o fortalecer propuestas pedagógicas que contemplen otros tiempos (extensivos e intensivos), espacios (escolares y extraescolares, presenciales o no), estrategias y actividades (instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares, alternancias, asignaturas electivas, pasantías y otras prácticas educativas en el contexto, ferias y muestras abiertas a la comunidad, entre otras posibilidades).

e. Fortalecer los procesos de selección, organización y secuenciación de aprendizajes significativos y relevantes, promoviendo la integración de los saberes en torno a ejes estructurantes, temas generadores, ámbitos de experiencia de los estudiantes (sexualidad, TIC, vida saludable<sup>22</sup>, etc.) entre otras posibilidades respecto de las cuales afirma Dussel (2008,p.15):

Hoy también corresponde plantearse qué otros mundos posibles pueden ofrecerse desde la escuela, en diálogo y en relación con el mundo en el que vivimos (...) en una época en la que todo es fluido e instantáneo, vale la pena insistir con el valor de la reflexión y de la inducción en saberes sistemáticos de las disciplinas, pero sin que se conviertan en cosas viejas y con sentido sólo al interior de la escuela, sino como saberes sometidos al tamiz de su valor social, de su capacidad para responder viejas y nuevas preguntas de las sociedades humanas.

En esta línea, es necesario no sólo incorporar y afianzar temáticas emergentes o transversales (adicciones, convivencia, cultura vial, ambiente, cooperativismo y mutualismo, etc.) en las propuestas curriculares sino también explorar nuevas formas de

---

<sup>22</sup>Una temática transversal que hoy está siendo objeto de una consideración especial; se trata de incentivar, propiciar y enseñar a los estudiantes contenidos que se relacionan con los hábitos y costumbres para el logro de una vida saludable. Para ello, se pueden generar y planificar una serie de propuestas que permitan a los estudiantes no sólo conocer y valorar la importancia que tiene la buena alimentación, la higiene personal, la salud física y mental, entre otros factores, sino también crear espacios y situaciones escolares que permitan que estas cuestiones sean parte de la vida cotidiana.

inclusión y abordaje en las prácticas de enseñanza que las contemplan. Además, se trata de ampliar la idea de *alfabetizaciones básicas* para incluir los saberes, interacciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras más creativas, más libres y más plurales.

La clave es, entonces, identificar qué es lo que efectivamente se tiene que enseñar y aprender en la escuela secundaria, en cada uno de sus ciclos y años, porque los estudiantes no han de aprenderlo en la vida o en los ciclos o años subsiguientes y, con esta vacancia, se afectaría seriamente no sólo su trayectoria escolar sino también su inclusión social. Esto nos ha de llevar a pensar gradualmente en cómo transformar un currículum centrado en contenidos en uno centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades, lo cual supone pensar el currículum en términos de aprendizajes, precisando el alcance de los contenidos involucrados en ellos<sup>23</sup>.

f. Promover la planificación de diversos formatos curriculares: talleres, seminarios, proyectos, ateneos, observatorios, laboratorios, trabajo de campo, módulo, entre otros, de modo que su posterior implementación habilite diversas modalidades organizativas, distintos modos de relacionarse con el conocimiento y de hacerlo “circular” en las aulas, variedad de espacios y agrupamientos.

g. Continuar acompañando los procesos de implementación y desarrollo curricular a través de instancias de formación situada o centrada en la escuela, propiciando prácticas pedagógicas que contemplen la integración teoría-práctica de manera más clara y significativa, incluyendo también orientaciones para trabajar propuestas de articulación inter e intrainstitucional en contexto; el rescate de buenas prácticas en el desarrollo curricular también es otra alternativa posible. Asimismo, se promueve la estrategia de vinculación de la educación con el trabajo socialmente productivo, a través de instancias de participación de los estudiantes en su comunidad.

h. Resignificar las formas y sentidos de la evaluación mediante espacios de discusión en torno a los modelos de evaluación utilizados por los docentes, en los que se puedan reflexionar, definir y discutir criterios y formas de evaluación de los aprendizajes. Según Dubet (2010), dichos criterios y formas no necesariamente deben ser los mismos y comunes en todos los espacios curriculares o ante diversas propuestas; por el contrario –sostiene– deben ser múltiples y diversos y no reducirse a la medición de conocimientos, sino que el bienestar de los estudiantes y sus capacidades sociales tendrían que ser criterios igualmente importantes de evaluación de una escuela democrática. También es necesario optimizar los mecanismos e instrumentos de

---

<sup>23</sup> Esta perspectiva, distintiva de la enunciación de los NAP, ya es retomada en los diseños curriculares para la Educación Secundaria de la provincia de (Gobierno de Córdoba, 2011).

socialización de los resultados de la evaluación con los estudiantes y con sus familias. Y como punto nodal de todo proceso evaluativo, desplazar la consideración del aspecto negativo, de lo no logrado o no aprendido –es decir, del déficit- para focalizarla en los aspectos positivos: qué es lo que el estudiante efectivamente aprendió como base sobre la cual anclar los nuevos aprendizajes, a partir del reconocimiento de lo logrado.

*i.* Intensificar el trabajo en equipos interdisciplinarios e integrados de docentes que potencien los temas del currículum para mejorar y resignificar los aprendizajes (por ejemplo, con proyectos de trabajo en los que se vinculen dos o más disciplinas, asignaturas o espacios para el desarrollo de contenidos y para la evaluación).

*j.* Planificar, crear y sostener redes escolares que permitan trabajar coordinada y mancomunadamente con otras instituciones locales y extranjeras, potenciando de esta manera los vínculos formales y no formales –tanto presenciales como virtuales- que permitan que las comunicaciones acerquen los tiempos y espacios y favorezcan el hacerse parte tanto de la comunidad de pertenencia como del mundo, resorte vital para disminuir la brecha que marca diferencias sociales, étnicas, religiosas y culturales.

*k.* Potenciar los espacios curriculares que se relacionan con la formación para la vida y el trabajo, haciendo que estas dos dimensiones crezcan en virtud de las características particulares de cada orientación de la Educación Secundaria, permitiendo, de este modo, que los estudiantes ingresen paulatinamente en la realidad del “afuera escolar” y se apropien de saberes imprescindibles para la construcción de un proyecto de vida que dé respuesta a sus necesidades e intereses personales como parte de la comunidad de pertenencia.

### *Reflexiones para seguir pensando...*

Los procesos de transformación –y en particular, los de orden curricular- requieren ser pensados con una proyección a largo plazo que permita poner en discusión y reflexión componentes relacionados con lo histórico, lo social, lo cultural, lo económico y lo educativo. Proponer un currículum como proyecto político-pedagógico requiere decisiones políticas, pero no sólo gubernamentales sino desde todas las personas involucradas en las instituciones educativas: docentes, estudiantes y familias.

La educación plasmada en una propuesta curricular amplia involucra al colectivo social en su conjunto ya que sus efectos inciden en todos los sujetos sociales que atraviesan las escuelas y la vida social. Para ello, es clave una formación profesional de los responsables –directivos y docentes- para una actualización y profundización que posibiliten una transformación estructural de la Educación Secundaria a largo plazo, no sólo de contenidos sino didáctica (recursos, propuesta metodológica y evaluativa).

Gran parte de las propuestas que aquí se han esbozado comienzan a ser transitadas por las distintas provincias/jurisdicciones del país, lo que permite pensar que las transformaciones deseadas son posibles. Es necesario, entonces, afianzar políticas de largo plazo que potencien estos cambios.

### Referencias bibliográficas

- Alterman, N. (2009) Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Angulo, J. y Blanco, N. (coord.) (2000). Teoría y desarrollo del Currículum. Málaga, España: Aljibe.
- Apple, M. (1996). El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona, España: Paidós.
- Braslavsky, C. (2002). *The New Century's Change: New Challenges and Curriculum Responses*. [El cambio del nuevo siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares]. Conferencia Internacional del Council of Boards of School Education, República de la India. Nueva Delhi: COBSE.
- Cols, E. (2011) Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Coll, C. (1986) Los niveles de concreción del diseño curricular. En *Cuadernos de Pedagogía* (139) pp. 23-30. Barcelona, España: Praxis.
- Connell, R. (1997) Escuelas y Justicia social. Madrid: Morata.
- Consejo Federal de Educación de la República Argentina (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria*. Buenos Aires: CFE.
- De Alba, A. (1995) Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Demeuse, M y Strauven, C. (2006) Developper un curriculum d`enseignement ou de formation. Des options au pilotage. Introduction (pp 9-28). Bruxelles: De Boeck.
- Dussel, I. (2008) Los debates del currículum en la actualidad: ¿cuáles son los saberes básicos que debería transmitir hoy la escuela? En *El currículum*. Documento del Programa de Capacitación Multimedial *Explora*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Dussel, I. (2010). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. Ponencia presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación: Metaseducativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Quevedo L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento básico. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

- Dubet, F. (2010) Declive de la institución escolar y conflictos de principios. Ponencia en Debates de Educación. Barcelona, España Fundación JaumeBofill y Universitat Oberta de Catalunya.
- Elliott, J. (1990) La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Feldman, D. (2009). *Currículum e inclusión educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ferreya H. [et al.] (2015) Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria Argentina: la escuela posible como horizonte de expectativas. Córdoba, Argentina: Editorial UCC-UNICEF Argentina.
- Fumagalli, L. (2000) Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes. En Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Informe final Seminario Internacional. Maldonado, Uruguay: UNESCO y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay.
- Gimeno Sacristán, J. (1981) Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2010) Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa (2010). *Investigación I: Estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Diseño curricular de la educación secundaria 2011-2020*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- laies, G., Delich, A y Gamallo, G. (2002). *Estudio de Evaluación: Implementación del Programa Escuela para Jóvenes en Córdoba*. BuenosAires: Centro de Estudios de Políticas Públicas.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE. Buenos Aires: Santillana.
- Kemmis, S. (1998) El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Lugo, M. y Kelly, V. (2011). El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



- Montes, N. (2008). *La educación secundaria en la región*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Flacso.
- Romero, C. (comp.) (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- HYPERLINK "<http://www.jpuelleslopez.com/Memoria2d.htm>" Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, 17 (29), 63-72. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Documento para el Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar (OEA-AICD). Presentado en el Seminario Internacional "Dimensiones para el diseño de políticas de inclusión educativa", organizado por OEA-EUROsociALsector Educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Santa Rosa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa.
- Terigi, F. (2012). Presentación. En *Adolescentes y secundaria obligatoria Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela Conurbano*. Buenos Aires: Unicef y UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Unicef (2015) *Informe General. Resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina*. Programa TIC y Educación Básica. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Zapiola, M. (2011) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo.

## LA JERARQUÍA DE OPERACIONES BÁSICAS COMO MEDIO DE ACERCAMIENTO AL RAZONAMIENTO ALGEBRAICO EN LA PRIMARIA

TREJO CRUZ, Ana Laura

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco*

*El problema que aborda esta investigación es la transición que compete ir de la aritmética al álgebra, dicho proceso se torna complejo para algunos alumnos por lo que ésta investigación abordará qué es lo que provoca que no todos logren dicha evolución.*

*Ésta puede ser por diversas dificultades que los estudiantes se enfrentan, un ejemplo de ello es (Zafra, s/f) la interpretación de los problemas ya que requiere de una serie de habilidades lingüísticas y comunicativas que implican la comprensión y asimilación de un conjunto de conceptos y procesos relacionados con la simbolización, representación, aplicación de reglas generales y traducción de un lenguaje a otro. Un ejemplo que evidencia lo referido anteriormente sería el siguiente: Tú y dos compañeros han construido una pared de 800 legos. Tú colocaste 305, el segundo 390 ¿cuántos colocó el tercer compañero?*

*La comprensión y asimilación de los conceptos se identifican al ser los datos numéricos que la problemática expone, los cuales son 800, 305, 390. Después la aplicación de las reglas generales y traducción del lenguaje sugieren la operación que necesitas.*

*Sin embargo la comprensión no suele ser del todo fácil por lo que este estudio y su objetivo general se limitan a identificar la manera en que los niños resuelven problemas matemáticos que impliquen el uso de la jerarquía de operaciones básicas como medio de acercamiento al razonamiento algebraico.*

### **Primaria - Álgebra - Aritmética - Jerarquía de operaciones**

#### **Introducción**

##### *Contextualización del tema*

La investigación será llevada a cabo en el grupo de tercero A de la Escuela Urbana 224 "Año de Juárez", ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara dentro del estado de Jalisco en México. A través de diversos instrumentos aplicados me di cuenta que los niños presentan dificultades para la resolución de problemas algebraicos que impliquen la utilización de la jerarquía de operaciones básicas.

### *Antecedentes*

Sabemos que el área de las matemáticas es un campo de los más difíciles de abordar en la primaria y mucho más en la transición que hay entre la aritmética y el álgebra, o bien los dos al mismo tiempo. Es por ello que es necesario que los docentes cuenten con las suficientes herramientas que puedan brindarle a sus alumnos para que estos desarrollen competencias; entonces, al tener diferentes estrategias didácticas que favorezcan que sus estudiantes incrementen y potencialicen sus aprendizajes, harán que sus estancias en la escuela primaria sea más placenteras y provechosas.

Así pues, Godino cita a Molina (2017), quien menciona que como respuesta a este hecho, se han realizado numerosas investigaciones que analizan y promueven la integración del álgebra en el currículo de la educación primaria.

Por lo cual, mi investigación es viable y factible pues podrá ser realizada durante las jornadas de prácticas de los últimos dos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, además abonaría a diversas competencias del Perfil de Egreso de la misma.

Así mismo, el álgebra junto con la aritmética; son áreas que se tocan día a día en las escuelas primarias desde primero hasta sexto grado. Y los docentes necesitamos cada vez más, mayores herramientas que nos ayuden a tratar los temas con los niños aunado a que cuando estos se encuentran ya en nivel secundaria no encuentran sentido a las matemáticas.

El pensamiento algebraico temprano, no se encuentra presente en concreto en los niños a nivel primaria, sería bueno indagar su razón aunado a que si es viable analizar qué dificultades presentan los niños al enfrentarse con actividades de razonamiento algebraico y si es posible tratar de clarificarlas.

### *Problema*

Los niños durante su estancia en la primaria realizan diversas actividades en el área de matemáticas que abonan a sus propios conocimientos para generar nuevos. Por lo regular, cada maestro debe trabajar en cada bloque de estudio los tres ejes temáticos que marca el Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011):

Sentido numérico y pensamiento algebraico.

Forma, espacio y medida.

Manejo de la información.

Así pues, la transición que compete ir de la aritmética al álgebra es complejo. Ésta puede ser por diversas dificultades que los estudiantes se enfrentan, un ejemplo de ello es (Zafra, s/f) la interpretación de los problemas ya que requiere de una serie de habilidades lingüísticas que implican la comprensión y asimilación de un conjunto de conceptos y procesos relacionados con la simbolización, representación, aplicación de reglas generales y traducción de un lenguaje a otro.

Otros errores que los alumnos cometen al comenzar con el razonamiento del álgebra en la escuela primaria es que (Butto y Rojano, 2010) suelen usar métodos aritméticos en lugar de métodos algebraicos para resolver problemas de enunciado y tienen dificultades para comprender y manejar conceptos propios del álgebra. En ese sentido, algunos autores afirman que, para el desarrollo del pensamiento algebraico, es imprescindible que los alumnos puedan pensar y percibir la simbología y las operaciones aritméticas de manera distinta a la que se cultiva tradicionalmente en la escuela primaria, para que, sobre ese nuevo modo de pensamiento aritmético, puedan construir las nociones básicas del álgebra.

Algunas de las nociones básicas del álgebra, según (Godino, 2017) son:

- Comprender patrones, relaciones y funciones.
- Representar y analizar situaciones matemáticas y estructuras usando símbolos algebraicos.
- Usar modelos matemáticos para representar y comprender relaciones cuantitativas.
- Analizar el cambio en diversos contextos.

Para ello, se hizo una intervención en el campo durante las prácticas realizadas del 3 al 7 y del 24 al 28 de abril, en las cuales se realizó un instrumento de aplicación en los niños de tercero A de la Escuela Urbana 224 Año de Juárez. En total, 21 niños elaboraron la actividad, la cual consistía en resolver un problema matemático que implicara la utilización de la jerarquía de operaciones para resolverlo. En estos problemas descubrí que un cierto porcentaje de los niños aún no presenta un acercamiento al razonamiento del álgebra debido a que no traducían de un lenguaje natural a uno algebraico. Mucho menos exponían sus argumentaciones del cómo llegaron a la respuesta. Mientras que otros estudiantes si lograron resolverlo “correctamente”.

Cabe mencionar, que el instrumento tenía la finalidad de analizar y observar qué tanto y como se han acercado los niños al álgebra, lo cual los resultados fueron sorprendentes ya que la actividad propuesta fue tomada del libro de Desafíos Matemáticos de segundo grado.

De esta manera, surge lo siguiente ¿si los alumnos de primaria solucionan un problema matemático que implique la utilización de jerarquía de operaciones básicas para resolverlo presentarán un acercamiento al razonamiento algebraico?, ¿por qué los niños no saben cómo resolvieron los problemas planteados?, ¿de qué manera los estudiantes de primaria pueden presentar un acercamiento al pensamiento algebraico temprano y que por ende les sea de gran utilidad cuando logren avanzar hacia el nivel secundario?, ¿por qué los niños no traducen el lenguaje natural al algebraico?, ¿qué nociones básicas matemáticas deben manifestar los niños para poder iniciar un razonamiento algebraico?, entre otras cuestiones.

Por lo cual, todo lo mencionado anteriormente con relación a las dificultades y errores que suelen presentar los estudiantes con el álgebra, se ha llegado al resultado que el proceso de la construcción del pensamiento algebraico es extenso por lo tanto sería pertinente realizar una ardua investigación sobre cómo es que éste se lleva a cabo en la primaria y si es necesario desarrollar una propuesta de mejora de la misma.

#### *Objetivos*

##### *General:*

- Estudiar de qué manera los niños resuelven problemas matemáticos que impliquen el uso de la jerarquía de operaciones básicas como medio de acercamiento al razonamiento algebraico.

##### *Particulares:*

- Investigar la factibilidad de la utilización de la jerarquía de operaciones básicas como medio de acercamiento al álgebra.
- Analizar cómo los niños de primaria transitan del lenguaje aritmético al algebraico.
- Estudiar cuáles son los procesos de generalización que trabajan los niños.

#### **Referentes teórico- conceptuales**

Diversas investigaciones (Bednarz, Kieran & Lee, 1996; Filloy, Puig & Rojano, 2008; Wagner & Kieran, 1989) han reportado las dificultades de los niños en el tránsito desde la aritmética hasta el álgebra en la escuela secundaria, dificultades que se centran en la manipulación de letras y en la dotación de significado, pues supone un cambio notable en las convenciones usadas en la aritmética (Kieran, 1992).

Esto posiblemente obedece a que el estudio del álgebra ha sido visto como una transición lineal, como una extensión de los cálculos numéricos al cálculo literal (Butto & Rojano, 2004), y como una herramienta para la manipulación de símbolos para resolver problemas, desprovista de significado (Kieran, 2007). Por tal motivo, diversas investigaciones en educación matemática se han centrado en buscar formas más efectivas de abordar la enseñanza del álgebra; una de ellas es la introducción de aspectos de razonamiento algebraico en la educación primaria (Davis, 1985; Kaput, 2000; Vergnaud, 1988).

Aunado a que Godino y Wilhelmi mencionan que el profesor de Educación Primaria debe conocer las características del razonamiento algebraico para poder ser capaz de seleccionar y elaborar tareas matemáticas adecuadas que permitan la progresiva introducción del álgebra en su aula.

Según Godino (2017), se distinguen tres niveles en la primaria de razonamiento algebraico, establece además criterios para identificar la actividad matemática

puramente aritmética (nivel 0 de algebrización) y la distingue de los progresivos niveles de algebrización. A la actividad claramente algebrizada se asigna un nivel 3 y se establecen otros dos niveles intermedios de actividad proto-algebraica. Estableciéndolos en la siguiente tabla:

Tabla 2. Rasgos característicos de los niveles de razonamiento algebraico elemental

<b>Tarea:</b> Para ir a la escuela los alumnos utilizan dos medios de locomoción. Por cada alumno que va en coche hay 3 que van andando. Si hay 212 alumnos en la escuela, ¿Cuántos alumnos utilizan cada medio de locomoción?			
NIVELES	OBJETOS	TRANSFORMACIONES	LENGUAJES
0	Intervienen objetos intensivos de primer grado. En tareas estructurales pueden intervenir datos desconocidos.	Se opera con objetos intensivos de primer grado (números particulares).	Natural, numérico, icónico, gestual; pueden intervenir símbolos que refieren a objetos extensivos o datos desconocidos
	Ejemplo de resolución: <i>Si de cada 3 alumnos que van andando hay 1 que va en coche, de cada 4 alumnos en total (3+1) hay 1 que va andando (la cuarta parte), por lo tanto de cada 200 alumnos, 50 irían en coche (la cuarta parte); de cada 12 alumnos 3 irían en coche. Por tanto, 53 alumnos irían en coche. La solución sería 53 alumnos van en coche mientras que el triple de 53, es decir, 159 van andando.</i>		
1	Intervienen de manera implícita objetos intensivos de grado 2, esto es, clases de intensivos de grado 1.	Se aplican relaciones y propiedades genéricas de las operaciones con objetos intensivos de primer grado, tanto en tareas estructurales como funcionales.	Natural, numérico, icónico, gestual; pueden intervenir símbolos que refieren a los intensivos intervinientes.
	Ejemplo de resolución: <i>Por cada 4 alumnos hay 3 que van andando. Podemos plantear la siguiente proporcionalidad:</i> $4(\text{niños}) \text{ -----} > 3 \text{ van andando}$ $212(\text{niños en la escuela}) \text{ -----} > x \text{ van andando}$ $\frac{4}{3} = \frac{212}{x}; x = 3 \times 212/4$ <i>Una vez que obtenemos el número de los que van andando a clase, solo queda restar al número total de alumnos, los que van andando, para obtener los que acuden al colegio en coche. <math>212 - 159 = 53</math> niños van en coche.</i>		

	<p><i>proporcionalidad:</i>  <i>4(niños) -----&gt; 3 van andando</i>  <i>212 (niños en la escuela) -----&gt; x van andando</i>  <math display="block">\frac{4}{3} = \frac{212}{x}; x = 3 \times 212 / 4</math>  <i>Una vez que obtenemos el número de los que van andando a clase, solo queda restar al número total de alumnos, los que van andando, para obtener los que acuden al colegio en coche. <math>212 - 159 = 53</math> niños van en coche.</i></p>		
2	<p>Intervienen indeterminadas o variables como expresión de los intensivos de grado 2.</p>	<p>En tareas estructurales las ecuaciones son de la forma <math>Ax + B = C</math>.                      En tareas funcionales se reconoce la generalidad pero no se opera con las variables para obtener formas canónicas de expresión.</p>	<p>Simbólico – literal, usado para referir a los intensivos reconocidos, aunque ligados a la información del contexto espacial y temporal.</p>
	<p>Ejemplo:  <math>212 = x + 3x</math>  <math>212 = 4x; x = 212 / 4; x = 53</math>  <i>53 alumnos van en coche y <math>212 - 53 = 159</math> van andando</i></p>		
3	<p>Intervienen indeterminadas, incógnitas, ecuaciones, variables y funciones particulares.</p>	<p>En tareas estructurales las ecuaciones son de la forma <math>Ax + B = Cx + D</math>.                      Se opera con las indeterminadas o variables.</p>	<p>Simbólico – literal; los símbolos se usan de manera analítica, sin referir a la información del contexto.</p>
	<p>Ejemplo:  <math>x = \text{Alumnos que van en coche}</math>  <math>y = \text{Alumnos que van andando}</math>  <math>x + y = 212; \quad x + 3x = 212;</math>  <math>y = 3x; \quad 4x = 212; x = 212/4 = 53</math></p>		

Esta álgebra informal y operacional se corresponde con los niveles 1 y 2 (protoalgebraicos) descritos. Evidentemente, dichos niveles no agotan los procesos de “algebrización”, sino que describen el paulatino enriquecimiento de herramientas para la resolución de problemas con un grado creciente de generalización y simbolización y 7 evolucionan hacia niveles superiores al final de la Educación Primaria y primer ciclo de Secundaria.

Sin embargo diversos autores (Aké, 2015), plantean otros niveles de pensamiento algebraico:

1. Ausencia del razonamiento algebraico (Nivel 0). Este nivel está caracterizado por la intervención de objetos particulares expresados en un lenguaje natural, numérico, icónico, gestual; no se reconocen relaciones y propiedades de las operaciones.

2. Nivel incipiente de algebrización (Nivel 1). Este nivel se caracteriza por el reconocimiento de relaciones y propiedades de las operaciones expresadas en un lenguaje natural, numérico, icónico, gestual; pueden intervenir símbolos que expresen cantidades desconocidas. En tareas funcionales se reconoce la generalidad aunque expresada en un lenguaje diferente al simbólico-litera.

3. Nivel intermedio de algebrización (Nivel 2). Este nivel se caracteriza por el uso de un lenguaje alfanumérico a través del reconocimiento y planteamiento de ecuaciones

de la forma  $\pm =$ . En tareas funcionales se reconoce la generalidad, pero no se opera con las variables para obtener formas canónicas de expresión.

4. Nivel consolidado de algebrización (Nivel 3). Este nivel se caracteriza por el empleo de un lenguaje alfanumérico; los símbolos se usan de manera analítica y se opera con las indeterminadas o variables planteando ecuaciones de la forma  $\pm = \pm$ . También se plantea la formulación simbólica y descontextualizada de reglas canónicas de expresión de funciones y patrones.

Así mismo, Butto y Rojano (2017), realizaron investigaciones en niños de entre 10 y 12 años en su transición de la aritmética al álgebra durante su estancia en la primaria. En el que concluyeron que “las dos rutas de acceso, pensamiento proporcional y procesos de generalización probaron ser útiles en la introducción de las primeras ideas algebraicas,...la combinación de actividades, materiales y ambientes, así como la estructura de la secuencia didáctica supervisada por el maestro ayudó a promover la ZDP. Los estudiantes pudieron acercarse al pensamiento algebraico a través de números, formas y medidas, y les hizo pensar acerca de las relaciones entre variables, garantizándoles la oportunidad de operar mentalmente con estos objetos”.

Pero, ¿qué es generalización en álgebra? según Mason (1985), la generalización en álgebra es el punto de partida hacia la abstracción matemática y puede ser desarrollada a partir del trabajo con patrones o regularidades. Para aprender el lenguaje algebraico, es importante que el alumno tenga algo que comunicar; así, al percibir un patrón o una regularidad, puede intentar expresarlo y comunicárselo a alguien. Para el referido autor, hay cuatro etapas para trabajar la generalidad en el salón de clases: percepción de un patrón; expresión de un patrón; registro de un patrón; prueba de la validez de la(s) fórmula(s).

También, Brizuela y Blanton (2014), presentan un artículo sobre los resultados de sus investigaciones focalizadas en el desarrollo del pensamiento algebraico en niños de escolaridad primaria. Y Socas (2011), realiza un artículo en la Revista NÚMEROS, en donde dice que la conceptualización del pre – álgebra es muy importante en la enseñanza básica pues es ahí donde se encuentra la relación entre la aritmética y el álgebra.

Piaget menciona la construcción del conocimiento lógico matemático en los niños, así como la teoría del número <sup>1</sup>. Así como también, habla del desarrollo del pensamiento matemático infantil según el Departamento de Didáctica de la Matemática.

Vygotsky señala que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico; el cual debe propiciar el docente.

Brousseau propone que el producir conocimientos supone tanto establecer nuevas relaciones, como transformar y reorganizar otras. Así pues, en todos los casos,



que el producir conocimientos implica validarlos, según las normas y los procedimientos aceptados por la comunidad matemática en la que dicha producción tiene lugar.

Mientras que Brunner promueve que el aprendizaje de conceptos matemáticos se debe introducir a partir de actividades simples que los alumnos puedan manipular para descubrir principios y soluciones matemáticas.

Por último, para Ausubel “la resolución de problemas es la forma de actividad o pensamiento dirigido en los que, tanto la representación cognoscitiva de la experiencia previa como los componentes de una situación problemática actual, son reorganizados, transformados o re combinados para lograr un objetivo diseñado; involucra la generación de estrategias que trasciende la mera aplicación de principios”.

### **Aspectos metodológicos**

La investigación de este escrito es de corte cualitativo pues estudiará los fenómenos que suceden durante los procesos de enseñanza y aprendizaje del surgimiento de un pensamiento algebraico temprano en la primaria con el fin de analizar de qué manera los estudiantes se apropian del lenguaje y llegan a la generalización del mismo.

El papel del investigador en este estudio será de carácter participativo ya que intervendrá con diversos instrumentos de indagación en su grupo de prácticas.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

He logrado detectar el problema en el salón de clases en el que realizo mi servicio social, espero analizar con detenimiento los procesos cognoscitivos que presentan los niños al resolver problemas algebraicos y si es posible ayudarlos. Así mismo, ver qué tan factible es que los estudiantes utilicen la jerarquía de operaciones para llegar a la transición del lenguaje aritmético al algebraico.

### **Referencias bibliográficas**

- Aké, Lilia P.; Godino, Juan D.; Castro, Walter F. (2015). Distinción del pensamiento algebraico del aritmético en actividades matemáticas escolares. CIAEM.
- Atom, M. (2009). El aporte de Piaget a las Matemáticas. Recuperado el 15 de enero de 2017. Sitio web: <http://piagetymatematicas.blogspot.mx/>
- Brizuela, B.; Blanton, M. (2014). El desarrollo del pensamiento algebraico en niños de escolaridad primaria. Revista de pedagogía. Recuperado el 21 de enero de 2017. Sitio web: [https://ase.tufts.edu/education/documents/publicationsBrizuela/BrizuelaBlanton\\_ElDesarrollo\\_2014.pdf](https://ase.tufts.edu/education/documents/publicationsBrizuela/BrizuelaBlanton_ElDesarrollo_2014.pdf)

- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba.
- Butto Zarzar, C. M; Rojano Ceballos, M. T. (s/f). *Pensamiento algebraico temprano*. Ponencia: Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Recuperado el 17 de enero de 2017. Sitio web: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematic\\_a\\_05/ponencias/1391-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematic_a_05/ponencias/1391-F.pdf)
- Castro Martínez, E. ; Del Olmo Romero, Á; Castro Martínez, E. (s/f). Desarrollo del pensamiento matemático infantil. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Matemática. Sitio web: <http://wdb.ugr.es/~encastro/wp-content/uploads/DesarrolloPensamiento.pdf>
- Elbo; I. Puigdelívol; M. Soler Gallart; R. Valls Carol (2006). *Modelo de aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky*. Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación. Editorial: Graó.
- Flores, P. (s/f). *Aprendizaje en Matemáticas*. Universidad de Granada. Recuperado el 21 de enero de 2017. Sitio web: <http://www.ugr.es/~pflores/textos/CLASES/CAP/APRENDI.pdf>
- Godino, J. D.; R. Wilhelmi, M. (s/f). Niveles de algebrización de la actividad matemática escolar. Implicaciones para la formación de maestros. Universidad de Granada. Recuperado el 14 de enero de 2017. Sitio web: [http://www.ugr.es/~jgodino/eos/niveles\\_algebrizacion.pdf](http://www.ugr.es/~jgodino/eos/niveles_algebrizacion.pdf)
- Masachs, A. M.; Camprubí, G. E.; Naudi, M.M. (2005). *El aprendizaje significativo en la resolución de problemas matemáticos*. Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado el 19 de enero de 2017. Sitio web: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-013.pdf>
- Socas, M. (2011). *La enseñanza del Álgebra en la Educación Obligatoria. Aportaciones de la investigación*. Universidad de La Laguna. NÚMEROS: Revista de Didáctica de las Matemáticas. Recuperado el 21 de enero de 2017. Sitio web: <http://www.sinewton.org/numeros/numeros/77/Apertura.pdf>

**Eje temático 4**  
**ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD**

## INVESTIGACIONES

## EL ROL DE LAS EMOCIONES EN LA CONSTRUCCION DE IDENTIDADES PROFESIONALES DE FUTUROS PROFESORES

ARISTULLE, Patricia del Carmen  
PAOLONI, Paola Verónica

Universidad Nacional de Río Cuarto  
Facultad de Ciencias Humanas

*El presente trabajo constituye un avance de proyecto de tesis doctoral orientado a analizar y describir el rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en el proceso de surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje, en el contexto del nivel superior; específicamente los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.*

*Específicamente, en esta instancia nos propusimos conocer más acerca de la valoración que realizan los estudiantes sobre la posibilidad y habilidad para evaluar las emociones que experimentan en el momento de asistir a clases, y las implicancias de estos aspectos en la conformación de sus identidades profesionales.*

*En tal sentido, nuestro estudio presenta las respuestas ofrecidas por estudiantes al Achievement Emotions Questionnaire (Cuestionario de Emociones de Logro) en su Sección Emociones relacionadas con Clases. De manera particular, nuestro análisis se concentra en una categorización que agrupa emociones de activación positiva (disfrute, esperanza y orgullo), emociones de activación negativa (enojo, ansiedad y vergüenza) y emociones de desactivación negativa (desesperanza y aburrimiento).*

*Cabe pensar que el desarrollo de la conciencia de las propias emociones, resulta un factor de notable incidencia en la formación de docentes que otorguen a la emoción y a los sentimientos un sitio destacado en el proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela. Así, esperamos que los resultados presentados en este trabajo tengan el potencial para orientar futuros planes de formación docente que atiendan al importante rol que cumplen las emociones en la construcción de identidades profesionales de futuros maestros y profesores.*

### ***Emociones - Identidades profesionales - Perspectivas amplias de aprendizaje - Formación docente.***

#### **Introducción**

El trabajo que presentamos constituye un avance de un proyecto de tesis doctoral orientado a analizar y describir el rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en el proceso de surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje,

en el contexto del nivel superior; específicamente los Profesorados de Educación Inicial y Primaria<sup>24</sup>.

Específicamente, en esta instancia nos propusimos conocer más acerca de la valoración que realizan los estudiantes sobre la posibilidad y habilidad para evaluar las emociones que experimentan en el momento de asistir a clases, y las implicancias de estos aspectos en la conformación de sus identidades profesionales.

En tal sentido, nuestro estudio presenta las respuestas ofrecidas por estudiantes al *Achievement Emotions Questionnaire* (Cuestionario de Emociones de Logro) en su Sección Emociones relacionadas con Clases. De manera particular, nuestro análisis se concentra en una categorización que agrupa emociones de activación positiva (disfrute, esperanza y orgullo), emociones de activación negativa (enojo, ansiedad y vergüenza) y emociones de desactivación negativa (desesperanza y aburrimiento).

Realizando una mirada retrospectiva, encontramos que se ha colocado en un lugar de privilegio la individualidad del alumno y el contenido, escasamente relacionados con el contexto de aprendizaje, con las personas que acompañan esa instancia, con la subjetividad de quien aprende (Coll, 2009; Perkins, 2010; Pogré y Lombardi, 2004; Robinson, 2013). Sin embargo, con el devenir de estudios al respecto, se han llegado a proponer concepciones más integrales de la educación y del proceso de enseñanza y aprendizaje específicamente. En este sentido, se plantea que el aprendizaje es un proceso que ocurre durante toda la vida, “desde la cuna hasta la tumba” (UNESCO, 2010), en el que no es posible o deseable prescindir del contexto cultural, económico, social e histórico de la persona que aprende, (Cole, 1999; Gardner, 2013; Perkins, 2010; Pineau, 2007; Pogré y Lombardi, 2004). En otras, palabras

“...el paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en los contenidos ha sido sustituido por otro centrado en el estudiante, que propone el desarrollo de competencias para la formación de ciudadanos autónomos, capaces de emitir juicios y tomar decisiones responsables, con base en el conocimiento y razonamiento, que les permita aprender de manera continua y resolver problemas más allá del contexto escolar, y en diferentes etapas de su vida” (Gaeta González, 2014, p. 33).

En esta línea de pensamiento, existe acuerdo en sostener que para alcanzar un nivel de desarrollo pertinente de sus posibilidades, las personas necesitarán niveles altísimos de confianza en sí mismos, tendrán que ser flexibles, capaces de utilizar su creatividad natural, y conscientes de sus propias fortalezas y debilidades. También

---

<sup>24</sup>“El rol de las emociones y de las habilidades socioemocionales en el surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje” Resolución de aprobación del plan de tesis:1208/14. Doctoranda Patricia Aristulle. Dirigida por la Dra. Paola Verónica Paoloni y co-dirigida por el Dr. Elio Rodolfo Parisí. Universidad Nacional de San Luis.

deberán tener cada vez mayor conciencia de sí mismos a nivel emocional e intelectual, además de ser capaces de establecer relaciones de manera rápida, efectiva y a menudo virtual con los demás. Por eso puede decirse que la educación encuentra así nuevos espacios de conocimiento a los cuales atender (Gerver, 2010).

Entre estos ámbitos de estudio pendientes, parece importante centrar la atención en la dinámica emocional que subyace en la persona que aprende y en la incidencia que estos procesos emocionales pueden tener en el surgimiento y devenir de comunidades de aprendizaje, entendiendo que lejos de ocurrir en soledad, el aprendizaje tiene lugar en interacción con otros –reales, virtuales, pasados, presentes o futuros- (Gagliano, 2007; Magdalena, 2010). Pensamos así que muchas habilidades humanas, entre ellas aquellas necesarias para desarrollar aprendizajes académicos, sólo pueden lograrse mediante el uso de herramientas culturales, cuando la persona tiene ciertas experiencias en un entorno humano (Rosa Rivero, 2014) y gracias al despliegue de múltiples habilidades socio-emocionales.

Cabe pensar que el desarrollo de la conciencia de las propias emociones, resulta un factor de notable incidencia en la formación de docentes que otorguen a la emoción y a los sentimientos un sitio destacado en el proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela. Así, esperamos que los resultados presentados en este trabajo tengan el potencial para orientar futuros planes de formación docente que atiendan al importante rol que cumplen las emociones en la construcción de identidades profesionales de futuros maestros y profesores.

### **Referentes teórico-conceptuales**

#### *Acerca de los aspectos socio-emocionales*

Aún no es posible afirmar hasta qué punto impactan las emociones en la capacidad intelectual de los sujetos y en sus posibilidades de aprendizaje, pero existen datos actuales que sugieren, por un lado, que las emociones pueden ser más poderosas que el coeficiente intelectual, y por otro lado, que las aptitudes emocionales pueden ser aprendidas y mejoradas (Reyes Bravo, 2004).

Indagando el origen del concepto, hallamos que la raíz de la palabra *emoción* es *motere*, el verbo latino mover, además del prefijo “e” que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar (Goleman, 2007; Paoloni, 2014). Puede decirse entonces que todas las emociones son impulsos para actuar, planes para enfrentarnos a situaciones en diversos ámbitos de la vida.

Tomando ideas de Paoloni (2014), es pertinente observar que las emociones son multifacéticas o multidimensionales ya que en cada experiencia emocional interviene una diversidad de elementos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales, actuando de

manera coordinada. Por ello, la autora avanza en el pensamiento acerca de que la emoción es un constructo psicológico que integra o resume en un todo coherente, esos componentes de la experiencia humana. De modo que no es posible reducir la emoción a alguna de sus dimensiones constitutivas. Paoloni retoma palabras de Reeve en esta línea de ideas cuando expresa que “la emoción es el director de orquesta de los músicos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos que juntos crean una sinfonía de experiencia” (Reeve, 1994 en Paoloni, 2014, p. 89). En consonancia con esta afirmación, cabe decir que el medio que nos rodea y la propia existencia genera en las personas necesidades que luego darán lugar a la aparición de motivos. No todas las situaciones del contexto que nos rodea constituyen en sí la razón, el fundamento de la actividad que realizamos. Las necesidades entre sujetos pueden ser las mismas pero los motivos que llevan a la realización de una actividad pueden ser diferentes. Por eso cabe decir que las vivencias afectivas tienen una dimensión subjetiva, que explica por qué diferentes personas, aun teniendo el mismo reflejo cognoscitivo, no tienen las mismas vivencias afectivas al respecto, ya que esta guarda una significativa relación con sus necesidades y motivos, además de una estrecha vinculación con las experiencias vividas por cada sujeto (Reyes Bravo, 2004).

En esta misma línea de pensamiento, Hernández Cid (2014) dice que el episodio emocional incluye al afecto nuclear y a la cualidad afectiva dentro de un cuerpo de conocimientos en que se enmarcan las normas sociales y los roles de las personas. Por tanto, se trata de una construcción psicológica que muestra que la secuencia de los eventos, no está determinada totalmente ni por la herencia biológica ni por las normas sociales, sino que es construida continuamente bajo circunstancias específicas, lo que está sucediendo *aquí y ahora*. Entonces, es posible decir que un episodio emocional constituye un fenómeno complejo que implica antecedentes específicos, tales como un proceso de atribución a un objeto determinado y responsable de la emoción, una evaluación de las causas, de las posibles acciones y reacciones de los participantes en la situación, una definición de planes de actuación, cambios fisiológicos y expresivos, una experiencia meta-emocional y procesos de regulación y re-evaluación del antecedente y la situación.

En la medida en que participamos en una situación cualquiera, no podemos evitar involucrarnos de una forma u otra. Componemos de modo narrativo un episodio que cuenta con una atribución y marcas de activación propias del estado mental que nos conduce a participar o no. Las emociones se convierten así en parte constitutiva de la acción situada (Hernández Cid, 2014).



### *Acerca de las identidades profesionales*

Existen múltiples abordajes para hablar de la identidad personal y social. Desde las teorías que dan más peso a aspectos biológicos y morfológicos a aquellas que se asientan sobre aspectos lingüísticos y culturales, buscando las subjetividades que se producen en el seno de las sociedades. En tal sentido, cabe decir que en este escrito se retoman aportes proporcionados por la psicología socio-cultural acerca del proceso de construcción de la identidad.

En consecuencia, entendemos que la construcción de la identidad no es simplemente un proceso de adscripción o identificación con una categoría específica. Para que se produzca y genere un sentimiento de mismidad que nos permita percibirnos con cierta continuidad a lo largo del tiempo, las personas debemos pasar por diferentes instancias o momentos que concluyen con la producción de conciencia que nos permite pensarnos a nosotros mismos, comprender con objetividad nuestra subjetividad (Hernández Cid, 2014). Ahora bien, esta posibilidad de conciencia que diferencia nuestro *ser-en-el-mundo* con respecto a otros seres vivos, se va produciendo en la relación entre nosotros y el mundo (Rosa-Rivero, 2007 en Hernández Cid, 2014).

Puede decirse que nuestra experiencia cambia lo que es real al tiempo que nuestras capacidades funcionales también se modifican. De este modo, lo que se creía como real aparece como distinto de lo que se percibía, lo que produce un descubrimiento de nuestra propia conciencia. Así,

“la experiencia, las creencias y la conciencia se entremezclan creando el corazón de lo que creemos nuestro *ser-en-el-mundo* y lo que hace posible que tengamos ideas sobre cómo son el mundo y nosotros mismos en él. La identidad resulta por tanto, de la actividad del agente, donde él mismo es el objeto” (Hernández Cid, 2014, p.17).

Una de las primeras funciones que cumple la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, cuestión que no podría hacerse sino a través de una constelación de rasgos distintivos. Por esta razón, la identidad no es más que el lado subjetivo o mejor, intersubjetivo, de la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores (Giménez, 2012).

Cabe afirmar que la identidad es un “algo” que se predica en diferentes momentos del tiempo. Solo puede ser conjugado si se han producido ciertas acciones y actuaciones interpretadas como permanentes y estables en un espacio situado. Este espacio ofrece a las personas la percepción de identidad en la medida que ofrece aspectos con los cuales identificarse, grupos con determinados símbolos y significados compartidos que proporcionan un sentimiento de pertenencia en el que el individuo se siente contenido (Rosa-Rivero en Hernández Cid, 2014).

En esta línea de ideas, ya no se trata de que la persona sea un agente actuando entre otros sino que es un agente de determinada clase –grupo, cohorte generacional, gremio, profesión, etc.- y ha de aprender a sentir, a pensar, a comportarse como tal de acuerdo a las normas que regulan el comportamiento de los pertenecientes a esos grupos, y hacerlo bien o atenerse a las consecuencias (Rosa-Rivero, 2014).

La identidad es entonces un paso imprescindible para el desarrollo de la autonomía aunque, de manera paradójica, es también un aprendizaje en la sumisión.

### *Acerca de una formación docente integral*

En esta instancia consideramos adecuado revisar algunos postulados del Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria de la Provincia de Córdoba, con el objeto de tener una aproximación a los fundamentos y finalidades formativas que han constituido pilares fundamentales en su elaboración.

Entre sus premisas, el texto expone que:

“...la educación se constituye en una prioridad como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos como las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación, garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento” (Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, 2015, p. 11)

En esta línea de ideas, el Diseño Curricular retoma conceptos de la ley de Educación Provincial de Córdoba 9870 que define a la *formación docente* inicial como “el proceso pedagógico que posibilita a los estudiantes el desarrollo de las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, que los habilita para el ejercicio profesional” (Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, 2015, p. 10).

Atento a estas expresiones, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propone entre sus objetivos afianzar y profundizar el proceso de renovación pedagógica de la formación docente inicial y la formación técnica de nivel superior, potenciar el desarrollo profesional docente y jerarquizar la formación continua, actualizar las propuestas curriculares a partir del rescate y la sistematización de las buenas prácticas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y establecer estrategias de trabajo cooperativo entre el sistema educativo y los sistemas universitario, científico, tecnológico, productivo, social y cultural que permitan complementar los esfuerzos y potenciar los procesos y resultados educativos.

Por otra parte, se realiza una consideración explícita acerca de que:

“La docencia es una profesión y un trabajo cuya especificidad se centra en los procesos de transmisión y producción de conocimientos en torno a la enseñanza tendiente al desarrollo integral de los sujetos con los que se interactúa. La enseñanza se define como una acción compleja que se despliega en la toma de decisiones acerca de qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar, y que requiere de la reflexión y comprensión de las múltiples *dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares*, para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa” (Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, 2015, p. 12. El uso de cursiva es nuestro).

Se afirma también que la formación docente es un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional en el que la formación inicial tiene un peso sustantivo. Se trata de un proceso mediado por otros sujetos e instituciones que participan de la construcción de la docencia

Desde esta perspectiva se definen ciertas finalidades en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria, entre las cuales estimamos pertinente citar: brindar educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover, en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común; preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa; promover a la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos; comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales; concebir la formación docente como una práctica social transformadora, que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad; aprender a enseñar desarrollando una relación con el conocimiento que promueva la reflexión y actualización permanente de los marcos teóricos de referencia; asumir la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.

Sobre esta misma cuestión, la formación docente, Goleman presenta algunos pensamientos surgidos en una experiencia vivida por varios intelectuales en un intercambio con el Dalai Lama, que estimamos valioso presentar en esta instancia, como corolario de los aspectos políticos desarrollados.

En un contexto de aprendizaje y de reflexión donde surgieron estos principios orientadores, se postula que la escuela necesita una profunda reforma, más allá de la adquisición de conocimientos. Así, se habla de una educación para el corazón, fundada en la ética y en la capacidad de llevar una vida guiada por la compasión. Esa educación incluye conocimientos básicos sobre la dinámica de nuestras emociones, la regulación saludable de los impulsos, el desarrollo de la atención, la empatía y el afecto, la solución no violenta de los conflictos, el sentido de unidad de la humanidad (Goleman, 2015). Se propone la idea de que educar el corazón reforzará los sistemas cerebrales de la compasión y el afecto, que a su vez impulsaran nuevos comportamientos en las personas.

Cabe observar que la educación de las emociones puede integrarse a los planes de estudio desde el jardín de infantes. Sumado a la enseñanza de una ética compasiva, esta propuesta puede ofrecer una herramienta práctica que predispondría a los estudiantes a actuar de acuerdo con sus valores en lugar de limitarse a declamarlos. Vale decir que la enseñanza de habilidades emocionales y sociales no va en detrimento de los contenidos académicos; la educación así entendida busca no solo formar personas inteligentes sino también buenas personas (Goleman, 2015).

### **Aspectos metodológicos**

*Contexto de implementación.* En este escrito se presentan algunos datos de un estudio con estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente “San José” de Laboulaye, una localidad del sur de la provincia de Córdoba, de aproximadamente 22 000 habitantes.

El Instituto Superior de Formación Docente “San José”, fundado el 20 de febrero de 1916, es una institución educativa de gestión privada, confesional, cuya acción educativa se realiza bajo los principios de la Congregación de Hermanas Carmelitas Descalzas de Santa Teresa de Jesús, siendo el único centro educativo de la localidad donde se desarrollan los cuatro niveles de enseñanza: Inicial, Primario, Secundario y Superior.

Por otra parte, la institución atiende la formación profesional de alumnos de la localidad y de la zona de influencia ya que en el ámbito específico del Nivel Superior, donde se cursan estudios correspondientes al Profesorado de Educación Primaria y al Profesorado de Educación Inicial, se manifiesta una importante concurrencia de jóvenes de la localidad como así también de localidades cercanas como Melo, Serrano, Huanchilla, General Levalle, La Cautiva, Vicuña Mackenna, Monte de los Gauchos, Adelia María, Rosales, Villa Rossi, entre otros, conformando una matrícula de 93 alumnos.

*Participantes.* Para el estudio en curso, se tomaron datos de 30 alumnas de primer año, 18 alumnas de tercer año y 5 alumnas de cuarto año de los Profesorados de

Educación Primaria y de Educación Inicial, conformando un total de 53 estudiantes. Se trata de una muestra intencional, seleccionada teniendo en cuenta las posibilidades de acceso al campo. Los datos fueron recabados entre los meses de febrero y julio de 2015, durante el horario vespertino de cursado. La población estuvo constituida por estudiantes mujeres en su totalidad cuya edad promedio es de 22 años.

*Instrumento.* Nos valimos del *Achievement Emotions Questionnaire* (Cuestionario de Emociones de Logro) -AEQ- (Pekrun et al., 2005). El AEQ es un cuestionario conformado por ochenta ítems que indaga una serie de emociones que puede experimentar un estudiante de nivel superior, actuando en contextos propios de aprendizaje. Las emociones indagadas son las que se describen a continuación: *Disfrute*, entendido como un sentimiento agradable de gozo o deleite que se origina en relación con algún estímulo que resulta placentero. En el caso del cuestionario, diez afirmaciones refieren al deleite que experimenta un estudiante en relación con la asistencia a clases. *Esperanza*, considerada como una emoción agradable que alude al sentimiento que se experimenta cuando percibimos como posible aquello que pretendemos o deseamos. Así, el estudiante que siente esperanza en relación con las clases sería aquel que considera que puede desempeñarse correctamente en la asignatura y que puede lograr las metas que se proponga. Esta emoción se evalúa en ocho cuestiones del instrumento. *Orgullo*, descrito como una emoción positiva que refiere a un alto nivel de estimación propia. Un estudiante que experimenta orgullo sería aquel que se siente conforme respecto de sus desempeños y logros obtenidos. Cabe decir que nueve afirmaciones se orientan a evaluar esta emoción. *Enojo*, entendido como una emoción desagradable vinculada con el sentimiento de ira contra alguien o contra algo. Un estudiante que experimenta enojo en relación con las clases a las que asiste, sería aquel que se irrita o enfada ante ciertas características de esas clases. Una serie de nueve aseveraciones indaga la emoción mencionada. *Ansiedad*, como una emoción que hace referencia a un estado de agitación, preocupación o inquietud. Así, un estudiante que experimenta ansiedad antes, durante o después de asistir a clases, estaría preocupado o alterado por diferentes pensamientos capaces de distraerlo. Un conjunto de doce afirmaciones se dirige a la exploración de esta emoción. *Vergüenza*, asociada a una emoción desagradable de apocamiento o inhibición que una persona experimenta ante determinadas situaciones. Un estudiante que experimenta vergüenza sería aquel que se inhibe en las clases por timidez o por percibir que cometió una acción indebida. Un total de once expresiones evalúa esta emoción. *Desesperanza*, concebida como una emoción que alude a la falta de esperanza. En este sentido, un estudiante desesperanzado sería aquel que no siente esperanza de alcanzar u obtener los logros propuestos o deseados en el marco de las clases. Un total de diez enunciados se orienta al estudio de la mencionada emoción. *Aburrimiento*, considerado como una emoción vinculada a un

sentimiento desagradable de cansancio o tedio que se experimenta generalmente ante situaciones percibidas como un sinsentido y que dificulta prestar atención o involucrarse en las tareas requeridas. Así, se supone que un alumno aburrido en clases tendrá problemas para prestar atención, concentrarse, percibir el sentido de lo requerido, esforzarse y persistir ante las dificultades. Un conjunto de once cuestiones indaga acerca de la emoción antes indicada.

En este estudio, se trabajará con la versión traducida y adaptada para estudiantes argentinos -AEQ- de Paoloni, Vaja y Muñoz (en prensa) quien, con la participación de expertos en Lengua Inglesa, efectuó una traducción al español -de Argentina- con intención de hacer uso de este instrumento en nuestro contexto. Por otra parte, es pertinente decir que con la autorización expresa de sus autores, se ha trabajado en la validación del cuestionario sobre emociones académicas creado por Pekrun *et al.* (2005) y publicado originalmente en inglés Paoloni, Vaja y Muñoz (en prensa).

Cabe recordar que el propósito de la aplicación de dicho instrumento es conocer más acerca de las emociones que pueden experimentar estudiantes de nivel superior actuando en contextos genuinos de aprendizaje; en este caso, específicamente consideramos la asistencia a clases como entorno capaz de suscitar una variedad de emociones, tanto positivas como negativas.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

A continuación presentamos algunos resultados de los estudiantes en el *Achievement Emotions Questionnaire* (Cuestionario de Emociones de Logro) -AEQ- (Pekrun *et al.*, 2005). Cabe decir que teniendo en cuenta que la escala de respuesta es de 1 a 5 puntos, podría estimarse teóricamente que los puntajes entre 1 y 2,35 son bajos, entre 2,36 y 3,65 son medios y entre 3,66 y 5 son altos.

Con respecto a las *emociones de activación positiva*, que agrupa 27 ítems propios de disfrute, esperanza y orgullo los datos obtenidos muestran una media de 3,58.

Una observación detenida de los resultados permite advertir que en los ítems que evalúan *disfrute*, muestran una media general de 3,63. Si observamos los resultados por curso, hallamos que en el cursillo de ingreso, la media es de 4,033; en primer año es de 3,44; en tercer año es de 3,73 y en cuarto año es de 3,74.

Por otra parte, en los ítems que evalúan *esperanza*, la media general es de 3,66. Si analizamos los resultados en cada curso, vemos que en el cursillo de ingreso, la media es de 3,57; en primer año es de 3,53; en tercer año es de 3,75 y en cuarto año es de 3,57.

Finalmente, en los ítems que evalúan *orgullo*, dan cuenta de una media general de 3,40. Si nos detenemos en los resultados de cada curso, hallamos que en el cursillo de ingreso la media es de 3,72; en primer año es de 3,43; en tercer año es de 3,15 y en cuarto año la media es de 3,02.

En cuanto a las *emociones de activación negativa*, que agrupa 32 ítems correspondientes a enojo, ansiedad y vergüenza, los resultados dan cuenta de una media de 1,82.

Una observación detenida de los resultados permite advertir que en los ítems que evalúan *enojo*, muestran una media general de 1,34. Si observamos los resultados por curso, hallamos que en el cursillo de ingreso la media es de 1,60; en primer año la media es de 1,40; en tercer año la media es de 1,09 y en cuarto año la media es de 1,04. Puede advertirse un descenso constante en las puntuaciones desde el cursillo de ingreso hasta el cuarto año.

Por otra parte, los ítems que evalúan *ansiedad*, la media general es de 1,99. La observación de los resultados por curso permiten ver que en el cursillo de ingreso la media es de 2,18; en primer año la media es de 2,21; en tercer año la media es de 1,68 y en cuarto año la media es de 1,26.

En tanto que los ítems que evalúan *vergüenza* dan cuenta de una media general de 2,01. Si observamos los resultados por curso, podemos ver que en el cursillo de ingreso la media es de 2,48; en primer año la media es de 2,04; en tercer año la media es de 1,78 y en cuarto año la media es de 1,16.

Con relación a las *emociones de desactivación negativa*, reúne 21 ítems de desesperanza y aburrimiento, los resultados dan cuenta de una media de 1,50.

Una observación detenida de los resultados permite ver que en los ítems que evalúan *desesperanza*, la media general es de 1,53. Si observamos los resultados por curso, hallamos que en el cursillo de ingreso la media es de 1,68; en primer año es de 1,64; en tercer año la media es de 1,38 y en cuarto año es de 1.

Finalmente, el análisis de las respuestas en los ítems que evalúan *aburrimiento*, permiten ver una media general de 1,47. Si nos detenemos en las respuestas que dio cada curso, advertimos que en el cursillo de ingreso la media es de 1,64; en primer año es de 1,56; en tercer año la media es de 1,29 y en cuarto año es de 1,03.

### *Algunas interpretaciones*

*Desde la emociones.* En esta instancia, parece pertinente describir brevemente las dimensiones de las emociones mencionadas anteriormente, como una forma de aproximarnos a una comprensión más acabada de estas ideas. En primer lugar, cabe decir que la *dimensión afectiva* de la emoción refiere a la experiencia subjetiva que tiene sentido y razón personal. Por eso puede decirse que las emociones son estados afectivos subjetivos que hacen que experimentemos ciertos sentimientos en toda su intensidad y calidad ante situaciones, personas, objetos particulares, ya sea pasados, presentes o futuros, reales o imaginarios (Paoloni, 2014).

En segundo lugar, es oportuno señalar que la *dimensión fisiológica* de la emoción, incluye la participación de los sistemas autonómico y hormonal (Reeve, 1994 en Paoloni, 2014), lo que de alguna manera permite entender que cuando estamos emocionados, nuestro cuerpo entra en un estado de activación particular (*arousal* emocional) que hace que nuestro corazón lata con fuerza, la respiración se acelere, los músculos se tensen, etc.

En tercer lugar, hallamos la *dimensión funcional* de la emoción, que se vincula con los beneficios que las emociones proporcionan en la adaptación del organismo a las características de su entorno. En este sentido vale decir que las emociones nos permiten ser más efectivos cuando se trata de interactuar con el entorno, favoreciendo la selección de respuestas más apropiadas para cada situación de acuerdo a las metas o propósitos particulares que nos hayamos planteado.

Finalmente, cabe mencionar la *dimensión expresiva* de las emociones, que refiere al componente conductual y social de la misma. Resulta indicado pensar que las emociones son fenómenos sociales por naturaleza y que de manera constante emitimos mensajes emocionales a los demás e inferimos sentimientos privados de las demás personas a través de sus expresiones públicas, mediante la postura, los gestos, las vocalizaciones, la conducta facial.

Atendiendo de manera especial a esta última dimensión de las emociones, Paoloni destaca algunas funciones sociales de las emociones cuyo estudio puede ser significativo por las implicancias en el contexto educativo. Entre ellas se menciona la facilitación de la comunicación de los estados afectivos; la regulación de la manera en que los otros responden a nosotros; la promoción de interacciones sociales y la promoción de la conducta prosocial (Paoloni, 2014).

Hay una expresión de López Rosetti que nos resulta sugerente y es que “la razón no es “razón” suficiente para alcanzar el bienestar; la emoción debe estar invitada al escenario de nuestras vidas y desempeñar su papel de modo protagónico” (Lopez Rosetti, 2017, p. 194).

Esta idea destaca la trascendencia que adquiere la capacidad de percibir los sentimientos propios como así también de los demás, distinguir adecuadamente entre ellos y servirse de esa información para guiar nuestro pensamiento y nuestra conducta. Como puede verse, se trata de importantes implicancias en el autoconocimiento como también en el desarrollo de la empatía en los vínculos con nuestros semejantes.

*Desde las identidades profesionales.* Con relación a esta cuestión es pertinente decir que a nivel individual, la identidad puede definirse como

“un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-



asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2012, p. 9).

Se indica, no obstante, que esta auto-identificación del sujeto requiere del reconocimiento de los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente.

Una mirada detenida sobre los atributos culturales que intervienen en este proceso de distinción, nos permite diferenciar *por un lado*, atributos de pertenencia social y *por otro lado*, atributos particularizantes. Es decir que la identidad de una persona contiene tanto elementos de lo “socialmente compartido” como también de lo “individualmente único”.

Con respecto al conjunto de sus pertenencias sociales, cabe citar un párrafo de Simmel donde afirma que

“El hombre moderno pertenece en primera instancia a la familia de sus progenitores, luego a la fundada por él mismo (...) por último, a su profesión, que ya de por sí lo inserta frecuentemente en numerosos círculos de intereses” (Simmel en Giménez, 2012, p. 10).

Es interesante observar el lugar otorgado a la profesión en la constitución de la identidad como también que las pertenencias sociales son, paradójicamente, un componente esencial de las identidades individuales. Es más; la multiplicación de los círculos de pertenencia, lejos de debilitar la identidad individual, la fortalecen y le dan mayor precisión, debido a que resulta menos probable que otras personas exhiban la misma combinación de elementos en su propia identidad (Giménez, 2012).

Con respecto a los atributos particularizantes, cabe citar aquellos *elementos caracterológicos*, que son las disposiciones, los hábitos, las tendencias, las actitudes y las capacidades de cada persona. Por otra parte, cabe considerar, los *estilos de vida* vinculados con preferencias que manifiesta una persona en materia de consumo y que se expresa en decisiones cotidianas. Otro elemento, es la *red de relaciones* íntimas que opera una diferenciación (parientes cercanos, amigos, etc.). Por otra parte, cabe citar, el *apego afectivo a cierto conjunto de objetos materiales* que constituyen nuestras posesiones (el cuerpo, la casa, una mascota, la preferencia musical o literaria). Finalmente, en una dimensión de notable profundidad, lo que más nos particulariza y distingue, es nuestra propia vida, esto es, nuestra *biografía incanjeable* relatada en forma de historia de vida.

Estimamos aconsejable decir aquí que otro elemento que caracteriza a la identidad es el valor que siempre se le confiere a la misma. Para un sujeto su identidad siempre tiene un valor diferente que el que puede otorgarle otra persona y ello es así porque aun inconscientemente, la identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos y también porque

las mismas nociones de diferenciación, de comparación y de distinción, implican una valorización de sí mismo con respecto a los demás.

Puede concluirse que existe una tendencia a valorar positivamente su identidad, lo que produce estimulación de la autoestima, creatividad, orgullo, pertenencia, voluntad de autonomía, solidaridad grupal y capacidad de resistencia contra la penetración de elementos exteriores (Giménez, 1997) que pueden interferir en contra de la propia identidad.

*Desde una formación docente integral.* Acerca de esta cuestión nos parece adecuado decir que los cambios acontecidos en el contexto social y que producen, entre otras consecuencias, que las personas demanden mayor educación y experimenten la necesidad de continuar aprendiendo, también han afectado al sistema educativo. Por un lado, puede observarse que las propuestas de escolaridad se han ampliado en sus distintos niveles y los límites conocidos han dejado paso a otros, lo que ha traído como consecuencia que la educación de las personas se desarrolle desde las etapas más tempranas de la vida hasta las más avanzadas y tardías (UNESCO, 2006). Por otra parte, la educación experimenta la necesidad de llevar a cabo una revisión de algunos principios orientadores, que le permitan dar respuestas más acordes a las demandas sociales actuales, a través de la búsqueda de patrones formativos más flexibles y adecuados.

De este modo, frente a la *sociedad de la información y el conocimiento* (Pozo y Monereo, 1999), lo que los estudiantes necesitan cada vez más, es desarrollar la capacidad de buscar, seleccionar, interpretar, dar sentido a los conocimientos. Las instituciones educativas ya no pueden proporcionar toda la información relevante, porque ésta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela. Lo que sí pueden hacer es formar a los alumnos para poder acceder y dar sentido a la información, proporcionándoles herramientas que les permitan una asimilación crítica de la misma. Esto no significa una pérdida en su función de transmitir los conocimientos culturalmente instituidos sino que se presenta un nuevo desafío: *formar personas que puedan continuar aprendiendo.*

Avanzando en la consideración de las características del contexto social y las implicancias que esto tiene para la educación, nos referiremos a la *sociedad del conocimiento múltiple y relativizado* (Pozo y Monereo, 1999). En este aspecto es necesario mencionar que en ningún ámbito existen ya conocimientos cerrados o acabados. Esto trae como consecuencia la necesidad de replantear la función en la transmisión de los mismos. La educación, nos atrevemos a decir la formación docente, ya no pueden proporcionar los conocimientos como si fueran verdades acabadas sino que es preciso abrir un espacio que ayude a construir un punto de vista propio para interpretar y representar el mundo. Por otra parte, los conocimientos que pueden

proporcionarse a los alumnos ya no sólo son relativos sino que tienen fecha de caducidad; en este terreno de pocas certezas, lo único que puede asegurarse es que las personas deberán seguir aprendiendo (Pozo y Monereo, 1999).

Por último, debemos decir que vivimos también en la *sociedad del aprendizaje continuo* (Pozo y Monereo, 1999), de tal manera que la educación obligatoria y posobligatoria cada vez se prolongan más, por la movilidad profesional y la aparición de nuevos perfiles laborales. En este contexto, será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo. En el futuro, será necesaria una movilidad intensa desde el punto de vista cognitivo y personal, para mantenerse en la misma posición social (Tedesco, 2009). Si, como hemos destacado, los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco escolar, debemos reconocer que los aprendizajes que realizan las personas, no se reducen a los ofrecidos en las instituciones formativas (Flecha y Tortajada, 1999).

Las consideraciones desarrolladas se orientan a señalar que la rápida obsolescencia de los conocimientos requiere dar prioridad al desarrollo de la capacidad de *aprender a aprender*, así como propender a la flexibilidad innovadora en la formación para las inserciones productivas de vida (Aebli, 1991; Braslavsky, 2004; Delors *et al.*, 1996).

Cabe considerar que se viven nuevas circunstancias, aparecen nuevos insumos insospechados, se transforman las respuestas con el correr del tiempo, los ejes existenciales se readecúan permanentemente (Krauskopf, 2001). En este contexto, el sistema educativo debe incorporar “una propuesta para formar a los individuos en destrezas indispensables para desempeñarse en ocupaciones competitivas, pero también para incrementar su capacidad de comunicación, de gestión y de producción de conocimientos útiles para sus propios proyectos de vida” (Hopenhayn y Ottone, 2000, p. 97).

En esta misma línea de pensamiento, Gerver (2010) sostiene que vivimos en un mundo en el que los pensamientos e ideas se pueden extender por todo el planeta en cuestión de segundos, ideas que en un plazo de horas pueden convertirse en temas importantes de debate a escala internacional. En consecuencia, las personas necesitarán niveles altísimos de confianza en sí mismos, tendrán que ser adaptables, capaces de utilizar su creatividad natural, y conscientes de sus propias fortalezas y debilidades. También deberán tener cada vez mayor conciencia de sí mismos a nivel emocional e intelectual, además de ser capaces de establecer relaciones de manera rápida, efectiva y a menudo virtual. La educación encuentra así nuevos espacios de conocimiento a los cuales atender (Gerver, 2010).

### *Posibles implicancias*

Consideramos interesante repasar algunos postulados de Manes y Niro (2016) cuando sostienen que el rol del docente debe ser una cuestión clave en esta sociedad del siglo XXI. Ahora bien, cuando se habla de jerarquizar al docente, se habla de algo más que de dinero. Además de la remuneración, se trata de ubicar al docente como actor fundamental del desarrollo de un país y del ecosistema del conocimiento. Deben ser referentes para su comunidad, respetados por la sociedad y reconocidos en su labor. Y los docentes deben asumirlo así, con el sentido del orgullo y de la responsabilidad. Por ello, los autores afirman que debemos discutir la educación, replantearnos los modelos de la pedagogía y las estrategias educativas con docentes que deben ser formados de modo constante y con conocimientos nuevos cada día.

Se trata de observar lo que Manes denomina “capital mental”, esto es, “los recursos cognitivos y emocionales de una persona: su capacidad de aprendizaje flexible y eficiente, las habilidades sociales y de adaptación frente a los desafíos y tensiones del entorno” (Manes y Niro, 2016, p. 56). Esto condiciona la calidad de vida y la manera en que cada uno puede contribuir a la vida en sociedad. Cabe decir que el bienestar es un estado dinámico que se ve reforzado cuando somos capaces de cumplir con nuestros objetivos personales y sociales al tiempo que logramos un *sentido* dentro de la sociedad.

En esta línea de pensamientos, nos parece oportuno destacar algunos aportes de la psicología positiva, cuyos pioneros son Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi, quienes realizan una aproximación al tema del bienestar psicológico o de la felicidad muy interesante. Puede decirse que “la felicidad es un sentimiento, entendido particularmente como una sensación de fondo, caracterizado por un estado anímico de bienestar sostenido en el tiempo como consecuencia de la percepción subjetiva de la calidad de vida alcanzada” (López Rosetti, 2017, p. 213). Cabe aclarar que el atributo “de fondo” refiere a que la felicidad expresa una condición profunda y sostenida en el tiempo, como todos los sentimientos, pero sin la estridencia ni la exaltación propias de las emociones de corta duración.

Un amplio estudio llevado a cabo por Seligman (López Rosetti, 2017) permitió identificar una serie de variables vinculadas al sentimiento de felicidad que son *emociones positivas, compromiso e involucramiento, relaciones, propósito o significado y éxitos o sentido de logro*.

A continuación, una breve reseña de estas variables nos permitirá acercarnos a los postulados acerca de lo importante que resultan estos aspectos en el proceso vital de una persona y, en relación al proceso de formación docente integral, tema que nos ocupa de manera especial en este trabajo.

*El primer lugar*, es interesante observar que las personas que se reconocieron felices, admitieron el predominio de *emociones positivas*; esto es, la alegría, el asombro, el interés, el orgullo, la serenidad, el optimismo, la gratitud, el afecto, el apego, el amor, el cariño, la estima, el aprecio, la cordialidad, la simpatía, el entusiasmo, entre otros (López Rosetti, 2017). Cabe destacar que estas emociones condicionan no solamente la visión acerca del presente sino que también inciden en la percepción del pasado y en una mirada optimista del futuro.

*En segundo lugar*, cabe citar el *compromiso e involucramiento* como un aspecto que hace posible poner en funcionamiento las fortalezas y capacidades en tareas cotidianas y en proyectos personales. Comprometerse en un proyecto, por pequeño que pueda parecer, promueve la satisfacción y construcción de la autoestima dando lugar a lo que se denomina *estado de flujo*. Este estado involucra cierto nivel de exigencia, esfuerzo y optimización de la respuesta ante un desafío.

Hay acuerdo en sostener que comprometerse con un quehacer, en la medida en que permite el desarrollo de una habilidad o fortaleza, produce motivación, satisfacción y una sensación de realización personal que mejora el bienestar psicológico de las personas (López Rosetti, 2017).

*En tercer lugar*, es pertinente observar que socializar es una necesidad afectiva en sí misma. Por ello puede decirse que las *relaciones* interhumanas representan uno de los aspectos más importantes para el bienestar de un ser humano. Así como el apego y la capacidad para establecer relaciones es esencial para el desarrollo de nuestras funciones cognitivas, el aislamiento social impacta negativamente en nuestro cerebro. Cuando una persona se siente sola, su cerebro está sintonizado para detectar mayor información social negativa que positiva. La persona aislada puede llegar a ser más hostil y defensiva y tener menos habilidades sociales. En esta misma línea de ideas, cabe decir que los vínculos sociales que proporcionan un sentido de pertenencia, nos protegen contra los sentimientos de soledad, depresión y ansiedad (Manes y Niro, 2016).

*En cuarto lugar*, consideraremos el *propósito o significado* en tanto característica saliente en la experiencia de felicidad. En tal sentido, cabe decir que experimentar la percepción de que formamos parte de algo más grande que nosotros mismos, a lo cual pertenecemos, donde somos útiles, donde cumplimos un rol, brinda una sensación subjetiva de trascendencia. Pueden ser ámbitos de participación sumamente variados – una organización social, un club, una comunidad religiosa, un centro cultural, un grupo político- pero todos ellos normatizan nuestros valores y promueven el sentido de nuestra existencia (López Rosetti, 2017).

*En quinto lugar*, consideraremos el *éxito o sentido de logro*, ya que lograr un objetivo preestablecido brinda una sensación de satisfacción y opera como premio al esfuerzo. Puede afirmarse que, de alguna manera, canaliza las motivaciones, construye

la autoestima, valida nuestras capacidades y promueve el sentido de confianza en nosotros y en relación a nuestro grupo social. El hecho de concretar en los hechos aquello que se pensó o que se soñó, nos hace bien (López Rosetti, 2017).

Es pertinente decir que las variables desarrolladas, no siempre se dan de manera simultánea en todas las personas y tampoco de manifiestan con la misma intensidad o proporción. Cada persona tiene características que le son propias, lo que hace que predomine una o más variables.

Todas estas cuestiones pueden ser consideradas a la luz de los aspectos desarrollados, vinculados con el rol de las emociones en la construcción de identidades profesionales de futuros docentes.

En palabras de Manes y Niro, un cerebro infeliz es un cerebro menos inteligente, menos creativo y menos productivo. Los seres humanos somos los únicos animales capaces de aumentar nuestro sufrimiento, por ejemplo, a través de pensamientos distorsivos. Pero también tenemos la habilidad de poder potenciar nuestro bienestar. En este sentido y cerrando nuestro trabajo, consideramos un fragmento de Ángeles Mastretta que ilustra de manera exquisita esta notable capacidad que tiene la persona para continuar *a través y a pesar* de la adversidad.

“¿Cómo salir de un desconsuelo que empieza en el estupor y termina en la rabia? (...) Nos lastima una tristeza como sin destino, seca, insultante. Se adueña la tristeza de las horas de comer y de las madrugadas, de las conversaciones con quienes más queremos, de la cabeza y el corazón que no alcanzan para consolar a quien más ha perdido (...)

La pena por encima del trabajo, del amor, del sueño y de la esperanza. La tristeza por encima del odio, de la política, del esfuerzo para vivir cada mañana.

Es verdad, no todo es destino, no se ha roto del todo el mundo en que crecimos, pero se ha roto una parte del que soñamos, del que nos prometimos (...)

¿Cómo llegamos hasta aquí? No sé siquiera si valga la pena preguntárnoslo. Quizá solo para empezar a imaginarnos como salir” (Mastretta, 2014, p. 45).

Esta posibilidad, la de sortear las más oscuras dificultades y sobreponernos, eligiendo la educación como opción, una más –es cierto- pero inigualable en sí misma, es la que nos anima en la búsqueda de mejores procesos formativos, de docentes que tengan la posibilidad de acceder a un desarrollo integral de sus potencialidades.

Quizás el motivo más profundo que anima el deseo de aprender, sea el interés por ser mejores personas que nosotros mismos, mejores de lo que éramos ayer; deseo que se intenta satisfacer aprendiendo de diversas maneras de acuerdo a las posibilidades con que se cuenta. En este abanico de oportunidades, la escuela es un lugar de *encuentro entre el hombre y el conocimiento*, un espacio de *encuentro entre los hombres* mediatizado por el saber.

**Referencias bibliográficas**

- Aebli, H. (1991) Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.
- Braslavsky, C. (2004) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. En Braslavsky, Cecilia (Coord.). *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*. (pp. 21-43). Fundación Santillana: Madrid.
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coll, C. (2009) Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En Marchesi, Álvaro, Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coord.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Fundación Santillana, OEI: Madrid.
- Delors, J., In`am Al Mufti, IsaoAmagi, R Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr, y Zhou Nanzhao (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educacion. Córdoba.
- Flecha, R y Tortajada, i (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Imbernón, Francesc (Coord.). *La Educación en el siglo XXI. Los restos del futuro inmediato*. Capítulo 1 (pp. 13-27) y Capítulo 9 (pp. 171-180). Graó: Barcelona
- Gaeta González, M. L. (2014) Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En Paola Paoloni, María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández (Comps.) *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Gagliano, R. (2007) Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 245-259) Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gardner, H. (2013) *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós
- Gerver, R. (2010) *Crear hoy la escuela del mañana*. Ediciones SM.
- Gerver, R. (2010) *Crear hoy la escuela del mañana*. Ediciones SM.
- Giménez, G. (1997) Frontera Norte VOL. 9, NÚM. 18, julio-diciembre de 1997.
- Giménez, G. (2012) La cultura como identidad y la identidad como cultura. En [perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf). Recuperado el 16 de julio de 2017.

- Goleman, D. (2007) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara
- Goleman, D. (2015) *Una fuerza para el bien*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Goleman, D. (2015) *Una fuerza para el bien*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Hernández Cid, Hernán (2014) *La construcción de identidades. Sobre signos, narrativas y herramientas culturales*. Formación de Posgrado Virtual. Área Educación y Sociedad. Curso: Psicología de las Emociones y Afectos Políticos en Sociedades Contemporáneas. (Directora: Dra. Miriam Kriger – Coord. Académica: Mgter. Hernández Cid) Centro REDES.
- Hopenhayn, M. y Ottone., R. (2001) *El gran eslabón*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Krauskopf, D. (2001) Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En Domas, Solum (Coord.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. (pp.151-168). Editorial Tecnológica de Costa Rica: Cartago.
- López Rosetti, D. (2017) *Emoción y sentimientos*. Buenos Aires: Planeta.
- Magdalena, Gustavo (2010) *Levadura en el mundo. La educación para el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Claretiana.
- Manes, F. y Niro, M. (2016) *El cerebro argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Mastretta, A. (2014) *El mundo iluminado*. Buenos Aires: Booket.
- Paoloni, P. V. (2014) El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (Comps.) *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Paoloni, P. Arabel, V. , Vaja y Muñoz, V. (2014, aceptación provisional). Confiabilidad y validez del Achievement Emotions Questionnaire. Un estudio con universitarios argentinos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (septiembre 2014).
- Pekrun, R. , Goetz, T. y Raymond, P. (2005) *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual*. Munich: University of Munich.
- Perkins, D. (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2007) Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar*. (pp. 33-44) Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Pogré, P y Lombardi, G. (2004) *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Pozo, J. I. y Monedeo, C. (1999) *El aprendizaje estratégico*. Barcelona: Santillana.



- Reyes Bravo, Dinorah J. (2004) La esfera emocional y su relación con el proceso de aprendizaje. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Esfera-Emocional-y-Su-Relaci%C3%B3n/2041098.html> [Consulta: 04 de agosto de 2014]
- Robinson, K. (2013) El elemento. Buenos Aires: Conecta.
- Rosa Rivero, A. (2014) Cultivo del sí mismo y desarrollo de una identidad moral (I) Formación de Posgrado Virtual. Área Educación y Sociedad. Curso: Psicología de las Emociones y Afectos Políticos en Sociedades Contemporáneas. (Directora: Dra. Miriam Kriger – Coord. Académica: Mgter. Hernán Fernández Cid) Centro REDES.
- Tedesco, J. C. (2009) Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2006) *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006: La alfabetización, un factor vital*, París: Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf> [Consulta: 06/10/13]
- UNESCO (2010) CONFITEA 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]

## LA ESCUELA COMO CONSTRUCCIÓN TERRITORIAL JUVENIL

CARRIZO, Enrique  
UTRERA, Marcelo  
CORREA, Patricia Carina

*Universidad Nacional de Córdoba  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades*

*La presentación se enmarca en el proyecto de investigación Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen sus territorios (2016-2017) avalado por la SeCyT, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. El problema que aborda es la representación de los jóvenes acerca de sus territorios, con el objetivo de indagar los sentidos que recubren el estar en la escuela. La propuesta metodológica de corte cualitativo se realiza a partir de entrevistar a estudiantes de ambos sexos del IPEM N°117 Dante Bonati –escuela secundaria pública de Villa Icho Cruz, Sierras de Córdoba– y leer los materiales de campo con conceptos teóricos procedentes de la geografía social (Raffestin, 1993; Hall, 2003; Massey, 2005) y de la investigación educativa (Huerdo & Morawicki, 2009). En un cruce del material obtenido en las entrevistas, con reflexiones teóricas de diversa procedencia puede presumirse que la comunidad educativa se encuentra inscrita en un territorio que conceptualizamos como “creación social”, ya que existe una condición de existencia y se presenta como el resultado de acciones ejecutadas por los jóvenes sobre el espacio. Se advierte que las acciones, de dominio y control, producen pertenencia como resistencia que nos lleva a interrogarnos acerca del significado de la escuela y el barrio, el espacio y la frontera, significados que, en una primera lectura, se asocian a la identidad de los jóvenes de Villa Icho Cruz.*

### ***Escuela - Jóvenes - Comunidad educativa***

#### **Introducción**

Tomando como referencia Huergo & Morawicki (2009) la intención del presente informe es la de presentar un análisis de la comunidad educativa como un espacio social, en palabras de los actores encontramos con que dicho termino:

[...] refiere a las zonas donde se establecen relaciones, se plantean conflictos o pugnas por el sentido del mismo espacio, donde se producen encuentros y desencuentros, negociaciones, reciprocidades, indiferencias, autoridades o jerarquías, rituales legitimados o no, rutinas admitidas o sancionadas, etc. (Pág. 1).

En esta línea Massey (2004, 2005) plantea la geografía del poder y de la responsabilidad y afirma que los actores estamos situados de distintas maneras ante la diada espacio-temporal, que propicia la movilidad de algunos y la inmovilidad de otros. Ambos autores permiten abordar el problema de las representaciones de los jóvenes acerca de sus territorios.

Por otro lado, en la observación de la escuela como espacio de identidad social, la perspectiva subjetivista de Max Weber (1964) pone el énfasis en dos aspectos fundamentales de la vida escolar: los significados subjetivos de los actores y la cultura escolar, y por otro lado los conflictos que se producen en ella. Los jóvenes en la vida escolar tienen sus propios significados y la forma en que se interpretan los significados que transmite la escuela por medio de las prácticas de sus actores y contenidos, se traducen en acciones, actitudes y valoraciones. El resultado es un estilo de vida propio de cada institución. Este clima es parte de la identidad propia de la institución y se constituye en uno de los factores que permiten identificar y diferenciar una escuela de otra, y quienes forman parte incorporan estos significados, los modifican y crean otros nuevos en un proceso permanente de una construcción territorial juvenil.

El IPEM n° 117 es parte de una comunidad educativa, que lo contextualiza social y culturalmente. Hay colegios que reflejan las pautas culturales del entorno y otras que enfrentan valores opuestos. Cada joven de la vida escolar pertenece a una familia en la cual ha sido socializado aprendiendo pautas culturales. Si estas normas están en línea con la cultura escolar el proceso de socialización del alumno es más sencillo, permitiendo que la escuela sea un espacio de identidad social.

### **Referentes teórico – conceptuales**

#### *El territorio escolar como constructor de actividad juvenil*

Hace 8 años se declaró Municipalidad a Villa Rio Icho Cruz al superar los 2000 habitantes estables, aunque conceptualmente su denominación cambio, para los jóvenes nacidos y criados, su territorio continúa siendo concebido como pueblo por su realidad relacional que se transmite de generación en generación. Por ejemplo encontramos que muchos de estos jóvenes son parte de “Grupos de Folclore” o “Agrupaciones Gauchas” donde las familias del pueblo comparten momentos y espacios en común, caracterizando a los sujetos de Icho Cruz con una particular apropiación de armar redes sociales donde la tranquilidad y la familia son propias de estos territorios. Para estos jóvenes el territorio es el resultado de su acción conducida, la cual sostiene una concepción de pueblo a partir de apropiarse del río, el arroyo, el campo y los caminos serranos de su entorno:

“Icho Cruz es mi lugar de crianza... es un pueblo que tiene río, agua limpia, montaña, y que es reconocido como la capital del paisaje... la tranquilidad y la familia son parte de la vida diaria...”

-“Sigue siendo tranquilo, porque, o sea, hay mucha gente, pero en Icho Cruz, acá en el pueblo...”

Al mismo tiempo, Icho Cruz es una ciudad turística con el emblema de “Capital del Paisaje”. Esta connotación permite analizar el comportamiento territorial en los jóvenes como fijo y rígido, donde las fronteras de los territorios mantienen una constante, como las actividades específicas dentro del territorio, caracterizadas por configuraciones territoriales de espacios naturales de encuentro familiar y de amigos:

-“Más en verano. Porque me encanta, así, qué sé yo, ir con mis amigos, o me gusta ir con mi familia al río, estar ahí un rato, pasar la tarde, a tomar sol, meterme al agua”.

En consecuencia, el territorio es considerado como una extensión del organismo de los jóvenes, que han creado extensiones materiales de la territorialidad tanto como señales visibles e invisibles. El espacio fijo es una de las formas básicas de organizar las actividades de los adolescentes que incluye manifestaciones materiales, proyectos ocultos, internalizados, que dirigen y motivan sus acciones que también se manifiestan como extensión en la comunidad educativa.

En la Municipalidad de Villa Río Icho Cruz está el IPEM n° 117 el cual es un espacio social donde se establecen relaciones y conflictos por el sentido del espacio social, el cual es complejo y no solo debe ser analizado desde su carácter topográfico (distribución de los espacios), sino esencialmente comprender su topología que determina los sentidos que tienen para los jóvenes que circulan en la institución. El espacio social escolar está conformado por el espacio diseñado (prescripto), en el cual están impresas representaciones de control social (dispositivo social que determina las formas de habitar el espacio). Una segunda dimensión denominada *espacio recorrido* que permite la inscripción identitaria, lo vivido y experimentado a partir de los intereses y modos de habitarlo de los jóvenes, que no coinciden con el espacio prescripto. El IPEM n°117, cumple 30 años el presente año 2017 y era el único establecimiento de nivel medio de las Comunas del Sur hasta hace ocho años atrás cuando se crea el IPEM n° 348 de San Antonio de Arredondo (anexo del IPEM 117), siendo el establecimiento elegido por las familias de las Comunas del Sur para el nivel medio. La matrícula consiguió una enorme evolución en los últimos años producto de la obtención de su propio edificio, comenzando a funcionar en turno mañana y tarde, logrando un crecimiento de la población escolar de 120 alumnos a los actuales 440 estudiantes del presente ciclo lectivo.

Aunque el porcentaje de alumnos hoy es 60% alumnos de otras localidades y el resto de Villa Río Icho Cruz, se mantiene la idiosincrasia de la comunidad escolar, aunque en la actualidad haya más alumnos de otras zonas de residencia y/o crianza. Con una deserción escolar promedio, que permitía el egreso de 15 alumnos aproximadamente por año, actualmente el egreso es de 45 alumnos (última colación 2016) permitiendo que los jóvenes habitaran el IPEM n°117 como un segundo hogar, no revelando rupturas ni inconvenientes entre el espacio diseñado y el espacio recorrido, apropiándose del espacio social más allá de los tiempos institucionales:

- E: ¿Entonces el colegio que significa para vos?
- R: Y, una gran parte de mi vida porque paso mucho tiempo acá y me enseñan.

Por otro lado, hay que agregar que hasta hace unos años el IPEM N° 117 no era una institución elegida por el colectivo docente por los siguientes motivos:

- La lejanía, en referencia a Villa Carlos Paz.
- Los docentes “de la casa” tienen antigüedad docente, por consiguiente un alto puntaje docente (LOM), y por tal motivo ante la creación de nuevas horas cátedras eran tomadas por los docentes que ya eran de la institución educativa.

Estos datos permiten reconocer que los docentes tienen un sentido de pertenencia a la comunidad educativa, dotándola de una singularidad que atendía a las características de la zona. Por ejemplo, los docentes conocen adónde viven sus alumnos, cómo está conformada su familia, etc. Este sentido de pertinencia de la institución educativa se mantiene aún, más allá de los cambios de estudiantes que la conforman actualmente.

Un particular estilo de vida de los jóvenes de Icho Cruz, sumado a un específico estilo de transitar de los docentes del IPEM 117, asintió constituir un ambiente exclusivo. Esto permitió que la escuela fuera y sea actualmente elegida como una de las primeras opciones entre las familias de Carlos Paz, por su ambiente familiar como característica esencial que resalta de otras instituciones educativas; Y ya no solo provienen alumnos expulsados de otras instituciones (como sucedía en un primer momento).

Finalmente, el espacio representado permite analizar lo percibido y significado por el espacio social que representa el IPEM n° 117 en los jóvenes y docentes, refiriéndolo como una prolongación de su vida familiar, como un espacio social de gran importancia en sus vidas cotidianas que transcurre dentro del espacio social escolar, que permite a los jóvenes representar en la institución educativa una extensión de su vida social:

(la escuela) es como una familia, yo creo que esta escuela es diferente a las demás, porque como que vos sos amigo de los profesores, no siempre lo ves como tu rival, por ejemplo, vos con los preceptores podés hablar de todo, yo les tengo

muchísima confianza y estar con todos los profesores igual, y como que son tus amigos, les puedes contar tus cosas, todo, y ellos siempre escuchan o te aconsejan...

Los jóvenes tienen un sentimiento de pertenencia a la institución educativa que les permite estar adecuadamente orientados en el espacio social escolar, de lo contrario el estar desorientados sería la imposibilidad de continuar en el establecimiento escolar.

### **Aspectos metodológicos**

Se realizó un abordaje cualitativo –entrevistas– enfoque etnográfico, la población se construyó por 25 jóvenes de entre 12 y 18 años de edad según un criterio de azar simple, en unidades de análisis (los sujetos) extraídas de una muestra sin diferenciación.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

La comunidad educativa del IPEM n° 117 de Icho Cruz se encuentra suscripta en un territorio conceptualizado como “creación social” que permite una condición de existencia y presenta el resultado de acciones ejecutadas por los jóvenes icho cruceños sobre su espacio. Señalamos en el presente trabajo que las acciones, de dominio y control, producen pertenencia como resistencia que nos llevó a interrogarnos acerca del significado de la escuela y el barrio, el espacio y la frontera, significados que permitieron asociar la identidad de los jóvenes encuestados con su espacio social. La dinámica de la institución educativa permite una relación entre actores e institución que protege y atrae al adolescente de Icho Cruz.

Los autores Huergo y Morawicki (2009) expresan que

Un espacio social se refiere a las zonas donde se establecen relaciones, se plantean conflictos o pugnas por el sentido del mismo espacio, donde se producen encuentros y desencuentros, negociaciones, reciprocidades, indiferencias, autoridades o jerarquías, rituales legitimados o no, rutinas admitidas o sancionadas, etc.

El contacto cultural se produce continuamente en el IPEM 117, y entre las escuelas y las comunidades donde ellas están situadas.

La escuela, en esta comunidad educativa, permite ser constructora territorial de los jóvenes, encontrándose una extensión y representación de su socialización primaria y no un choque de culturas (adolescente y escolar), permitiendo una percepción de entorno familiar, de tranquilidad y silencio propio del pueblo de Icho Cruz que se sostiene en el ámbito escolar.

Hay un reconocimiento en la comunidad educativa donde se construye un nosotros, que implica un diálogo y contacto cultural. Esta construcción social permite que docentes y alumnos de otras localidades al ingresar al IPEM n° 117 adopten la idiosincrasia de la comunidad educativa.

### **Referencias bibliográficas**

Castoriadis, C. (1993) La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. Buenos Aires: Tusquets.

Huergo, J. y Morawicki, K. (2009) Re-Leer la escuela para re-escribirla.

Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad. En: Arfuch, L. (comp.) Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias.

Raffestin, C. (1993) Por una geografía do poder. Sao Paulo: Ática.

## DEL CONCEPTO DE LA "EDUCACIÓN EN CASA" A LA "EDUCACIÓN EN FAMILIA" EN COLOMBIA

QUIÑONES, Jesús Antonio

Universidad Santo Tomás  
Facultad de Educación  
Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad

*El objeto de estudio de este artículo hace parte de la investigación que se ha llevado a cabo en el curso del Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad en la Universidad Santo Tomás (Colombia). Lo que se pretendió fue abordar esta temática, desde el estado de la cuestión en el mundo para luego centrarse en el fenómeno en Colombia, para finalmente adentrarse en la Educación en familia como el eje central desde el cual debe desarrollarse esta alternativa en la educación de niños, niñas y adolescentes.*

*El objeto de estudio del proyecto es indagar acerca del proceso que ha tenido el concepto de Educación en casa o Homeschooling en Colombia, un tipo de educación alternativa. Desde allí, se analizará la temática y se va a proponer una mirada más integradora hacia el ámbito familiar, como el eje fundamental desde el cual debe girar la educación en casa, incluso desde la decisión misma de los padres de familia de educar a sus hijos en sus hogares.*

### **Educación en casa -Familia - Escuela alternativa**

#### **Introducción**

En América Latina, siguen aumentando los casos de familias y comunidades que optan por la Educación sin Escuela, tomando distancia de la escolaridad en diferentes gradualidades. Esto se da también en diversos países del mundo, incluyendo a Colombia, y sigue siendo un tema nuevo para los intereses de investigación científica académica universitaria así como para los diferentes interesados(as), actores(as) y participantes implicados en estos fenómenos. Las agudas problemáticas de la deserción escolar, el absentismo escolar y la baja o nula motivación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para asistir a la escuela, sumados al cuestionamiento constante sobre la pertinencia de varios tipos de escolaridad (las presiones académicas, tareas inoficiosas, entre otras), tienen directa relación con estos campos de investigación, temas y prácticas de aprendizaje. En algunos países, como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, España, Noruega y Francia, ha ido creciendo rápidamente la investigación al respecto,



indagando por las prácticas reconocidas como *Homeschooling* o *Unschooling*, entre muchas otras denominaciones.

Ahora, es un hecho que la familia se convierte en un actor protagónico en el proceso de educar a un niño, niña o adolescente en casa. Sin querer decir que el núcleo familiar no sea fundamental en el sistema tradicional, en esta propuesta educativa fuera del aula cobra aún más notoriedad, toda vez que la intencionalidad de educarse fuera del sistema debería ser, entre otras razones, acercar aún más a la familia al proceso que lleve a cabo el educando. Este es, entonces, el objeto de estudio de la presente propuesta: que se avance de educar en el hogar a la postura alrededor de la familia, que construye vínculos, afectos, rasgos de personalidad y da enseñanzas para toda la vida.

En el objeto de estudio que ahora se aborda, aún no hay un consenso claro y determinado acerca de si la educación en casa debe ser considerado un problema como tal para la institucionalidad del sistema, o por el contrario, es una alternativa de solución al sistema educativo en los países de nuestro continente, a veces caótico, a veces inoperante, pero que aun así conserva sus posibilidades de ser ejecutado y asimilado por las escuelas, colegios y universidades.

Lo que sí es claro hasta el momento es que el aumento del número de padres de familia que están optando por la educación en casa o *homeschooling*, deja en evidencia que algo está pasando en el sistema educativo colombiano, y en general a nivel mundial. Posiblemente sean falencias de tipo académico o afectivo que la escuela tradicional no ha podido abordar de la mejor manera, entonces han comenzado a surgir comunidades de padres y madres de familia interesados en asumir dicho rol, aún a sabiendas que encontrarán obstáculos en el camino al proponer educar a sus niños, niñas y adolescentes fuera del sistema tradicional. Se presume, en muchos sentidos, que dicho sistema no responde a las necesidades de tipo académico y socio-afectivo de los estudiantes.

*En este marco los objetivos son:*

- Conocer las particularidades que debe tener la educación en casa
- Conocer cómo está reglamentado el *Homeschooling* en Colombia
- Determinar las posibilidades que tiene el *Homeschooling* en Colombia

Una de las dificultades de la educación en casa en Colombia radica en que les exige a los cuidadores del niño, niña o joven, tiempo y dedicación para llevar a cabo el proceso. Dado el horario laboral que en Colombia se puede extender hasta ocho horas o más, el tema genera dificultades. En ningún momento, la educación en casa pretende trasladar a la institución educativa al hogar, repitiendo el mismo currículo del sistema educativo colombiano, con las mismas asignaturas e incluso contratando a los

profesores, según su especialidad. Por el contrario, lo que busca es ser una alternativa a la educación de niños, niñas y adolescentes.

Es interesante conocer las experiencias de Homeschooling en Bogotá y en Colombia, usualmente asociadas al nivel económico de los padres y al tiempo que les pueden dedicar a sus hijos. Esto quiere decir que, al parecer, esta modalidad no es para todos, debido a restricciones de horario, tiempo y demás. La tendencia debe ser la educación en familia. En Colombia existen unos "Referentes de Calidad" dentro de los cuales cada institución educativa tiene libertad para definir sus propios currículos y programas académicos.

### **Referentes teórico - conceptuales**

#### *El surgimiento de la educación obligatoria*

La educación obligatoria más antigua comenzó en occidente a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII en los estados alemanes de Gotha, Heidelberg, Calemberg y, particularmente, Prusia.<sup>1</sup> En los Estados Unidos, el primer estado en aprobar una ley de educación obligatoria fue Massachusetts, en 1789,<sup>1</sup> siendo en 1852 cuando se estableció un verdadero "sistema moderno de educación obligatoria estatal". Durante este período lo usual era que la mayoría los padres utilizaran libros destinados a la educación en el hogar tales como *Fireside Education* de Griswold, 1828, o *Helps to Education In The Homes Of Our Countries*, de Burton y Warren, 1863; o usar los servicios de maestros itinerantes, en la medida que los medios y la oportunidad lo permitiesen.<sup>2</sup> Después que Massachusetts impusiera su sistema, otros estados comenzaron a hacer obligatoria la asistencia a las escuelas, pero hacia 1912, A. A. Berle de la Universidad Tufts afirmaba que los previos veinte años de educación masiva había sido un fracaso y que cientos de padres le habían consultado cómo podían educar a sus hijos en casa.

#### *Comienzos de la moderna educación en el hogar*

A comienzos de la década de 1970, las premisas y la eficacia de la educación obligatoria fue cuestionada mediante la publicación de libros tales como *Deschooling Society* de Iván Illich, 1970, y *No More Public School* de Harold Bennet, 1972. Estas ideas hallaron cabida en el reformador escolar John Caldwell Holt quien escribió en 1976 *Instead of Education: Ways To Help People Do Things Better*. Después de la publicación del libro, Holt fue contactado por familias de todo EEUU que habían tomado la decisión de educar a sus hijos en casa. A partir de entonces, Holt comenzó la publicación de una revista dedicada a la educación en el hogar llamada *Growing Without Schooling*.<sup>2</sup>

Casi simultáneamente, en la segunda mitad de la década de los años setenta, los educadores Ray y Dorothy Moore comenzaron a documentar y publicar los resultados de su investigación sobre la optimización educativa en niños, cuyo hallazgo principal fue que los niños no deberían entrar en el sistema educativo formal hasta no tener al menos diez años de edad, para así obtener resultados educativos y sociales óptimos. Los Moore también adoptaron la educación en el hogar y se convirtieron en propulsores del sistema a través de la publicación de libros como *Better Late Than Early*, 1975 y *Home Grown Kids*, 1984.<sup>2</sup>

La filosofía básica de John Holt acerca de la educación es bien simple: "Básicamente... el animal humano es un animal de aprendizaje; nos gusta aprender; somos buenos en eso; no es necesario que se nos muestre cómo hacerlo. Lo que mata el proceso es la gente que interfiere con él o trata de regularlo o controlarlo."<sup>2</sup> No hubo mucha distancia desde esto hasta llegar a la Educación en el Hogar, y Holt dijo más tarde, en 1980, "Yo quiero dejar claro que no veo la Educación en el Hogar como un tipo de respuesta a lo deficiente de las escuelas. Yo creo que el hogar es la base adecuada para la exploración del mundo que entendemos como aprendizaje o educación. El hogar sería la mejor base no importando cuan buenas sean las escuelas".<sup>3</sup>

En el mundo, algunos países prohíben, otros aceptan la tendencia, otros tienen leyes que son poco claras en la práctica.

Los siguientes países han prohibido el homeschool expresamente y sin excepciones (tomado de <https://lnkd.in/euwyVPA>): Albania Andorra Armenia Azerbaijón Belarus Bosnia and Herz Brasil Croacia Cuba Chipre El Salvador Georgia Grecia Groenlandia Guatemala Kazajistán Latvia Liechtenstein Lituania Macedonia Malta Moldavia Montenegro San Marino Serbia Eslovaquia Trinidad y Tobago Turquía

Los siguientes países permiten un nivel limitado de *homeschooling*, con restricciones muy fuertes:

Bulgaria (ilegal a excepción de niños con necesidades especiales con un control estricto de la Administración).

Estonia (se permite en "casos excepcionales")

Alemania (con la excepción que hemos indicado más arriba, esto es, que la escolarización cause al menor un daño indebido)

Islandia (sólo permitido si los padres están titulados como docentes)

Luxemburgo (sólo legal para primaria)

Países Bajos (sólo legal para los padres que objetan el sistema escolar por motivos religiosos)

Rumania (sólo legal para niños con necesidades especiales y bajo la supervisión de un docente titulado)

República Eslovaca (sólo con tutor docente titulado y hasta cuarto grado)

Suecia (ilegal excepto circunstancias excepcionales que difícilmente se consiguen probar; el gobierno ha amenazado en ocasiones y ha procedido a la retirada de la custodia a padres homeschoolers)

Los siguientes países han declarado que el homeschooling es legal, al menos, de modo provisional. Puede ser que incluyan estrictos controles

Australia

Austria (la instrucción debe ser la equivalente a la escuela pública)

Bélgica (con evaluaciones a los 8, 10, 12 y 14 años)

Canadá (cada provincia y territorio tiene su propia normativa con distintos niveles de regulación)

Colombia (regulado por el Ministerio de educación, los estudiantes tienen que pasar exámenes para incorporarse al sistema escolar o universitario)

República Checa (actualmente lo permite a modo de prueba hasta el noveno grado, con restricciones)

Dinamarca

Finlandia (son obligatorios exámenes orales y escritos para monitorizar el progreso académico)

Francia (con inspecciones obligatorias)

Honduras

Hungría (cada niño y niña homeschooler debe pasar una inspección que consiste en un examen cada fin de curso en una escuela oficial)

India

Indonesia

Irlanda

Italia

Kenia (aunque peligró en la actualidad)

Nueva Zelanda

Noruega

Perú (se exige matriculación previa en el Ministerio de Educación)

Polonia (se controla el progreso académico a través de una escuela autorizada y deberá pasar exámenes anuales)

Portugal

Rusia (los alumnos homeschoolers deben estar asignados a un centro escolar local y deben pasar exámenes periódicos)

Eslovenia (los estudiantes deben matricularse en una escuela local y pasar exámenes en un variado número de asignaturas)

South Africa (aunque muchos padres no los matriculan)

Surinam

Suiza (legal en la mayoría pero no en todos los cantones, algunos son muy restrictivos)

Taiwan

Ucrania

Reino Unido

Estados Unidos (con restricciones introducidas en algunos de los Estados)

Algunos países no mencionan el homeschool en sus leyes, o tiene normativas ambiguas al respecto A modo de ejemplo

Japón (tiene leyes ambiguas, aunque cada vez es mayor el número de menores que no acuden al colegio)

Mónaco (desconocido en la ley)

España (legal según la Constitución pero ilegal en base a la normativa sobre educación, en la actualidad se considera ilegal)

Ucrania (la ley parece favorable a admitirlo pero las autoridades locales se oponen a su práctica)

Otros países tienen normativa técnicamente ilegal pero no se persigue en la práctica. A modo de ejemplo:

China (el homeschooling es ilegal para ciudadanos chinos, pero el sistema escolar no es siempre gratuito y muchos trabajadores inmigrados aseguran que la asistencia escolar no se comprueba nunca)

Hong Kong (es oficialmente ilegal pero el gobierno nunca dictamina órdenes de escolarización)

Es importante tener en cuenta que en muchos países las leyes de educación se aplican sólo a sus ciudadanos, y por ello, familias de militares destacados en su territorio o familias extranjeras transeúntes no suelen estar obligados a cumplir con las leyes de educación

En Colombia...

Aprendizajes en la educación sin escuela / Learning in homeschooling and unschooling education

García López, Erwin Fabián (2010) Aprendizajes en la educación sin escuela / Learning in homeschooling and unschooling education. Maestría thesis, Universidad Nacional de Colombia.

### **Aspectos metodológicos**

Estado del arte del homeschooling en el mundo

Estado del arte del homeschooling en Colombia

Revisar si en el homeschooling, se incluye la familia como eje principal de formación.

Proponer el family schooling como la perspectiva hacia la cual debe enfocarse la educación en casa.

### Referencias bibliográficas

- Fernández, E (2000) Preescolar na casa: la educación infantil-familiar. En: Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 322, 2000, págs. 143-158. Disponible en: [https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querry=Dismax.DOCUMENTAL\\_TODO=educacion+en+casa](https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querry=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=educacion+en+casa)
- Monzón, M. (2011). La educación en casa o homeschooling: la STC de 2 de diciembre de 2010. En: Revista sobre la infancia y la adolescencia, 2011, Issue 1, pp.121-126. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=0689E5D3786AB46F4CF296985051F280.dialnet02?codigo=4932848>
- Trejo, L. (2011) Educación escolarizada vs. Educación en casa. Reflexiones sobre la sentencia homeschooling del tribunal constitucional español. En: Cuestiones Constitucionales. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-91932011000200013](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932011000200013)
- Webgrafía
- <http://www.enfamilia.co/> red colombiana de educación en familia
- <http://www.ghec2016.org/en> global home education conference
- <http://tre.sagepub.com/content/7/3/311.abstract>
- <http://simplehomeschool.net/string/>
- [https://books.google.com.co/books?id=VphsCMN6JQ4C&pg=PR5&lpg=PR5&dq=homeschooling+theory&source=bl&ots=WmxkMeMQly&sig=HQD\\_vlQA8xtl4M86TFM\\_6roQVps&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiZ5azAgcXQAhXJKiYKHylsCwwQ6AEITjAG#v=onepage&q=homeschooling%20theory&f=false](https://books.google.com.co/books?id=VphsCMN6JQ4C&pg=PR5&lpg=PR5&dq=homeschooling+theory&source=bl&ots=WmxkMeMQly&sig=HQD_vlQA8xtl4M86TFM_6roQVps&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiZ5azAgcXQAhXJKiYKHylsCwwQ6AEITjAG#v=onepage&q=homeschooling%20theory&f=false)
- <https://gaither.wordpress.com/2009/11/09/special-homeschool-issue-of-theory-and-research-in-education/>
- <http://www.nheri.org/home-school-researcher/volume-26-issue-1/attachment-theory-and-home-based-education.html>
- <http://www.mommyish.com/2011/11/17/home-schooling-great-in-theory-but-not-for-me-400/>
- <http://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/10>
- <http://www.icher.org/>
- [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2002\\_CaiReeveRobinson\\_JEP.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2002_CaiReeveRobinson_JEP.pdf)

<https://homejesuschool.wordpress.com/2014/12/07/proceso-de-certificacion-para-homeschoolers-en-colombia/>

“Hay tantas opciones de *homeschooling* como familias que lo practican”, dice Juliana Villegas, psicóloga de la Universidad Javeriana, quien educó a sus hijos en casa y ahora lo hace con los hijos de otros en Open Doors, un centro que creó para este fin.

Grupo en FB Homeschooling Colombia:  
<https://www.facebook.com/groups/273195699361469/> • Curso de Educación Sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC), Educación en Familia (EF), Modelos de Escuelas Flexible (MEF) que hacemos en la Universidad Nacional de Colombia. 5ta versión, 6 de Marzo, [educacionsinescuela@gmail.com](mailto:educacionsinescuela@gmail.com) • La Gran Guía de la Educación Infantil <http://www.youtube.com/channel/UCU-gEQnlhZVPT4HYgwBYvWg>

<https://www.nheri.org/ResearchFacts.pdf> National Home Education Research Institute (NHERI)

A Sense of Self: Listening to Homeschooled Adolescent Girls. Susannah Sheffer, 1995.

Academic achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study, Brian D. Ray, 2010, Academic Leadership Journal, [www.academicleadership.org](http://www.academicleadership.org).

African American homeschool parents' motivations for homeschooling and their Black children's academic achievement. Ray, Brian D. (2015a). *Journal of School Choice*, 9:71–96.

Does homeschooling or private schooling promote political intolerance? Evidence from a Christian university. Cheng, Albert. (2014). *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 8(1), 49-68.

Home Educated and Now Adults: Their Community and Civic Involvement, Views About Homeschooling, and Other Traits, Brian D. Ray, 2004.

Homeschoolers on to College: What Research Shows Us, by Brian D. Ray, *Journal of College Admission*, 2004, No. 185, 5-11.

Homeschooling and the question of socialization revisited, Richard G. Medlin, 2013, *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284- 297.

Homeschooling associated with beneficial learner and societal outcomes but educators do not promote it, Brian D. Ray, 2013, *Peabody Journal of Education*, 88(3), 324-341.

National Education Association.(2014). *Rankings of the States 2013 and Estimates of School Statistics 2014*. Retrieved April 10, 2014 from <http://www.nea.org/assets/docs/NEA-Rankings-and-Estimates-2013-2014.pdf>

Parent and family involvement in education, from the National Household Education Surveys Program of 2012 (NCES 2013-028). Noel, Amber; Stark, Patrick; & Redford, Jeremy. (2013). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

The Truth About Boys and Girls. Sara Mead, 2006.

Worldwide Guide to Homeschooling, Brian D. Ray, 2005. About the

<http://www.nheri.org/home-school-researcher/archives.html>

<https://educacionsinescuelacolombia.org/> Universidad Nacional de Colombia

<http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/printer-122409.html>. Pupitres en la sala de la casa.

Madalén Goiria <https://madalen.wordpress.com/2014/01/07/que-paises-han-prohibido-el-homeschool/>

Mary Griffith Manual de educación desescolarizada: Cómo usar el mundo como el salón de clases de sus hijos



## IMPACTO DEL CONTEXTO EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

RIZZI, Leonor Isabel

Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación

*Comprender el complejo entramado de la relación familia-escuela, en cuatro instituciones educativas, cada una con sus singularidades, no tan distintas, ni tampoco tan similares, conlleva entrecruzar sus narrativas, buscar elementos comunes y diferentes que permitan comprender cómo se entabla esta relación.*

*Para ello se tiene en cuenta los distintos contextos y las fortalezas y debilidades en las instituciones educativas que toman parte en la construcción de la relación. Este trabajo forma parte de una tesis de doctorado.*

*La investigación se ha detenido en identificar las miradas de la familia y de la escuela sobre algunos aspectos que hacen a la realidad de una interacción mediada por los/as hijos/as-alumnos/as, como el nexo entre ambas instituciones buscando respuestas a las siguientes preguntas:*

- *¿Cómo se relacionan estas escuelas con las familias?*
- *¿Qué estrategias utilizan las escuelas para convocar a las familias?*
- *¿Por qué motivos las familias se acercan a las escuelas?*
- *¿Cuál es la percepción de los directivos y docentes sobre las familias de sus alumnos?*
- *¿Qué piensan las familias sobre la escuela a la que asisten sus hijos?*

*A partir de la información obtenida se profundiza en la realidad de una relación compleja y el impacto de los contextos en la misma.*

*Los contextos de las cuatro escuelas, distintos en cada caso hacen a las conformaciones sociales de las familias que se ponen en relación con la escuela, al capital cultural que ponen en juego y a las posibilidades de acompañar a sus hijos en el proceso educativo.*

### **Educación Primaria - Relación familia y escuela -Participación - Contextos**

#### **Introducción**

El presente trabajo, que forma parte de una tesis de doctorado, ha construido y reconstruido el entramado de relaciones entre dos instituciones sociales: la familia y la

escuela, confrontando lo establecido por la normativa vigente con las propuestas teóricas y las necesidades de la comunidad.

El problema central de este trabajo de investigación es conocer cómo se manifiesta la relación entre la escuela y la familia de cuatro escuelas de Colonia Caroya; cuales son los señalamientos de la normativa vigente; qué proponen los especialistas al respecto; cuales son las percepciones de los docentes y de las familias sobre este vínculo.

A partir de esta situación problema surgen los siguientes interrogantes:

¿Cómo se relacionan estas escuelas con la familia?

¿Qué estrategias utilizan las escuelas para convocar a las familias?

¿Por qué motivos las familias se acercan a las escuelas?

¿Cuál es la percepción de los directivos y docentes sobre las familias de sus alumnos?

¿Qué piensan las familias sobre la escuela a la que asisten sus hijos?

El objetivo general de este trabajo es determinar la modalidad de relación que se establece entre cuatro escuelas en el nivel primario de Colonia Caroya y las familias y si es acorde a las demandas de la normativa vigente, a las propuestas de los especialistas y a las necesidades de la comunidad.

Como propósitos más acotados fueron marcando el camino los siguientes objetivos específicos:

Construir un marco referencial, a partir de aportes teóricos de distintos autores, que permita comprender los procesos históricos de las dos instituciones: familia y escuela y el modo de relación establecida en el tiempo.

Construir un marco teórico que dé cuenta de la relación escuela-familia, desde los aportes de los especialistas y la normativa vigente de la política educativa de la provincia de Córdoba y de la Nación Argentina.

Indagar sobre la opinión de los padres, de los docentes y de los directivos acerca de la relación entre la escuela y la familia.

Identificar principales modos de relación entre estas dos instituciones a través de las acciones que comparten en relación con la educación de los/as niños/as.

Establecer los puntos de coincidencia y de disidencia entre las dos instituciones acerca del quehacer de cada una de ellas, los sujetos de la educación, las actividades que se realizan, la participación, la autoridad.

Establecer el grado de acuerdo entre lo que se vivencia en la práctica y la propuesta de la teoría determinada por los especialistas y la normativa vigente.

Se situó el problema investigado en el espacio institucional, tomando las dos instituciones en juego: la escuela y la familia. Se las relacionó directamente con el sistema social y, a la vez, se tuvo en cuenta la tríada docente, alumno, conocimiento,

pues todo lo que acontece en el entorno se refleja en el lugar donde se produce la práctica pedagógica, ya sea que acontezca en las familias de los alumnos o en la institución educativa y los docentes. Todo ello situado en el contexto de la acción cotidiana de la escuela, que es el ámbito en el que se producen las interacciones con la familia.

### **Referentes teórico- conceptuales**

Investigar acerca de la modalidad como se establecen las relaciones entre las escuelas y las familias plantea la necesidad de definir previamente los significados que se asignan a algunos términos tales como: educación, institución, institucional, familia, escuela, el niño como sujeto de la educación, aprendizaje, relación lo que se detalla a continuación.

Según lo expresado por los diversos autores (Larroyo, 1971; Fullat, 1983; Freire, 1990; Bruner, 1997; Durkeim, 1997; Atarejos y Naval, 2008), se comprende a la *educación* como un proceso subjetivo y social a la vez. Se produce en el interior del hombre, en contacto con el exterior, físico y social. Conformar y modifica al sujeto y a la sociedad, en interacción constante. Esta interacción produce discursos, y estos, a su vez, construyen realidades y subjetividades. Es así que, como lo expresa Donald James: “estaré atendiendo a la enseñanza en tanto proceso que produce ciertas formas de subjetividad. [...] y la educación como proceso productor de sujetos” (1995, p. 21).

Desde esta perspectiva, tanto el individuo como las instituciones donde se desenvuelve cobran importancia en la construcción de identidades sociales y subjetivas como así también en la generación de enseñanzas que producirán aprendizajes. La familia y la escuela son dos instituciones donde acontece parte del proceso de educación de las futuras generaciones.

En el presente trabajo el término educación considera:

Los procesos educativos como procesos formativos que conforman al sujeto en su dimensión ética, en la configuración de su identidad, en la manera de insertarse en el mundo.

A la familia y la escuela como instituciones de la sociedad donde, de manera paralela y a la vez simultánea, interactúan con los hijos/as-alumnos/as en procesos educativos.

Las interacciones entre estas dos instituciones como procesos pedagógicos y formativos de las nuevas generaciones.

Como se dijo, los procesos educativos se desarrollan en instituciones. Según Dubet, 2006; Catoriadis, 2004; Weber, puede comprenderse a la institución como el constructo social que acontece en un espacio y un tiempo, por el cual el hombre y la

sociedad parcelan, rigen, normativizan las acciones que se transmiten de generación en generación y son aceptadas y modificadas por los sujetos.

La institución permite la interacción entre la sociedad y el individuo, modificando a ambos y creando nuevas realidades en procesos que se conforman en la acción y en esta interacción. Las personas establecen las normas, que le dan origen, iniciándose de este modo procesos de institucionalización constante.

La familia según autores consultados (Bourdieu, 1999; Roudinesco, 2003; Dabas, 2005; Dubet, 2006) es una institución construida socialmente y que existe en tanto y en cuanto está reconocida colectivamente y desde ese reconocimiento se conforma como una realidad. Se caracteriza por una alianza entre un hombre y una mujer y la filiación.

Dos aspectos constituyen esta institución: uno lo natural, la unión y procreación; otro cultural, normas que se establecen para el desenvolvimiento de las personas que componen la familia. En este entorno se inicia el proceso de socialización primaria de las nuevas generaciones, con mecanismos que han variado en el tiempo.

Los cambios experimentados por la familia, a lo largo de la historia, están dados por la mayor o menor autonomía de sus integrantes y la forma de organizarse. Lo que permanece es su función esencial, la reproducción biológica y simbólica. Aunque también en el sentido biológico, con el avance de las ciencias, se observan cambios profundos que inciden directamente en este aspecto: inseminación artificial, concepción in vitro, maternidad subrogada.

Si bien hoy puede considerarse a la familia en crisis, es en el análisis de la función frente al sujeto la que le otorga un nuevo orden simbólico, ya que puede contribuir o no a su inserción social, a partir del capital simbólico, cultural, relacional y económico que posea y transmita. Si sabe mantener como “principio fundamental el equilibrio entre lo uno y lo múltiple que todo sujeto necesita para construir su identidad” (Roudinesco, 2003, p. 214) podrá perdurar en el tiempo, aunque deba reinventarse una vez más. Dentro de ella se producen procesos educativos y formativos, tanto de las nuevas generaciones como de los adultos que las conforman.

La escuela es la institución que garantiza el derecho a la educación, es el espacio donde se desarrollan acciones educativas. Estas acciones dependen de normativas burocráticas implementadas a través del Sistema Educativo, el que a su vez está regido desde el campo de la política educativa, una de las políticas que genera el Estado para conformar y mantener la sociedad nacional.

En ella es donde se intercambia y se transmite a las nuevas generaciones el capital cultural y simbólico (Bourdieu, 1999) de una sociedad, los modos y formas relacionales, las normas y los saberes socialmente validados. Se genera así en su interior el juego de intercambios de significados y saberes.

La escuela al igual que la familia, en cuanto instituciones, han sufrido modificaciones con el transcurso del tiempo y de las distintas corrientes filosóficas, sociales, pedagógicas, psicológicas. Su función es generar aprendizajes significativos para que las nuevas generaciones puedan poseer un saber que se convierta en herramienta de inclusión social, “para ello deberá garantizar la inclusión educativa” (Garay, 2009, p.16).

Hoy estos espacios institucionales están puestos en tela de juicio. Unos proclaman la debacle de las instituciones, otros plantean la muerte del estado nación, ambos coinciden en que un nuevo tipo de relaciones y de subjetividades se van configurando.

Entre estas dos instituciones está el sujeto de la educación. Según autores consultados, entre otros (Guardini, 1963; Giddens, 1995; Carli, 1999; Lewkowicz 2003), al momento de determinar quién es el niño, objeto y sujeto de la acción de los otros (Dubet, 2006), en los procesos de educación, se afirma que es un individuo portador de una base genética. Esta base, está potencialmente abierta para la interacción con los otros y la construcción de sí mismo, en un proceso de identificación y diferenciación. Tiene en sí la dignidad de persona, como ser que posee espiritualidad que le permite interiorizar y crear y, a la vez, relacionarse con el entorno, que es acto y conformación, con una dimensión religiosa trascendente.

Asimismo, se expresa que es un sujeto, activo, capaz de conocer sus propias posibilidades, de generar procesos reflexivos sobre sí mismo. Estos procesos son los que conforman el yo, en forma conjunta e interactiva con los adultos que lo rodean. En esta dinámica el lenguaje adquiere gran significación, ya que es el medio por el cual se entabla la relación con los otros y la introyección de significados, lo que está en la base misma de la socialización.

Lewkowicz considera la subjetividad socialmente instituida, como “las prácticas que instauran unas operaciones en la carne humana.” (2003, p. 26) a través de las marcas que las instituciones van dejando en los individuos a su paso por ellas. A su vez, los sujetos son parte de estas instituciones.

Así, el ser humano se desarrolla desde su interior, desde su persona, desde su subjetividad. Este desarrollo se produce siempre en procesos sociales, con otros, con los adultos significativos que lo contienen en el seno de las instituciones. Ya sea en la familia, la escuela, las iglesias, se generan procesos educativos formales o informales, donde los sujetos se encuentran para realizar intercambios simbólicos, afectivos, culturales, cognitivos. En una palabra, se producen *prácticas pedagógicas* en las que, según Larrosa (1995), se genera o transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma.

Las prácticas pedagógicas pueden ser opresoras o liberadoras según le permitan o no al sujeto emanciparse de distintos tipos de dominación subjetiva y objetiva. Paulo

Freire (1990) propone que estas prácticas pedagógicas sean liberadoras, transformadoras, tanto del sujeto como de la sociedad. Y que deben desarrollar en el educando “la conciencia sobre sus derechos, así como la presencia crítica en el mundo real.” (Freire, 1990, p.36).

El sujeto de la educación (niño/a-alumno/a) ingresa a la escuela, espacio de socialización y aprendizaje sistemático. Aquí se produce el encuentro pedagógico, en el que entra en juego lo que el sujeto porta desde la socialización familiar, con lo que aporta la escuela y lo que se va determinando en las diversas relaciones y vínculos que se construyen. Es un proceso educativo que demanda de todos los que intervienen en él. Lo fundamental, dice Tenti Fanfani (2004), pasa por la relación familia y escuela, y la adecuada distribución y coordinación del trabajo pedagógico entre estas dos instituciones.

El estudio de las modalidades de relaciones que se establecen entre la familia y la escuela requiere definir cómo se entiende el término relación. El *Diccionario de Psicología*<sup>25</sup> define el término, sin adjetivaciones, como el vínculo que se establece entre un sujeto y un objeto, o bien entre dos o más sujetos. Si al término relación, se lo reconoce como relaciones humanas, en sentido amplio, es utilizado como sinónimo de relaciones entre personas. Concretamente, se define como marco o situación en el que se producen procesos de comunicación e interacción entre dos o más personas.

El *Diccionario de Psicología y Pedagogía*<sup>26</sup>, se refiere a la relación educativa, en el ámbito de la educación institucionalizada, a aquella que se establece entre las personas que intervienen en el proceso educativo. El modelo o la forma como se ponen de manifiesto estas relaciones tienen una estrecha conexión con el modelo organizativo que impere en el centro educativo, propiciando el encuentro pedagógico<sup>27</sup>.

### **Aspectos metodológicos**

Lo que da sustento epistemológico y metodológico al presente trabajo de investigación son: la teoría de la complejidad de Edgar Morin, la teoría ecológica de Bronfenbrenner y el planteo narrativo de Bruner. Este encuadre permitió acercarse al objeto de estudio *relación escuela-familia*, dar sentido a la experiencia y generar un conocimiento “capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos” (Morin, 1999, p. 2).

---

<sup>25</sup> Diccionario de Psicología. (Galimberti, 1992). México: Siglo veintiuno editores S.A.

<sup>26</sup> Diccionario de Psicología y Pedagogía. Canda, M. (1999). Madrid-España: Editorial Brosnac.

<sup>27</sup> Se considera encuentro pedagógico el que se lleva a cabo a partir de una intencionalidad educativa o pedagógica.

De acuerdo con el encuadre epistemológico se opta, como estrategia metodológica, por el estudio de casos convergentes. El estudio de caso es considerado aquí –siguiendo a Stake, R. (2010)- no como conjunto de mediciones ni como espacio de instrucción, sino desde la “secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (p. 11), esto a los efectos de comprender mejor lo que acontece.

Aquí cada caso está dado por una escuela en su relación con la familia, personas que interactúan en función de sus acciones compartidas como educadores de las nuevas generaciones. Un caso es algo singular, es un “sistema acotado” (Smith, citado por Stake, 2010), que tiene sus límites y partes que lo constituyen. El *estudio de caso*, gracias a su versatilidad, permite construir la evidencia empírica sobre el objeto de estudio, pues se reconstruyen “dinámicas en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989) para dar respuesta a cómo y porqué ocurren los hechos sociales.

Si bien el estudio de un caso hubiera dado elementos para la comprensión del hecho sociopedagógico estudiado, por la heterogeneidad de realidades sociales donde se encuentran las escuelas y las familias, se opta por un abordaje a partir de cuatro casos y se hacen converger las experiencias. Esto no significa tener una representatividad de la totalidad de escuelas de la ciudad. Lo que sí aporta es diversidad a la mirada, en la búsqueda de similitudes y diferencias en espacios socioculturales distintos.

Para el presente estudio se seleccionaron cuatro escuelas de la Ciudad de Colonia Caroya, teniendo en cuenta el territorio que ocupan y el contexto socio-cultural de las familias que envían sus hijos/as, cantidad de alumnos y tipo de gestión.

El cuadro siguiente organiza esos datos:

Escuela	Escuela N.º 1	Escuela N.º 2	Escuela N.º 3	Escuela N.º 4
Zona	Zona de quintas frutihortícolas	Zona céntrica	Zona periférica	Zona limítrofe entre Colonia Caroya y Jesús María
Cantidad de alumnos	120 alumnos	500 alumnos	400 alumnos	300 alumnos
Tipo de gestión	Gestión pública	Gestión pública	Gestión pública	Gestión privada

La aproximación al hecho social y pedagógico “la relación entre escuela y familia”, objeto de estudio de esta investigación, se llevó a cabo con distintas estrategias: grupos

de discusión, entrevistas, encuesta, observación no participante, lectura de documentos escritos que la institución educativa emplea. Esto permitió recoger la experiencia, lo que sucede a los sujetos, y siempre en relación con otros (Contreras Domingo, y Pérez de Lara Ferré, 2010).

Agregan estos autores que “las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad [...] La apertura a la experiencia es [...] reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada” (p. 30). Esto, según Anna María Piussi (citada por los mismos autores) puede ser transformado en “saberes explícitos” para enriquecer la práctica convirtiéndose en un modo de ver las cosas y de actuar compartidos. Entonces, es desde esta perspectiva que las estrategias metodológicas empleadas dan para el trabajo los textos, los datos que permiten comprender lo que acontece en la relación que nos ocupa.

Como estrategias metodológicas se empleó entrevistas, grupos focales, observación no participante, lectura de documentos institucionales (libros de actas, cuadernos de comunicaciones.)

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

El contexto donde están insertas las familias y las escuelas otorga significación y singularidad a las interacciones que se producen entre ambas. Tanto la escuela como las familias se han visto inmersas en procesos de estructuración y reestructuración social. Este es un momento particular dentro del proceso histórico, en el que se observan cambios profundos: sociales, tecnológicos, económicos, culturales y políticos. Se habla de crisis, y también crisis de las instituciones que Dubet señala como proceso de decadencia de las mismas. Estas situaciones complejas impactan al interior de las escuelas y de las familias, así lo manifiestan Emilio Tenti Fanfani (2000), Juan Carlos Tedesco (2002), Lucía Garay (2000), y se recoge en los discursos y experiencias vertidas en el campo.

El hecho social y pedagógico que se estudió se lo observa en las interacciones de un grupo, con un tipo de cultura, formas de actuar, de pensar y sentir. Como hecho pedagógico, se acerca “al campo de la visión del interés por los niños, en el papel de padres, profesores o de administradores educativos.” (Van Manen, 2003, p. 151).

Los contextos de las cuatro escuelas, distintos en cada caso hacen a las conformaciones sociales de las familias que se ponen en relación con la escuela, al capital cultural que ponen en juego y a las posibilidades de acompañar a sus hijos en el proceso educativo, ya sea con el aporte de los organizadores básicos o durante el tiempo de escolarización, acompañando la trayectoria escolar.



En las escuelas “zona de quintas”<sup>28</sup> y “en las márgenes de la ciudad”<sup>29</sup>, hay mayoría de familias con escaso capital cultural, en condiciones de vida pauperizada. La subsistencia es su principal preocupación; si bien consideran a la educación escolar como muy positiva, el acompañamiento y la participación de sus hijos en el proceso de escolarización se torna más difícil<sup>30</sup>. En “la escuela del centro”<sup>31</sup> las familias con estas características representan un 15% de la población; y en la escuela privada<sup>32</sup> este tipo de familias no existe.

Las familias en situación de pobreza y exclusión, más allá de iniciar su relación por el cumplimiento del deber y el derecho a la educación, van transformando la relación con la escuela en demanda para cubrir necesidades de la vida diaria y de la subsistencia. Las escuelas, en este contexto, se ven sobrepasadas por el intento de dar respuesta a demandas tales como: alimentación, contención, asistencia social, emocional y económica. La relación se torna asistencial.

Puede inferirse de las expresiones recogidas que esta realidad contextual produce en las docentes: desgaste, cansancio e impotencia. Se observa dificultad para entablar el diálogo entre la escuela y este grupo de familias. Las docentes buscan estrategias de acercamiento, se invita a las familias a participar en talleres, reuniones, eventos y solo asisten aquellas que comparten los códigos<sup>33</sup> de la escuela.

Si bien estas familias valoran a la escuela como espacio de educación para sus hijos “para un futuro mejor”, como lo dice una madre, se las percibe con pocas posibilidades de formar parte de la misma, ya sea por sus limitaciones en la disponibilidad de tiempo, o la carencia del capital que se pone en juego en las interacciones escolares: conocimiento, saberes, formas de comunicación y de expresión.

En las cuatro escuelas analizadas se encuentran familias más favorecidas socio-culturalmente, por el nivel de educación alcanzado, su inserción social y cultural, etc. En la escuela 1 y la escuela 3 el número de estas familias es reducido, en mayor número se encuentran en la escuela 2 y representa la totalidad de familias de la escuela 4. Entre

---

<sup>28</sup> En adelante escuela 1.

<sup>29</sup> En adelante escuela 3.

<sup>30</sup> No pueden ayudar con las tareas que los chicos tienen para hacer en la casa. No asisten a las reuniones, por diversos motivos (trabajan, no tienen medio de movilidad, sienten que la escuela no es para ellos).

<sup>31</sup> En adelante escuela 2.

<sup>32</sup> En adelante escuela 4.

<sup>33</sup> Según las teorías sociolingüísticas desarrolladas a partir de Saussure, Foucault, el código está conformado por los juegos del lenguaje con los que se reconstruye la realidad social, que representa el mundo que cada agente vivencia y muestra, con los límites propios de su expresión y su experiencia (Wittgenstein 1980).

estas familias hay diversidad de miradas respecto de la escuela y la consideración de la interacción entre ambas.

En la escuela 1 y 3, estas son las familias que asisten a reuniones y talleres, forman parte de los grupos que colaboran en actividades para recaudar fondos para el mantenimiento, asisten a los actos. En la escuela 2 se produce algo similar, pero no todas estas familias son las que asisten. La voz de los grupos de madres y de docentes, repite: “son siempre los mismos”. Esto también se escucha en las reuniones de padres/madres. En las expresiones se dejan entrever supuestos, “si bien trabajan”, pero... “hay desinterés por la educación de sus hijos”,... “hay ausencia de acompañamiento de los adultos a los niños”.

La mirada de estas familias es más crítica sobre las acciones que se realizan en la escuela. Algunas madres manifiestan sentimientos de no ser escuchadas por la escuela en sus demandas realizadas por problemas suscitados en la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos/as, sobre todo, cuestionan la implementación de innovaciones pedagógicas.

Este grupo de familias, observa la enseñanza distinta a la que ellos recibieron y que desconocen, reclama y dice sentirse no escuchada. En consonancia con Hargreaves (2000), se puede afirmar que han desaparecido los acuerdos tácitos que existían entre la familia y la escuela en otros tiempos pedagógicos, menos complejos que los actuales. Estas miradas divergentes producen conflictos que se mantienen en el tiempo, esto se manifiesta fuertemente en la escuela 2.

En la escuela de gestión privada hay mucha concurrencia de padres y madres a reuniones, talleres, eventos y actos escolares. Las voces, de ambas instituciones, manifiestan que hay acompañamiento por parte de la familia a los procesos de aprendizaje de los chicos, como así también a las propuestas de la escuela. Más aun, en el primer ciclo -dice la directora- las madres miran detallada y exhaustivamente los cuadernos de sus hijos, a tal punto que puede interpretarse esta práctica como control de la tarea específica del docente.

De las cuatro escuelas es esta la única en la que el equipo directivo considera importante la formación permanente de los docentes, a los fines de estar preparados para organizar reuniones y talleres, además, para enfrentar las entrevistas personales con los miembros de la familia. Estas reuniones deben ser preparadas acorde al nivel educativo y sociocultural de los padres, ya que muchos de ellos son profesionales con títulos universitarios. Es importante para la dirección de esta escuela que los docentes posean un marco teórico sólido que les permita fundamentar sus propuestas pedagógicas y sus observaciones frente a la familia.

De acuerdo con lo que se recoge en las opiniones de algunas madres de la escuela 2, no se observa lo mismo con relación a la formación de los docentes de la institución. Se percibe la queja que no siempre las docentes se posicionan frente a los padres para

comunicar las dificultades que detectan en los/as niños/as con un mensaje claro, preciso y profesional. Como también no todas están preparadas para llevar adelante las innovaciones pedagógicas que la institución y la política educativa proponen.

Se observa diversidad en la conformación de los equipos directivos y docentes. Esto depende de su formación y trayectoria como profesionales de la educación. Existe un amplio abanico, que va desde la propia sensación de no estar preparados para abordar las problemáticas de las nuevas infancias, y/o las nuevas conformaciones familiares, hasta aquellos que están buscando nuevos conocimientos que les permitan propiciar un mejor trabajo con la familia.

Esta diversidad en la docencia depende no solo de la formación inicial, sino que hay que tener en cuenta la experiencia profesional, la antigüedad en la labor, los contextos educativos donde desarrolló y desarrolla su actividad, las posibilidades institucionales de un trabajo reflexivo y colaborativo, las posibilidades de perfeccionamiento.

Además, los vínculos que se entablan tanto entre las personas como entre las instituciones responden a una situacionalidad histórica y territorial, como lo manifiesta la supervisora de zona escolar. Ella sostiene que los argentinos estamos viviendo vínculos frontales, agresivos, mediáticos. Estas formas de relación llegan a la escuela, el docente se siente agredido y responde de igual manera. Esta cuestión social abre una brecha en la relación escuela y familia.

En este mundo globalizado, donde el mercado pone sus reglas, en educación es fundamental una buena relación escuela y familia, y es necesario tener en cuenta los recursos que estas dos instituciones poseen e invierten en el desarrollo de las nuevas generaciones (Tenti Fanfani, 2000). Por ello, a mayor cantidad de "recursos"<sup>34</sup>, mayor demanda, mayores aportes, mejor acompañamiento en los procesos educativos escolarizados. Estos recursos no siempre están distribuidos igualmente en la sociedad, como se ha observado a lo largo del presente trabajo.

Se puede postular, entonces, que el contexto sociocultural de las familias y las posibilidades de los docentes en cuanto a su formación y perfeccionamiento hacen al tipo de relación que se entabla entre estas dos instituciones. En este sentido, en el escenario de las instituciones, aparecen prácticas y creencias arraigadas en lo social, lo político y lo institucional (Lasky 2000). Estas representaciones pueden facilitar o dificultar la interacción entre la escuela y la familia, ya que lo que sucede no es idéntico a la representación que se tiene de ello.

Otro aspecto dentro de la cuestión social contemporánea que se manifiesta en el contexto, y es preciso tener en cuenta, son las nuevas conformaciones familiares, y la

---

<sup>34</sup> Recursos en todos los sentidos: económicos, educativos, sociales, culturales.

repercusión que pueden tener en los/as hijos/as y la relación con la escuela. Tanto en su forma de crianza, en su vinculación con el adulto significativo, como en las situaciones en que se los coloca, a veces, en el medio de disputas, “... donde los niños se vinculan con distintos adultos que ocupan roles y se sienten tironeados entre un padre, un padrastro, una madre, una madrastra, una novia, una tía una abuela, una abuelastra, entonces ahí es como que a veces se ve la niñez en situación de desamparo”, como lo expresa la supervisora de zona en la entrevista realizada.

En conclusión, hay muchos factores comunes a las cuatro escuelas que afectan directamente la relación: las consideraciones que una institución tiene sobre la otra, las valoraciones que hace, cómo se ven a sí mismas y como consideran a los sujetos. La relación está cruzada por dudas, aciertos y desaciertos, valoraciones y desvaloraciones mutuas, autorizaciones y desautorizaciones en una trama compleja de interacciones, en medio de la cual se encuentra el sujeto de la educación. Si bien las dos instituciones consideran que son importantes para la educación de las nuevas generaciones.

En las miradas sobre el quehacer de la escuela hay distintos matices en cuanto a la formación en valores, a la función asistencialista y de contención por sobre la función educadora en el sentido de transmisora del conocimiento (saber, saber hacer, saber ser). Hay cuestionamientos de parte de las familias que asisten a la escuela y de parte de las docentes a las familias que no asisten y se manifiestan conjeturas y prejuicios sobre esta situación, tales como que no les interesa la educación de sus hijos.

Hay dudas sobre qué es lo que saben los docentes, ya sea en cuanto a la enseñanza de las asignaturas o bien respecto al trato que dan a los alumnos (sanciones, llamados de atención) y a la comunicación con los miembros de la familia. Desde la escuela hay dudas acerca de lo que los padres hacen con sus hijos/as en relación a lo escolar, al interés que ponen en lo que la escuela demanda y observan que en ocasiones los dejan solos. Algunas familias no se sienten escuchadas por la escuela, y las docentes no sienten que la familia acompañe los procesos escolares de sus hijos/hijas.

Sobre los sujetos de la educación, hijos/as-alumnos/as, cada institución se posiciona en un lugar distinto, la familia mira a su hijo/a, que es uno; la escuela mira al conjunto de sus alumnos y vela por todos ellos. La familia pide sanciones para los otros niños/as, no para sus hijos/as.

Si bien en los discursos se manifiesta confianza en la escuela, se detecta una carencia en cuanto la familia no concurre directamente a ella para aclarar situaciones que se han generado en su interior, cuando plantean que “no saben si las docentes enseñan”, cuando cuestionan los enfoques metodológicos-pedagógicos.

Se observan como aciertos cuando las docentes plantean formarse para tener herramientas al momento de relacionarse con la familia, comprender mejor los procesos de transformación de las condiciones socio-culturales de las mismas y de la infancia.

Cuando las familias se reúnen para pensar sobre la problemática pedagógica, como es el caso de la escuela privada, cuando participan activamente en las asociaciones de apoyo escolar.

La escuela no acierta en el cómo integrar en su interior la diversidad, tanto de los docentes como de las familias, y encontrar caminos que le permitan modificar las relaciones con las diversas situaciones contextuales, realizar acuerdos acerca de sus funciones e interacciones en relación a las acciones que se llevan a cabo en la escuela.

Otro aspecto de la relación escuela-familia es el acompañamiento y apoyo de los procesos pedagógicos de los/as hijos/as. Lo que se aprecia desde las voces recogidas es que en las escuelas 1 y 3 son pocas las familias que apoyan estos procesos y que asisten cuando son convocados; en la escuela 2 se observa un número mayor de padres/madres que lo hacen. Las familias con menos recursos socioculturales son las que tienen menos posibilidades de acompañar a los/as hijos/as en estos procesos. En la escuela 4 consideran que la mayoría de padres/madres acompañan. Este acompañamiento y mirada sobre las prácticas educativas escolares en algunos casos se torna en control sobre los docentes.

El encuadre epistemológico y metodológico, y el abordaje cualitativo de casos convergentes, posibilita realizar generalizaciones naturalistas, que según Stake, son las que lleva a cabo el lector desde las descripciones narrativas, que a su vez las suma al conocimiento proposicional disponible, siendo esto una nueva oportunidad de modificar las antiguas generalizaciones.

Esta generalización es del orden de lo privado de cada persona, pierde esta privacidad, cuando la misma persona se hace consciente de ella. El investigador debe decidir cómo organizar los análisis e interpretaciones para producir las generalizaciones proposicionales.

Si se tiene en cuenta la propuesta de Stake las narrativas constituyen generalizaciones naturalistas. Para completar estas generalizaciones recogidas en las narrativas de los agentes de la escuela y de la familia, se decide realizar las siguientes proposiciones.

Se puede postular, entonces, que:

El contexto sociocultural de las familias y las posibilidades de los docentes en cuanto a su formación y perfeccionamiento;

las posibilidades de generar los organizadores básicos y el quehacer de la escuela que debe sostener acciones de asistencia en detrimento de lo pedagógico en especial en las escuelas de gestión pública;

La desorientación de las familias en relación a las innovaciones pedagógicas;

Las posibilidades que tienen directivos y docentes de entablar una verdadera comunicación con la diversidad de personas que circula en el territorio escolar;

Las dificultades en la comunicación;

La debilidad de la participación activa de las familias

Producen en la relación escuela/familia, distanciamiento, interrupciones en los procesos formativos, perplejidad y confusión en los sujetos de la educación. Esto significa que las prácticas cotidianas se alejan de lo que disponen las leyes de educación y lo que demanda una buena relación entre estas dos instituciones según los plantean los especialistas.

### Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1999) Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1997) La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Carli, S. (1999) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.
- Castoriadis, C. (2004) Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Dabas, E. (2000) Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. *Ensayos y Experiencias*. Año 7. N° 36, Pág. 14-23.
- Donald J. (1995) Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En Larrosa, J. (Comp.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Dubet, F. (2006) El declive de las instituciones, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006) El declive de las instituciones, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1990) La naturaleza política de la educación. Paidós
- Fullat, O. (1983) *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Garay, L. (2009) Infancia, familia y educación. Desafíos para la intervención. *La Fuente*. Revista de Psicología y Ciencias Humanas. Año XII – N° 39. Córdoba. Pág. 14-17.
- Giddens, A. (1995) Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península.
- Gifre Monreal, M. y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*. 15. Pág.79-92. Disponible en: <http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/con15.shtml>. Consultado el 08/08/2012.

- Guardini, R. (1963). Mundo y persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre. Madrid: Guadarrama.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres. ¿Enemigos personales o aliados públicos. *Revista Perspectivas*. N° 114. UNESCO. Pág. 221- 234.
- Larrosa J. (1995). Tecnología del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En Larrosa, J. (Coord.) *Escuela, poder y subjetivación*. Buenos Aires: Las ediciones de La Piqueta.
- Larroyo, F. (1971). Los hechos educativos. *Fundamentos de la educación*. México: Porrúa/Eudeba/UNESCO.
- Lasky, S.(2000) De cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teacher and Teachin Education* 16 (2000) 843-860 Pergamon. Disponible en: [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate). Consultado el 09/01/12.
- Lewkowicz, I. y Cantareli, M. (2003) Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Morin, E. (1999). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 2004, 20, artículo 02- p. 43-47 de L'intelligence de la complexité. LHarmattan, París. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/7253>. Consultado el 20/1/2012.
- Roudinesco, E. (2003) La familia en desorden. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. (2010) Investigación con estudio de casos. México: I Morata.
- Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documentos del IPE. Disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar). Consultado el 3/3/2003.
- Tenti Fanfani, E. (2004) Notas sobre escuela y comunidad. Documentos del IPE. Disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar). Consultado el 17/11/2002.
- Van Manen, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

## EXPERIENCIAS



## EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CONTEXTO RURAL, PARAJE LOS GIGANTES

*BALLATORE, Stella Maris  
DE LA FUENTE, María Carolina*

*Fundación Manos Abiertas  
Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación  
Hermanas Esclavas del Corazón de Jesús  
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Económicas*

*El presente trabajo consiste en compartir la experiencia educativa acerca de la apertura de una escuela de adultos en contexto rural, situada en el paraje de los Gigantes, departamento del Valle de Punilla (a 1900 ms de altura y a 90 km de la ciudad capital) en la provincia de Córdoba, Argentina.*

*El fin perseguido fue ofrecer y facilitar el derecho a la educación, a vecinos provenientes del interior de las sierras cordobesas, que se encuentran impedidos del acceso al mismo.*

*Con la educación de los adultos de la zona destinataria, se buscó también, el mejoramiento de la comunidad: en la formación adecuada para afrontar los desafíos actuales del trabajo y vida en contexto rural.*

*Voluntarios de la Fundación Manos Abiertas de Córdoba, basados en las voces de vecinos de la zona que expresaron sus anhelos de comenzar, y en algunos casos culminar, los estudios primarios y/o secundarios, recorrieron un camino de servicio y respuesta a la problemática de la comunidad. Se realizó un relevamiento en toda la extensión de la zona, cuyo resultado transparentó que, de las 56 familias que allí habitan, mostraron interés en la propuesta educativa, alrededor de 30 personas cuyas edades rondan entre los 19 y 76 años.*

*Se presentó el proyecto y pedido de apertura a la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos de Córdoba, que fue aprobado para ser efectuado en las instalaciones de la Escuela Nuestra Señora del Valle, perteneciente a la fundación Manos Abiertas, ubicada en el Paraje Los Gigantes.*

***Educación de Adultos - Educación rural - Relación escuela/comunidad -  
Educación situada - Trabajo en Red - Acceso ala Educación***

## Introducción

La experiencia educativa que elegimos compartir consiste en recuperar los trazos significativos que constituyeron la *apertura de una oferta educativa para adultos, de gestión estatal, en contexto rural y con modalidad semipresencial*.

Se localiza la experiencia en el paraje de Los Gigantes, departamento del Valle de Punilla (a 1900 ms de altura y a 90 km de la ciudad capital) en la provincia de Córdoba, Argentina. Lugar donde prevalece un clima adverso por sus bajas temperaturas (hasta 14° bajo cero); los caminos que lo conectan con las ciudades y/o comunas cercanas son de tierra y piedras, y posee un servicio de transporte interurbano, con sólo una frecuencia diaria en la semana.

Voluntarios de la Fundación Manos Abiertas, basados en las voces de vecinos que expresaron sus anhelos de comenzar, y en algunos casos culminar los estudios primarios y/o secundarios, y con clara conciencia de que la educación es un acto de dignidad que ennoblece a las personas y las comunidades, y un derecho respaldado por las leyes que en todos los casos priorizan alcanzar la meta educativa de *una educación para todos, provocando su acceso y facilitando una trayectoria escolar adaptada a sus contextos vitales*, es que se deciden a emprender un camino de servicio en respuesta a una necesidad educativa concreta por atender.

Se realiza entonces el pedido formal a la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Córdoba para la apertura de una sede educativa de gestión estatal para adultos con modalidad semipresencial que pueda desarrollarse en las instalaciones de la escuela Nuestra Señora del Valle, perteneciente a la Fundación Manos Abiertas, con el fin de ofrecer y facilitar el derecho a la educación a vecinos provenientes del interior de las sierras cordobesas, que se encuentran impedidos del acceso al mismo. Pedido que es aprobado y efectivizado por esta Dirección el día en la resolución nº 072 de fecha de 27 de marzo de 2017 con el nombre de CENMA Nº 295 Malagueño sede Nuestra Señora del Valle y una resolución interna de inspección donde se autoriza la Escuela Primaria Nocturna Deán Gregorio Funes a trasladarse a Gigantes a prestar sus servicios educativos.

Cabe destacar que con la educación de los adultos de la zona destinataria se busca también *el mejoramiento de la comunidad*: en el suministro de la formación adecuada para afrontar los desafíos actuales del trabajo rural; en el conocimiento y defensa de sus derechos como ciudadanos; en el compromiso con sus deberes sociales y en el crecimiento integral hacia el interior de las vidas familiares.

A continuación se detallan los objetivos perseguidos para la concreción de la Escuela de adultos, como respuesta a una necesidad expresada por la comunidad a voluntarios de la Fundación responsable de la escuela de la zona, que es también posta comunitaria:

**Objetivo General:**

*Ofrecer educación* primaria y/o secundaria con modalidad semipresencial a adultos que viven en contextos rurales, cercanos al Paraje Los Gigantes, ubicado en el departamento del Valle de Punilla, Córdoba, Argentina.

**Objetivos Específicos:**

*Facilitar el acceso al derecho* a la educación a ciudadanos impedidos del mismo por diversas razones: sociales; geográficas; culturales.

*Provocar un acto de justicia, equidad y promoción social* a través de la educación.

*Propiciar una educación integral*, que acompañe las trayectorias escolares de adultos que viven insertos en contextos rurales.

*Fortalecer el desarrollo de las capacidades* personales en los estudiantes, que permitan la inserción responsable en sus contextos sociales, laborales y familiares en los que desarrollan su cotidianeidad.

*Promover con la alfabetización* (lingüística, digital, emprendedora, socio-laboral, ciudadana y emocional) el acceso a las potencialidades y exigencias de un mundo globalizado.

*Generar redes de trabajo* con horizontes de progreso comunitario.

*Incentivar al debate* de las problemáticas estructurales de la zona y a la participación activa, con la realización de aportes para lograr sutransformación.

**Referentes teórico- conceptuales**

*Diagnóstico e impacto Social*

El paraje de Los Gigantes se encuentra aproximadamente a 28 km al oeste de la Localidad de Tanti, y poco más de aproximadamente 50 km al este de Taninga, sobre la ruta provincial 28, y a unos 90 km al oeste de la Ciudad de Córdoba. A una altura sobre el nivel del mar de 1900 mts. Con temperaturas promedio en invierno de -14° durante la noche y un promedio de 10° durante el tiempo de irradiación solar. La vegetación es del tipo pastizales de altura y carece de agua corriente; energía eléctrica y elementos de combustión para calefacción.

Las distancias, la altura de la montaña, la inclemencia del ambiente, la soledad y el silencio del paraje, son sólo algunas de las dificultades que superan a diario los serranos.

Desde el año 2009 un grupo de voluntarios comprometidos y constantes de la Fundación Manos Abiertas recorren las sierras para visitar y acompañar a 56 familias rurales, 190 personas. Esa acción continua en el tiempo y sistemática ha permitido conocer la realidad en la que viven. El vínculo con los lugareños permite conocer sus

necesidades básicas, sus sueños y proyectos, brindarles apoyo, compañía y ayuda en lo que fuera posible.

Las condiciones de vida de los hogares de los serranos son sencillas. Para enumerar alguna de las condiciones básicas: todos carecen de luz eléctrica, agua corriente y gas natural. Las familias habitan en simples casas construidas de ladrillo o piedra y barro u adobe.

El agua la obtienen del arroyo o acequia más cercano, a través de una manguera aprovechando los desniveles del terreno, por este motivo es muy fácil que sea rota por animales o se congele con los intensos fríos que se soporta en el invierno.

Para el suministro de energía, la mayoría de los vecinos usa baterías o pilas alcalinas; muy pocos la obtienen con un generador eléctrico que funciona con gasoil y en algunos casos a través de eólicos y paneles solares.

La infraestructura de las viviendas consta, básicamente, de un cuarto que utilizan como cocina- comedor donde realizan todas las tareas cotidianas y algunas veces el mismo se transforma en dormitorio. Algunos hogares, con mayor cantidad de miembros, han agregado una habitación donde descansan en catres o colchones y el 80% de estas viviendas no posee baño ni sanitario alguno.

La mayoría de los varones adultos de estas familias son puesteros de campo. Se dedican al cuidado del mismo y de los animales, principalmente ganado ovino y bovino. En algunos casos los patrones les permiten tener animales propios.

El *único medio de transporte* público que poseen los habitantes de la zona es un servicio de la Empresa Sarmiento, cuya frecuencia es de *una sola vez al día*. Parte de la ciudad de Córdoba a las 7:45 hs. y llega a la Parada ubicada a 2km de la Escuela Nuestra Señora del Valle aproximadamente a las 10:30 hs. Los vecinos provenientes del norte (Taninga – San Jerónimo) llegan también con una frecuencia diaria a la misma parada aproximadamente a las 12:00 Hs, (esto no es igual todos los días).

A partir de las visitas realizadas a cada familia, y en el interior de los diálogos con los vecinos, se detecta la necesidad acompañada con los deseos de poder acceder a una educación que les permita, en algunos casos comenzar, y en otros culminar sus estudios primarios y/o secundarios, a los que por distintas razones de la vida no pudieron acceder.

Algunas de las voces de los vecinos fueron el motor de este camino recorrido:

Justina Patiño (63 años): Sueña con hacer la primaria, "nunca me mandaron, le tocaba sólo a los hombres...yo lavaba sus ropas en el río pero siempre quise hacer mi primaria"

Moisés Luengo (56 años): "es muy útil el secundario...no lo pude terminar...solo hice hasta 3...tuve que dejar mi mama se enfermó..."

Beto Soria (53 años): "me gustaría mucho seguir estudiando"

Teresa Sanchez (76 años): “me gusta mucho estudiar...yo quisiera ir a la escuela”

Jorge Díaz (56 años): “Si me abre la escuela a la tarde yo voy para que me enseñe a leer y escribir...matemáticas enseño yo!”

### Problema

La oferta educativa que se encontraba disponible para los vecinos de la zona es un establecimiento de Educación para Adultos de *Modalidad Presencial* en la Localidad de Tanti. Dicha oferta *no cubre* la necesidad que ha sido relevada y para la cual se presentó el pedido de apertura de una sede en el Paraje Serrano de Los Gigantes.

**El primer motivo** que imposibilita el acceso a la educación para adultos de la zona es la distancia que los vecinos tienen que recorrer hasta la localidad de Tanti, diariamente y en horario nocturno.

El siguiente cuadro muestra las distancias (en kilómetros) para cada uno de los interesados, desde sus asentamientos hasta la localidad de Tanti y hasta la Escuela Nuestra Señora del Valle, establecimiento que se ofrece como sede de la oferta educativa que se solicita.

Distancia de viviendas de postulantes a la escuela y a Tanti			
Nombre	Km hasta la Escuela en Gigantes	Km hasta Tanti	Beneficio en Km
Justina Patiño	10,14	19,86	9,72
Moises Luengo	3,75	26,25	22,50
Micucho Altamirano	13,77	16,23	2,46
Jorge Altamirano Y Sonia Villareal	30,77	57,57	26,80
Alberto, Mauricio y Renato Soria	20,15	46,95	26,80
Anabella Sosa	23,90	50,70	26,80
Noelia Nuñez	28,49	55,29	26,80
Jose Sebastian Murua	28,64	55,44	26,80
Teresa y Reaul Sanchez y Ana Maria Funes	33,85	60,65	26,80
Rene Llanos	22,83	49,63	26,80
Reyes Guzman	17,14	43,94	26,80
Jorge Diaz	9,94	36,74	26,80
Gimena Garcia	32,63	59,43	26,80
Fabrizio y Magdalena Diaz Reartes	34,51	61,31	26,80

Rogelio y Matias Altamirano	34,45	61,25	26,80
Ivana Perez	20,32	47,12	26,80
Griselda Perez	17,44	44,24	26,80
Daniel Bazan	2,13	27,87	25,74
Nicolás contrera y señora	38,55	65,35	26,80
ANABELLA Chavez, BERNABE y ADRIAN GARCIA	30,48	57,28	26,80
Promedio	22,69	47,16	24,46

Se adjunta en anexo mapa de la Zona de Gigantes con indicación de la ubicación de las casas de cada uno de las personas interesadas en acceder a la oferta educativa.

**El segundo motivo** es que estas personas son, en su gran mayoría, puesteros responsables del campo y de los animales, y les resulta imposible trasladarse a diario en los días hábiles a la localidad de Tanti. Además, carecen de transporte público en horario nocturno, por lo que se extendió el pedido de una Escuela con *Modalidad Semipresencial* para su educación.

La apertura de una *oferta educativa para adultos en contexto rural con modalidad semipresencial* ofrecería y facilitaría el derecho a la educación a vecinos provenientes del interior de las sierras cordobesas que se encuentran impedidos del acceso a la misma.

A través de la educación a los vecinos de la zona se colabora con el desarrollo y crecimiento económico, social y cultural de la Comunidad de Los Gigantes, propendiendo a la formación de un espíritu propio, que respete y desarrolle las propias potencialidades y que resulte adecuado a las necesidades y posibilidades regionales.

Esta escuela de adultos es el fruto de un trabajo compartido que es desarrollado en las instalaciones de la Escuela Nuestra Señora del Valle, perteneciente a la Fundación Manos Abiertas, constituyéndose la Escuela en un espacio de vital importancia para la vida comunitaria de la región.

Breve reseña de fundación Manos Abiertas

*Manos Abiertas* es una fundación sin fines de lucro que surgió a partir de un grupo de voluntarios en Buenos Aires, guiados por el Padre Angel Rossi, en el año 1992. A través del trabajo voluntario, tiene como misión servir, promover y dignificar a los más necesitados, mejorando su calidad de vida, aliviando y suavizando las situaciones de pobreza, dolor y carencias que padecen a través de programas de salud, educación y desarrollo social.

Actualmente *Manos Abiertas* está presente en 10 ciudades argentinas: Buenos Aires, Córdoba, Concordia (Entre Ríos), San Juan, Chaco, Salta, Jujuy, Mar del Plata, Santa Fe y Neuquén.

En la ciudad de Córdoba, *Manos Abiertas* trabaja con más de 800 voluntarios en 10 obras, entre las que se destaca por el motivo de esta experiencia educativa la de la Escuela Nuestra Señora del Valle.

Trayectoria de la Escuela Nuestra Señora del Valle en la Zona de Los Gigantes:

La Escuela fue fundada por los Franciscanos hacia 1968, transcurriendo en la misma niños y adolescentes de la zona para realizar sus estudios primarios, y luego de inaugurado el nivel, también el secundario. Una *trayectoria ininterrumpida de educación rural de casi 50 años*. Desde que la Escuela Albergue Nuestra Señora del Valle fue incorporada como obra de Manos Abiertas (2009), estamos convencidos que la “escuela” como institución social debe apoyar y complementar la responsabilidad educativa de la familia, primera educadora de los niños y adolescentes, integrándola a un proyecto educativo común que posibilite, potencie el desarrollo personal y la socialización. Más aún cuando esto se da en una zona serrana habitada por personas que buscan educar a sus hijos en el único establecimiento educativo en 30 km a la redonda y el cual hace las veces de centro de salud, promoción social, religiosa y cultural. A raíz de lo expuesto, se propone a través de la educación de los alumnos y en la relación con los vecinos, colaborar con el *desarrollo y crecimiento de la comunidad* de Los Gigantes, propendiendo a la formación de un espíritu propio, que respete y desarrolle las propias potencialidades.

Se pretende que los egresados sean formados en la especialidad Agro ambiente, con el fin de lograr el *aprovechamiento de los recursos naturales y promoción del patrimonio cultural de esa región serrana*. Así también, la escuela Nuestra Señora del Valle *constituye un espacio de vital importancia para la vida comunitaria de la región*. No sólo para sus alumnos y sus familias, sino también para el resto de los habitantes de la zona, pues se vive como un espacio de encuentro. Las fechas patrias, fiestas patronales y celebraciones religiosas son los momentos donde muchas personas del lugar interactúan y comparten. Es por esto, que el trabajo de la Fundación Manos Abiertas en la zona propone dar continuidad, acompañar y apoyar la función educativa de la escuela a través del sostenimiento de la infraestructura y atendiendo a las necesidades de los alumnos y de los habitantes de la zona.

La *Escuela Albergue Nuestra Señora del Valle* cuenta con diferentes áreas de Voluntariado:

**Área Educativa:** los voluntarios de esta área trabajan con los docentes y alumnos acompañando y ayudando en la tarea educativa a partir de los proyectos y necesidades que puedan surgir. Colaboran en la coordinación y apoyan la tarea de los educadores.

También se brinda apoyo psicológico y psicopedagógico. Las tareas se realizan subiendo a la escuela durante la semana, al menos una vez por mes.

**Área de Infraestructura:** se encarga del mantenimiento edilicio en su totalidad y la concreción de distintos proyectos de acondicionamiento para optimizar las condiciones físicas, funcionales y estéticas de la escuela albergue y así mejorar la calidad de vida de los alumnos y docentes. Las tareas se realizan generalmente un fin de semana al mes.

**Área de Visitas:** brinda al menos una visita mensual a los hogares de los alumnos y vecinos de la zona con el fin de recordar que la escuela tiene un rol central en la vida de la comunidad toda, la cercana y no tanto, ofreciéndose como núcleo de disponibilidad e interacción; suavizando con la visita la soledad y acompañando la concreción de sus sueños.

**Área de salud:** conformado por un médico y voluntarios que brindan atención a los alumnos y vecinos de la zona. Se visita la escuela durante la semana y al resto de la comunidad de Los Gigantes, los fines de semana. En casos particulares, se extiende la atención médica en distintos centros médicos de la ciudad de Córdoba, con quienes Manos Abiertas tiene convenios.

Cada área de trabajo, es coordinada por uno de los mismos voluntarios, realizando reuniones periódicas para la formación y organización del equipo.

### *Marco legal*

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo. Sin embargo, millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchos casos a causa de la pobreza.

Corresponde a los gobiernos el cumplimiento de las obligaciones, tanto de índole jurídica como política, relativas al suministro de educación de calidad para todos y la aplicación y supervisión más eficaces de las estrategias educativas.

La educación es un instrumento poderoso, que permite a los niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza por su propio esfuerzo y participar plenamente en la vida de la comunidad.

El derecho a la educación se encuentra detallado tanto a nivel internacional como nacional y provincial. A continuación transcribimos artículos y documentos que refieren la importancia en hacer vigente y real este derecho esencial de toda persona.



Pacto Internacional de los Derechos de las Naciones Unidas, en su artículo 13 explicita entre otros con claridad la primacía de una educación para todos:

La "enseñanza primaria debe ser obligatoria y accesible a todos gratuitamente";

Debe "fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria".

Las metas educativas 2021, en su documento final para la generación de los bicentenarios, destaca en este documento, marco para los referentes de educación de todas las regiones, aquella meta que impulsa toda oferta educativa que se haga accesible a adultos que están imposibilitados:

- *Meta general séptima:* ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.

- Meta específica 18: Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades.

En la Ley de Educación Nacional 26.206, es precisa y taxativa al referirse tanto a los adultos como a quienes viven en contextos rurales como ciudadanos que deben gozar de su derecho a una educación de calidad:

*Artículo 46.-* "La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida."

*Artículo 48.-* "La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios: a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria. b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática (.....). i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.

*Artículo 49.-* "La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales".

*Artículo 50.-* "Son objetivos de la Educación Rural: a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas

flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales (.....) c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.”

En la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870/10:

*Artículo 53.-* “La educación de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no lo hayan completado en la edad establecida reglamentariamente (.....) con el fin de lograr el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social, abriendo posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

*Artículo 58.-* “La educación rural es la modalidad del sistema educativo provincial destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales”.

### **Aspectos metodológicos**

Podemos afirmar que el trayecto emprendido para dar respuesta a una necesidad de la comunidad, fue analizado y comprendido desde un *enfoque hermenéutico – interpretativo*.

En la introducción del trabajo se encuentra una clara postura de *apertura* y disposición de encuentro con *lo otro* que *está ahí dado* y con *el otro*. Encuentro que lleva en sí, un mundo de significaciones y sentidos, que necesariamente produce en los investigadores e investigados, una *fusión de sentidos* al decir de Heidegger, un cambio existencial. Se realizó un trabajo de campo que no pretendió explicar causas sino que buscó como en Dilthey, *interpretar – comprender* la vida misma y que tiene una estructura hermenéutica (Ferraris, 2000, pág. 154).

Podemos enmarcar también este trayecto recorrido dentro del paradigma de la investigación –acción:

Estas distinciones indican que existen diversas formas de reflexión en relación con los diferentes aspectos de la práctica. Es más, es evidente que el juicio en la investigación-acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción (Elliott, 2000, pág. 4).

Del encuentro con el otro y de la interpretación de los sentidos compartidos, se diagnostica, para llevar adelante un cambio –respuesta en la realidad dada.

Se realizó un *relevamiento* en toda la extensión de la zona, a partir de visitas a las familias, donde a partir y desde el interior de los diálogos, pudimos hallar la necesidad de empezar y/o culminar sus estudios. *Se recuperaron interpretativamente las diferentes voces* de los vecinos que dotaron de sentido profundo el servicio educativo y su impacto en la zona y en las biografías de cada

En paralelo a este trabajo se efectuó *entrevistas* con diferentes responsables de experiencias educativas rurales y con adultos similares a lo que se pretendía inaugurar en Los Gigantes; a partir de las mismas se reflexionó y se tomaron decisiones para la adecuación del proyecto educativo en la zona.

### **Resultados alcanzados y /o esperados**

A partir de las voces de los vecinos, que expresaron en el interior de diálogos en profundidad, se emprendió un camino de concreción de una sede educativa de educación para adultos en contexto rural, con modalidad semipresencial.

La fundación Manos Abiertas presentó el pedido de apertura de la oferta educativa con estas características a la Dirección General de Educación de jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba que fue aprobado y efectuado en las instalaciones de la Escuela Nuestra Señora del Valle, perteneciente dicha Fundación.

Queda manifiesta la vital importancia de la educación en la biografía de cada persona. Particularmente en la de los serranos que se experimentan olvidados e impedidos para acceder a un derecho fundamental.

Se pudo contemplar siempre vivo el factor emotivo del deseo de estudiar, como anhelo constituyente en el hombre que lo dispone a aprender.

La relación interactiva entre escuela-familia-comunidad es promotora de crecimiento personal y social que es capaz de abrir caminos nuevos.

El trabajo en red entre la escuela pública, la escuela privada, la fundación sin fines de lucro y las instituciones de la zona es la fortaleza de una sociedad que vela por los derechos de los ciudadanos.

### **Referencias bibliográficas**

Aguerrondo, I. (2015) Las escuelas educativas del medio rural. Buenos Aires: Talleres gráficos Manchita.

Aprile, E. (2004) Humano...después de todo. El coraje de vivir. Buenos Aires: MTM Manual de Terapeutica Medica.

- Carli, F. D. (2011) ¿Qué sabemos de la educación rural básica? Un recorrido de lo investigado a nivel argentino y latinoamericano. Buenos Aires: Universidad de san Andres.
- Czarny, G. (2012). Diversidades, desigualdades,y escolaridades. En C. d. Burnichon, *Cuaderno de educación* (págs. 1-17). cordoba: Facultad de filosofía y humanidades.
- Elliott, J. (2000) La investigación-acción en la educación. Canada: Morata.
- Ferraris, M. (2000). *Historia de la hermenéutica*. Madrid: Akal.
- Gajardo, M. (1988). Enseñanzas básicas en las zonas rurales. Experiencias innovadoras. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Skliar, C. (2016). Paradigma, sociedad y discapacidad. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

## CAPACITAR ES FUTURO: PADRES EN ACCIÓN FORMANDO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

ZANOTTI, María Cristina

*Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación*

*En el trabajo de investigación titulado “Una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y en la interacción mediada del docente como una contribución al desarrollo de la competencia “Aprender a Aprender” realizada para la tesis de Maestría en Investigación Educativa, se buscó poner a prueba estrategias de cómo aprender a aprender. La misma, se presenta como una competencia integradora, que tiene una fuerte vinculación a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y como una técnica que ofrece oportunidades de aprendizaje desde el curriculum en la búsqueda del conocimiento, junto a la situación creada por el estilo de interacción entre docente y alumno.*

*En el marco de esta investigación, desde la dirección de la Escuela rural Dr. Jerónimo del Barco, (nivel primario de Villa Parque Siquiman, de la Provincia de Córdoba), se invitó a padres de los alumnos para que se formen como mediadores y así acompañar a sus hijos en la nueva propuesta de la institución, integrándolos directamente como miembros de una comunidad de aprendizaje en la educación de los niños.*

*El objetivo fue formar a un grupo de adultos en las características propias de la mediación para definir la calidad de las interacciones en el hogar entre ellos y sus hijos, acorde al estilo de enseñanza-aprendizaje impartido en las aulas.*

*La metodología utilizada fue la de aula-taller, donde se tuvieron en cuenta tres factores: la solidaridad, el respeto por la cultura y los aportes de cada mamá/papá que representaba a la familia y las interacciones con la comunidad escolar.*

*Esta tarea implicó que grupo de padres entrenados influya en otras familias convirtiéndose ellos, en el primer grupo de interlocutores de la experiencia como comunidad de aprendizaje. 35*

---

<sup>35</sup> Colaboradores: BRANDALESSI, Sandra Mariana – Directora Escuela Jerónimo del Barco. Técnica en Comunicación Social. PEREYRA, Beatriz del Valle – Vicedirectora – Prof. de Filosofía.

## **Mediación - Capacitación de padres - Desarrollo del pensamiento - Comunidad de aprendizaje**

### **Introducción**

La exclusión y la pobreza en la región de América Latina y en particular en Argentina replantean las condiciones sociales de aprendizaje en que tantos niños, jóvenes y adultos están escolarizados como una tendencia de las sociedades contemporáneas. Sin embargo no es lo mismo escolarizar que desarrollar conocimientos poderosos en las personas, formar para la vida, desarrollar competencias para aprender que sirvan para la participación de los ciudadanos activos en las sociedades democráticas (Fanfani, 2007).

Es por esto que dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela rural, nivel primario “Dr. Jerónimo del Barco”, se decide desde la dirección, trabajar en la formación de los padres de alumnos, desde la teoría de la *Modificabilidad Estructural Cognitiva*<sup>36</sup>, de Reuven Feuerstein<sup>37</sup>, como proyecto social y pedagógico de transformación de la escuela.

Se invitó a los padres de los alumnos para asistir a formarse como padres mediadores en un aula-taller y poder acompañar a sus hijos en las tareas escolares del hogar con la nueva propuesta pedagógica del aprendizaje mediado.

El trabajo de investigación realizado en la institución para la tesis de Maestría en Investigación Educativa, fue “Una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y en la interacción mediada del docente como una contribución al desarrollo de la competencia “Aprender a Aprender”.

La misma, se presenta como una competencia integradora, que tiene una fuerte vinculación a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y como una técnica que ofrece oportunidades de aprendizaje desde el curriculum en la búsqueda del conocimiento, junto a la situación creada por el estilo de interacción entre docente y alumno.

Por lo tanto, el objetivo fue formar con la *metodología de aula-taller*, a un grupo de padres en las características propias de la mediación pedagógica, para redefinir la

---

<sup>36</sup> Esta teoría es producto de las investigaciones realizadas por Reuven Feuerstein y de sus aportes en cuanto al desarrollo humano.

<sup>37</sup> Feuerstein está en la línea activa de la modificación cognitiva, enfoque que considera al organismo como un sistema abierto al cambio. La característica principal de este enfoque es el logro del cambio en el individuo, proporcionándole al mismo tiempo los medios necesarios para su adaptación al ambiente.

calidad de las interacciones en el hogar acorde al estilo del aprendizaje mediado impartido en las aulas.

El entrenamiento de padres pretende contribuir y continuar en el hogar con el desarrollo de las capacidades de los hijos a través de las tareas escolares cimentando los buenos aprendizajes e igualdad de oportunidades en una sociedad del conocimiento sin importar su condición o contexto social.

Se trata de trabajar la escuela junto a los padres y los padres acompañando y apoyando a la escuela, en un proyecto de altas expectativas para desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos.

Referentes teórico– conceptuales

En la mediación pedagógica según diferentes teóricos tiene en cuenta a:

Feuerstein en su teoría de la modificabilidad cognitiva, se refiere a la *experiencia de aprendizaje mediado* (EAM) y promueve la aplicación de los criterios de mediación en la práctica áulica.

Los medios de ayudar a la ejecución son: modelamiento, manejo de contingencias, retroalimentación, instrucción, preguntas y estructuración cognoscitiva siendo éstos los principales mecanismos para ayudar a los niños a través de las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky.

Para la estructuración cognoscitiva la mediación es específicamente lingüística, como por ejemplo preguntar e instruir. Se refiere a proveer un andamiaje para el pensamiento y la acción. Es una estructura cognitiva que evalúa, agrupa y secuencia la percepción, la memoria y la acción. En el preguntar e instruir, el docente le demanda específicamente al niño respuestas lingüísticas y acciones específicas.

Wertsh (1992, p.12) a su vez, pretende desarrollar un concepto que sea un puente entre la psicología y la semiótica y, a través de esta última entre la psicología y las demás ciencias sociales.

Por lo tanto la noción de *acción mediada*, deberá satisfacer una serie de afirmaciones como que:

El ser humano, se adapta y vive actuando en su medio

En ningún caso es un actor solitario, sino alguien que actúa con los demás, y que necesita de ellos.

Tales actos se realizan mediante el uso de instrumentos muy diversos (herramientas, signos, reglas, etc.), generalmente inventados por quienes le antecedieron.

Para Wertsch (1992, p. 23) el objetivo esencial de la aproximación sociocultural a la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre otros procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

Los seres humanos son concebidos en contacto con su ambiente creando a su ambiente y a sí mismos por medio de las acciones en las que se involucran.

En tanto como *acción mediada*, se convierte en una acción típicamente humana cuando emplea *instrumentos mediadores*, tales como las herramientas o el lenguaje y que estos instrumentos mediadores dan forma a la acción entre los individuos de manera esencial (Wertsch, 1992: 24)

Por lo tanto, la relación entre la acción y los instrumentos mediadores es fundamental, porque la acción es el ser humano empleando determinados instrumentos mediadores.

Adler<sup>38</sup> (2008) sostiene que los medios para ayudar en la mediación son: instrucción didáctica, entrenamiento y enseñanza socrática. La *instrucción didáctica* requiere de los docentes y los textos una presentación clara y correcta de la información, la aclaración de los qué y los por qué de un determinado tema. El *entrenamiento*, requiere del docente asignar prácticas, alentar a los alumnos a reflexionar sobre lo que están haciendo y ofrecer realimentación. La *enseñanza socrática* requiere que el docente actúe como incitador, que sea moderador en la conversación, que preste ayuda cuando sea necesario y que genere conflicto cognitivo con preguntas, contraejemplos o potenciales contradicciones cuando considere que sus alumnos están satisfechos de su aprendizaje, sin haber reflexionado lo suficiente.

### **Aspectos metodológicos**

En la metodología utilizada de aula-taller se tuvieron en cuenta varios factores: la solidaridad, el respeto por la cultura y los aportes de cada mamá/papá que representa a su familia, además de las interacciones con la comunidad escolar.

Al ser esta metodología activa, las tareas realizadas por los padres en el entrenamiento, es a través de sus propias vivencias como papás que acompañan a sus hijos en las tareas del hogar aplicando el aprendizaje mediado.

Es así que se generan aprendizajes en situaciones de experiencia, porque son ellos quiénes en estos encuentros aprenden a mediar con sus hijos<sup>39</sup>.

El *aprendizaje mediado* por lo tanto, se refiere a la naturaleza y la calidad de todas las interacciones humanas destinadas a desencadenar cambios significativos y duraderos en individuos con el propósito de propender al potencial de aprendizaje del estudiante (Sasson, 2012). También es considerado la piedra angular que permite el desarrollo de las funciones cognitivas del alumno y su modificabilidad cognitiva cuando el docente

---

<sup>38</sup>Citado por Perkins en "La Escuela Inteligente". 23 de Noviembre 2008 en : <http://paradigma-en-la-educacion.blogspot.com.ar/2008/11/la-escuela-inteligente-por-daivid.html>

<sup>39</sup>Pasel y Asbornó



mediador *transforma* los contenidos culturales, los *selecciona*, los *organiza*, *reordena*, *agrupa* y *estructura* en función de una meta específica (Sasson, 2012).

A su vez, también proporciona un marco conceptual dentro del cual, docentes, tutores, padres y otros profesionales de la educación, puedan llevar a cabo con eficacia y responsabilidad la práctica y formación del alumno/hijo (Sasson, 2012).

Este estilo de interacción tiene un aspecto práctico y concreto que se basa en el *arte de la pregunta*, que propone asegurar el *proceso* para favorecer un nivel más abstracto de pensamiento.

Por lo tanto, Aguirre y Acosta (2008) afirman que "... El aula-taller es el espacio físico y social, el lugar concreto donde se realizan las actividades en un ambiente de interrelación social apto para trabajar en grupo. Un espacio activo, basado en experiencias directas, en él se presentará situaciones significativas que posibiliten respuestas diferentes, donde se plantearán situaciones que darán la oportunidad de investigar, buscar, experimentar, probar, preguntar, y preguntarse, comprobar<sup>40</sup>".

Esta tarea implicó que este grupo de padres preparados influya en otras familias convirtiéndose ellos, en el primer grupo de interlocutores de la experiencia como comunidad de aprendizaje.

Esta formación, fue ampliando las posibilidades de apoyo a sus hijos en las tareas para el hogar, creando un espacio de diálogo, potenciando la motivación y logrando enriquecer los aprendizajes en los diferentes campos del conocimiento y la educación en general.

"...De esta forma, niños y niñas transforman también la visión que tienen de sus familiares, pasando a verlos ahora como personas que pueden solventar sus dudas, con quienes pueden compartir lo que aprenden, creando así mucho más sentido alrededor del aprendizaje<sup>41</sup>".

Como resultado de lo anterior se democratiza el liderazgo pedagógico de la escuela hacia las familias donde todas las voces tienen el mismo lugar, es decir, hacia la construcción de metas comunes tales como la calidad educativa, las relaciones entre la escuela y su entorno y las expectativas de la familia en cuanto a la educación y al futuro de sus hijos y al suyo propio.

En este sentido, el diálogo se presenta como una herramienta valiosa para visibilizar la horizontalización de las relaciones que se perfilan como solidarias en la medida en que se intensifican en todos los espacios y situaciones de la escuela. Así, se

---

<sup>40</sup> Aguirre María Ramona y Acosta Nelly Emilce. [citado 23 mayo 2008], Disponible en la World Wide Web: <http://www.escuela408.com.ar/tallerdetecnologia/EI%20taller.doc>

<sup>41</sup><http://fundacionexe.org.co/hacer/ambientes-para-el-aprendizaje-la-ciudadania-y-la-convivencia/comunidades-de-aprendizaje/>

produce un “aprendizaje dialógico” de toda la comunidad educativa que “contribuye a generar relaciones más solidarias.

Es por esto que:

“...La enseñanza solidaria solo es posible si los actores involucrados en ella son personas que se relacionan no por intereses personales o corporativos, sino por aquello que beneficia el aprendizaje<sup>42</sup>”.

Evocando a Freire, podemos afirmar que un diálogo igualitario permite la participación de todos los miembros en igualdad de condiciones en las que se valora la calidad de los argumentos y se respeta a cada persona para llegar acuerdos y no imponer. Esto sin duda genera autoconfianza para intervenir y además se generan relaciones intersubjetivas que promueven los aprendizajes significativos.

En cuanto a la formación específica en los talleres, en la primera reunión se informó a los padres sobre los propósitos del taller y la mayoría respondió acerca de la inquietud de las familias frente a los permanentes cambios en nuestra sociedad. Necesitaban estar al corriente sobre cómo afrontar estos cambios desde el hogar, porque los mismos también se ven ya reflejados en la escuela y en las tareas escolares para el hogar.

En las dos primeras reuniones se trabajó con ellos sobre los cambios en nuestra sociedad en un amplio horizonte.

En las siguientes reuniones se trabajó con los principios y las características de la mediación descritos por Feuerstein en su teoría de la Experiencia del Aprendizaje

Mediado (EAM); es decir con un aprendizaje guiado (mediado) para que tanto ellos como sus hijos lleguen al aprendizaje por descubrimiento, aplicando las generalizaciones realizadas (insight) a diferentes situaciones presentadas en las tareas, reforzándolas y realizando *el transfer* a otras situaciones de la vida cotidiana.

Además, *el transfer*, considerado como un componente fundamental de la inteligencia, y realizado en cada una de las fases del ABP revela la capacidad del alumno para usar y aplicar estrategias aprendidas de un contexto a otro.

A su vez, Feuerstein(1995) sostiene que los *procesos de transfer* implican capacitar al sujeto en una serie de habilidades y estrategias que pueda aplicar más allá de la tarea escolar inmediata (metacognición).

La transferencia es resultado de la mediación y produce cambios estructurales, porque está implícita en el aprendizaje.

---

<sup>42</sup><http://fundacionexe.org.co/hacer/ambientes-para-el-aprendizaje-la-ciudadania-y-la-convivencia/comunidades-de-aprendizaje/>

Permanentemente se trabajó con el aprendizaje de los indicadores del desarrollo de las habilidades y capacidades del pensamiento, dónde los padres aprendieron a identificarlas en las características de las interacciones como en las tareas escolares en el hogar. Se utilizó la técnica de roleplay

Durante los encuentros de aula-taller se destacó la importancia de trabajar en el hogar, las estrategias de la lectura comprensiva como competencia básica para todos los aprendizajes de sus hijos.

Los padres aprendieron a reforzar esta competencia desde lo cotidiano y a través de las tareas escolares.

Además, trabajaron con la guía teórica del Programa “Lee Comprensivamente” de las investigadoras Gottheil, et al, al mismo tiempo a utilizar la mediación adecuada a las actividades del programa, programa adoptado por la escuela para todos los grados a partir de 4to. Grado.

Para esto, se recalcó que el feedback de los padres mediadores con sus hijos necesita ser constante, es decir no solo en las tareas escolares sino en la vida cotidiana.

Siguiendo a Feuerstein<sup>43</sup> cuanto más un individuo es capaz de beneficiarse del aprendizaje por medio de un mediador, más será capaz de aprender de las experiencias de vida, desarrollando las habilidades cognitivas, afectivas y sociales necesarias para que el individuo sea autónomo frente a las distintas situaciones que se le presenten teniendo como objetivo una educación basada en la libertad, el discernimiento y la autogestión.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Por lo tanto, padres mediadores, mediando en lo cotidiano del hogar, y en las tareas escolares son capaces de desarrollar y reforzar las habilidades cognitivas y afectivas que necesitan sus hijos, para completar la educación de calidad impartida en la escuela, como por ejemplo las estrategias de la lectura comprensiva, y de la competencia “aprender a aprender”.

El futuro de la educación del Siglo XXI, exige saber leer, escribir, matemáticas, el desarrollo de capacidades fundamentales en la comunicación interpersonal, la resolución de problemas, el razonamiento científico y tecnológico. Los padres se preparan para acompañar a sus hijos desde una escuela que transforma y se transforma.

En este sentido, Fanfani (2007) sostiene que “el conocimiento es un capital y quiénes no lo poseen en cantidad suficiente quedan excluidos de otros bienes sociales tan estratégicos como la integración social, la capacidad expresiva y productiva, la

---

<sup>43</sup>Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (Eds.). (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freud

riqueza y el poder. De este modo el círculo se cierra: la desigualdad y la exclusión social son al mismo tiempo causa y consecuencia de la exclusión cultural”.

Desde la dimensión transformadora, es posible identificar y verificar el protagonismo de los padres tanto en la construcción de sí mismos y en la interacción con los demás padres como en el contexto social donde viven cuando han aprendido a realizarlo.

Padres preparados para enseñar a aprender a sus hijos, padres dotados de protagonismo tanto en el hogar como en la institución educativa donde se educan sus hijos. Padres solidarios, con los compañeros de sus hijos, cuando tienen alguna dificultad. Padres seguros de su rol protagónico en la educación de sus hijos.

Si bien el trabajo con los padres no ha culminado, la capacitación continúa con la alegría de ser los factores de cambio en la relación familiar con sus hijos y además en la relación con la escuela, sintiéndose parte comprometida y con saberes de la educación de sus hijos.

Se espera que el grupo de padres que transitó este camino de formación, acompañen y repliquen en otros padres de la escuela “Dr. Jerónimo del Barco” esta experiencia de formarse como padres mediadores desarrollando habilidades para acompañar a sus hijos en el proceso de convertirse en alumnos autónomos, para que aprendan como aprender en todo momento.

Se pretende en un futuro cercano, formar una escuela para padres de la región.

Como evidencia del trabajo realizado por estos primeros padres líderes, se adjuntan cuatro testimonios de mamás asistentes.

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina, que de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable.

También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos lo bastante para prepararlos con tiempo en la tarea de renovar un mundo en común....” (Arendt, 1998, p.82)

### **Testimonio 1**

Me llamo Alejandra, soy mamá de un niño y dos adolescentes.

Quiero por este medio compartir con Uds. mi experiencia vivida en el Taller para Padres ofrecido por la Sra. Licenciada Cristina Zanotti, en la Escuela primaria Dr. Jerónimo Del Barco de la localidad de Villa Parque Siquiman, provincia de Córdoba.

Fue una experiencia positiva. Cada encuentro dado resultado muy beneficioso en gramática, interpretación lectora, adquisición de herramientas, etc.

Volví a recordar conceptos y aprendizajes que tenía olvidados. Cada taller transmitido, me ayudó a obtener información, estrategias y conocimientos nuevos y refrescar los aprendidos, para así poder ponerlos en práctica al momento de la realización de las tareas con mis hijos.

Contribuir en el desarrollo emocional, intelectual y cognitivo de mis hijos para lograr una mayor autonomía resultó para mí alentador y fructífero. Desde que comencé a participar de los talleres el momento de las tareas escolares dejaron de ser tediosas para convertirse en amenos encuentros con mis chicos.

También sirvió para conocer más de ellos dentro de la escuela.

Poder brindarles estrategias de aprendizaje para que aprendan a aprender, lograr un cambio significativo en la vida escolar de mis hijos me hizo sentir mucho más confiada y preparada en este camino de andar juntos y que no sólo sirve para la escuela sino que también les es útil para el resto de su vida.

Me parece muy alentador y productivo que desde la escuela propongan la idea de comunidad de aprendizaje, donde realmente los papás podamos trabajar a la par de los maestros con el objetivo de ayudar a los niños.

Alejandra

## **Testimonio 2**

Soy Ruth y quiero contarles mi experiencia en el Taller para Padres

Nuestra experiencia desde Abril a Octubre del 2015 en el Taller para Padres fue muy positiva, abarcó varios aspectos importantes:

Darse cuenta: Tomamos conciencia de la importancia de nuestras acciones (o no acciones) en la educación y desarrollo de nuestros hijos.

Esto significa al mismo tiempo una posibilidad y una responsabilidad... Lo tomamos con entusiasmo, porque sabíamos que podíamos mejorar la vida de nuestros hijos, ayudándolos si tienen dificultades, haciendo más sencillo el trabajo de las tareas, y más eficaz el estudio de los contenidos...

Haciendo también que éstos quehaceres sean en un ambiente positivo, ya que con nuevos conocimientos, tenemos herramientas para evitar conflictos a la hora de hacer la tarea en casa; ahora podemos acompañar mejor.

Trabajo en equipo. Aprendimos que todo es mejor si coordinamos en casa el trabajo con lo que se hace en el aula teniendo contacto y comunicación con la escuela y los maestros. También el encuentro entre padres intercambiando opiniones y experiencias hizo al enriquecimiento mutuo.

Proyectar. Pudimos ver que como comunidad hay mucho por hacer y que no es imposible, que podemos activamente elaborar un futuro involucrándonos, aprendiendo, desde la solidaridad entre todos nosotros.

Mi sentir como mamá:

Esto se trata de despertar, de dejar de ser esclavos de la cotidianidad, y volver a conectarnos con nuestros sueños, con nuestro amor al prójimo, con el amor hacia los hijos, ese amor que trasciende lo diario y se proyecta al futuro...Conectarse con el deseo colectivo de que nuestros hijos sean felices y puedan hacer lo que quieran, puedan ser plenos desarrollando toda su capacidad.

Esto se trata de construir eso que deseamos, día a día, individualmente, y también como comunidad. Porque con que uno lo logre no basta, que lo logren todos, y así el mundo será mejor.

### **Testimonio 3**

Soy Dina. Así me conocen y me llaman en este hermoso grupo al que denominamos “Rompiendo Barreras”, apoyado por la profe Cristina, la cual nos propuso, desde el 2015 a participar de este taller de padres para capacitarnos en cuanto al aprendizaje de nuestros hijos.

Fue así que ella nos fue facilitando material para poder llegar a enriquecer nuestros conocimientos. Personalmente quiero destacar de ella su profesionalismo y perseverancia para lograr sus propósitos, que es que nosotros como padres pudiéramos estar acompañando al docente en el aprendizaje de nuestros hijos.

También puedo decir que al principio no sabía cómo y para que me iba a servir capacitarme como mamá y ahí estuvo la profe Cristina mostrándome como con su gran potencial que tiene para enseñar que esto era tremendamente importante, no solo para mis hijos sino para mí también. Eso me alentó a seguir, y hoy puedo decir que no me arrepiento de pertenecer a este grupo de aprendizaje, porque me siento totalmente capaz de aprender todo el tiempo.

La profe Cristina nos enseñó a trabajar la autoestima, el compromiso, la solidaridad, el estímulo, el trabajar en grupo. Creo que son las herramientas que debemos tener como sociedad para lograr la diferencia.

Desde que yo como mamá, empecé a aplicar estas herramientas pude saber que mis hijos a futuro serían diferentes. Personalmente estoy muy comprometida a seguir aprendiendo, para dejar mi pequeño granito de arena en esta sociedad.

En cuanto a lo aprendido con la profe, que nunca se dio por vencida y nos dio ese empujón a seguir siempre. Está demás decir que todo este proyecto no hubiera sido posible sin el acompañamiento de la Directora Mariana, quién confía en nosotros y nos apoyó desde el principio y hoy acompaña nuestro crecimiento de aprendizaje muy de

cerca, porque confía y sabe que nuestra escuela, Dr. Jerónimo del Barco trabaja en conjunto (Escuela, docentes, padres) por un futuro diferente para nuestros hijos.

Gracias profe Cristina, por tu confianza y por esta oportunidad... QUIERO Y PUEDO SEGUIR APRENDIENDO.

#### **Testimonio 4**

Taller de padres: rompiendo barreras

Este es un resumen de lo aprendido en el taller de padres que comenzó en el año 2015, en el colegio Jerónimo del Barco, de la localidad de Villa Parque Siquiman. Y sigue hoy 2017. Seguimos capacitándonos.

Cuando comenzó el dictado del taller, no entendía muchas situaciones y muchas de las palabras que se pronunciaban, como por ejemplo: "adquirir conocimiento", algo que yo pensaba era sistemático, algo común en toda persona, pero cuando uno comienza a entender como se forma la estructura del pensamiento y como se puede intervenir y modificar en una persona, y formar su inteligencia, potenciar su aprendizaje, me pareció algo **fascinante**...

Sin darme cuenta comencé a ver las cosas de la vida cotidiana de otra manera, desde otro punto de vista.... Y hoy lo sigo viendo así (me quitaron la venda de mis ojos y pude ver el mundo real) he desarrollado la capacidad de buscar respuestas a todo, he podido entender que la mente no tiene límites y que ese camino no termina nunca, sino todo lo contrario, entre mas lo transito mas aprendo, mas crezco.

No tengo palabras para describir el grupo que se armo con este taller, personas con las mismas curiosidades, que se fueron despertando al mismo tiempo que las mías. Es magnífico poder estar en esta grupo, poder capacitarme día a día.

Este taller me ayudo muchísimo en la escuela con mis hijos y en la vida en general, poder ver la capacidad de razonamiento que mis hijos van perfeccionando con el tiempo sobre un tema, poder usar **los conectores**, para que logren comparar, sacar una conclusión, que se le generen mas dudas y los lleven a investigar, es algo hermoso para una madre que pretende dejarle a su hijo herramientas para que logren su vida por si solos.

Estoy orgullosa de todo lo que se fue generando en este camino transitado, y más feliz me pone saber que comienza a expandirse en el Cole, en la Comunidad y de que estamos **rompiendo barreras**, esto que se activó y que es parte de mi vida, que llevaré siempre y que no dejaré de compartir con todos y poder colaborar con los grupos que acepten mi compromiso para enseñar y que me sigan enseñando.

Esto se lo debo a una personita que generó inquietudes en mi cerebro, o mejor dicho **un conflicto cognitivo....gracias cristina.**

Saludos y besos FLAVIA

### Referencias bibliográficas

- Aguirre M.; Acosta, N. [Citado 23 mayo 2008], por Alberto Javier Romero García en Aula-Taller: Metodología para la enseñanza aprendizaje de la Geografía. Disponible en la World Wide Web: <http://www.escuela408.com.ar/tallerdetecnologia/EI%20taller.doc>
- Alvarez, E. (2004) La docencia como mediación pedagógica. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. N° V. Vol.5. Bs.As. Argentina. Publicaciones DC.
- Castorina, J.A., Ferreiro, E. (2013) Piaget-Vitgotsky: Contribuciones para replantear el debate. Edit. Paidós. Buenos Aires.
- Delors, J. (1997) La Educación encierra un tesoro. Ediciones Unesco, México.
- Escamilla González, A. (2009) Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los Centros. Edit. Graó. España -
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (1991) *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund.
- Feuerstein, R. (1980) *Instrumental Enrichment: an Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- LEY N° 9870 DE EDUCACIÓN PROVINCIAL (2010) Provincia de Córdoba – Argentina
- LEY N° 26206 DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009) Ministerio de Educación de la Nación – República Argentina
- Machado, L.A. (1975) La revolución de la inteligencia. El derecho a ser inteligente. Edit. Seix Barral. Barcelona.
- Marchesi A., Martín, E. (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios. Alianza Editorial. Madrid.
- METAS EDUCATIVAS 2021, OEI. (2009) *La educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*, Madrid.
- NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS**. Ministerio de Educación Nacional. <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>
- ONE. (2010) *Operativo Nacional de Evaluación*. Ministerio de Educación de la Nación
- PRIORIDADES PEDAGÓGICAS 2014-2015 – Ministerio de Educación – Gobierno de la Provincia de Córdoba



Sasson, D. (2009) Una propuesta desde la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. International Center for the Enhancement of Learning Potential. ICELP. Jerusalén, Israel.

Tenti Fanfani, E. (2007) La Escuela y la Cuestión Social. Siglo XXI Editores. Argentina.

Werstsh, J.V. (1993) Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Aprendizaje Visor, Madrid.

Páginas web consultadas

[http://educar2050.org.ar/2013/pisa/Informe%20PISA%20Argentina%202012\(1\).pdf](http://educar2050.org.ar/2013/pisa/Informe%20PISA%20Argentina%202012(1).pdf)

<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

[http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf)

[https://www.google.com.ar/?gws\\_rd=ssl#q=ley+de+educaci%C3%B3n+de+c%C3%B3rdo+ba+9870](https://www.google.com.ar/?gws_rd=ssl#q=ley+de+educaci%C3%B3n+de+c%C3%B3rdo+ba+9870)

<http://www.infobae.com/tendencias/2017/03/22/aprender-2016-los-principales-hallazgos-que-dejo-el-primer-informe-de-resultados/>

<http://fundacionexe.org.co/hacer/ambientes-para-el-aprendizaje-la-ciudadania-y-la-convivencia/comunidades-de-aprendizaje/>

<http://www.redalyc.org/html/274/27419180002/>

Aguirre, M; Acosta, N. [Citado 23 mayo 2008], por Alberto Javier Romero García en Aula-Taller: Metodología para la enseñanza aprendizaje de la Geografía. Disponible en la World Wide Web:

<http://www.escuela408.com.ar/tallerdetecnologia/EI%20taller.doc>

**Eje temático 5**  
**PRÁCTICAS E INNOVACIONES EN CONTEXTOS DIVERSOS. NUEVOS**  
**FORMATOS ESCOLARES**

## INVESTIGACIONES

## EL CASO EN NARRATIVA COMO DIDÁCTICA PARA LA EDUCABILIDAD EN ESTUDIANTES DE MEDICINA

AVILA, Juan

*Universidad Militar Nueva Granada  
Facultad de Medicina*

*Recientemente, los modelos de educación superior se han centrado en el estudiante, este cambio en la enseñanza ha permitido nuevos enfoques. La narrativa se refiere a la competencia para construir una historia y se define como relatos de actos con personajes que entretengan una historia por medio de una trama en una situación temporo-espacial.*

*Se ha evidenciado su uso en pedagogía como una estrategia para la formación de estudiantes y en medicina integra el conocimiento científico a una comprensión más profunda y completa de las perspectivas personales, ayudando a mitigar la deshumanización que se presenta en la carrera. Se realiza una experiencia educativa que tiene como objetivo describir la narrativa como didáctica en medicina para la educabilidad en estudiantes de pregrado.*

*Se construye un seminario para ser trabajado con estudiantes de pregrado de décimo semestre de medicina a través de casos clínicos en forma de narrativa. Como logros se tiene: mejor desarrollo de la competencia narrativa en los estudiantes, mayor apropiación de los conceptos tratados, cambio en la percepción de la enseñanza en la asignatura y la utilización de la narrativa por parte de los estudiantes como herramienta para la educabilidad.*

*Las conclusiones de la experiencia son: es una didáctica que permite mejorar procesos de educabilidad en medicina, los casos clínicos pueden ser adaptados en forma narrativa, la transformación de la percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y el abrir nuevas posibilidades para metodologías en apoyo a la narrativa como el análisis hermenéutico y fenomenología.*

### ***Narración -Aprendizaje - Educación de pregrado en Medicina - Competencia mental***

#### **Introducción**

De acuerdo con Flores (2016) la narrativa surge como una corriente que pretendía rescatar la experiencia del paciente, intentando emprender la función de “puente” entre

médicos y pacientes, acortando así la distancia entre “saber” acerca de la enfermedad y “comprender” la experiencia del paciente. En otras palabras, acercar la medicina a los estudios humanísticos. Empezó en EE.UU. y se está difundiendo aceleradamente en otros países, como Italia, que ya ha introducido en varias de sus facultades de medicina (Milán, Turín, Roma, Florencia, Verona) cursos obligatorios para los estudiantes, con el objeto de enseñar la práctica de la comunicación y la capacidad de escuchar e interpretar las historias de los pacientes.

Practicar la medicina no es un simple ejercicio de “saber acerca” y “descubrir” lo que sucede expresado en forma de diagnóstico, sino vivir desde dentro, acompañar al paciente en su padecimiento (etimológicamente, en su pathos con la enfermedad). Por tal motivo, al definir y asumir ciertos límites de la objetividad en el método clínico y el ejercicio diagnóstico, se quiere que sea un asunto menos de “evidencias”, en términos de ensayos clínicos, y más de historias interpretadas. Esta opción puede ayudar a los médicos no solo a ser conscientes de la imposibilidad de relatar “lo que pasa” sin una interpretación, sino a considerar el grado de incertidumbre en que se desarrollan sus prácticas y a aceptar que la perspectiva, el punto de vista propio y del otro, no se deben eliminar, sino que sea una manera posible de describir la realidad (Flores, 2016).

A su vez, la medicina narrativa es un movimiento académico que fomenta la sensibilización ante las percepciones del paciente y promueve la adquisición de “competencias narrativas”, que atiendan a las vivencias histórico-biográficas ligadas a las experiencias de salud y enfermedad (Ramis, 2016).

Las narraciones otorgan sentido, contexto y perspectiva a la experiencia, porque las cosas que nos suceden no tienen ningún significado, independientemente de los relatos que contamos acerca de ellas. El acto de narrarlos vuelve comprensibles los acontecimientos, y los relatos, según esta perspectiva, tal vez sean la forma más temprana y natural en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento. Una narración bien hecha, a diferencia de una exposición racional-objetiva científica, está cargada de significados subjetivos, datos atenuantes y posibilidades alternativas (Carrio, 2006).

En los programas de medicina narrativa se lee literatura, textos en los que los protagonistas son médicos y enfermos en un determinado contexto. Se seleccionan lecturas y actividades de estos textos que sirven como vehículo para desarrollar la empatía, estimular la imaginación, incrementar el conocimiento humano y promover la reflexión moral. Los estudiantes se entrenan en reescribir o contar estas historias en un lenguaje cotidiano (no en el lenguaje técnico propio de las historias clínicas), en analizar y comprender las perspectivas personales de los protagonistas y en confrontar sus percepciones y vivencias, la distinta interpretación de la experiencia del cuerpo, de la enfermedad, del sufrimiento.

### Referentes teórico-conceptuales

La narrativa incluye no solo lo que los personajes hacen (una lista objetiva de acciones o sucesos), sino fundamentalmente qué sentido tiene todo esto para ellos, cómo se sienten y cómo se sienten otras personas al respecto. Las narraciones son parte de nuestra experiencia y, de acuerdo con Charon (2001), se pueden clasificar en:

**Ficción médica:** las historias entre pacientes y médicos pueden ser inventadas. Se pueden crear mundos ficticios.

**Lenguaje común:** escribir en lenguaje común para que las personas no médicas entiendan y se acerquen a la práctica de la medicina para hacer cambios sociales o inspirarlos a mantenerse sanos.

**Autobiografía médica:** escribir acerca de cómo fue la transformación para volverse médico, para ayudar a los estudiantes de medicina a que se identifiquen con el personaje pensando así que ... “no es al único que le pasa”, ya que los jóvenes viven transformaciones dramáticas personales en su carrera para ser médicos. Estas autobiografías sirven para mostrar el acto médico.

**Historias desde la práctica: de médicos para otros médicos.** Se hacen con la finalidad de compartir con sus colegas las experiencias vividas, el texto tiene un sentido oculto entre líneas.

**Ejercicios de escritura desde el entrenamiento médico:** se solicita a residentes que escriban sobre sus experiencias clínicas. Ayuda a experimentar a los clínicos sobre lo que siente el paciente sobre su enfermedad y sobre la muerte.

La bioética es un área joven del conocimiento, que tiene sus orígenes en 1970, cuando Van Rensselaer Potter la propuso por primera vez y para entonces la define como una nueva disciplina que contribuiría al futuro de la especie humana, al tener la capacidad de construir un puente (cuya no construcción sería parte de la razón para que el futuro de la humanidad estuviera en duda) entre dos culturas: la de la ciencia y la de las humanidades (Manchola 2014).

El campo de la bioética está empezando a tomar su propio giro narrativo, ya que se encuentra bajo un paradigma predominantemente “principalista”. La bioética está siendo testigo de una explosión de interés por la narrativa y la narración como formas alternativas de estructuración y evaluación de las experiencias de los pacientes, médicos, y otros profesionales de la salud. De acuerdo con Ricoeur, citado por Ramis (2016), este “giro narrativo” permitiría una apertura epistemológica, situando el proceso ético-deliberativo dentro de una historia abierta, donde “lo que se es” se entiende a partir del estar “entre los otros”.

Barton (2008) y citado por Manchola (2014) propone enriquecer, con aportes provenientes de la resolución de conflictos, la narración que ya se utiliza en bioética

biomédica principalista. Al respecto, hace una invitación para aprender de la utilización que de métodos narrativos (como las dramatizaciones) se hace en el derecho, y aplicarlos al encuentro médico paciente. La bioética narrativa constituye un campo de estudios, reflexión y propuestas interpretativas que ha ganado visibilidad en los últimos años al calor de los debates referidos a la calidad de la atención médica, la integración de una pluralidad de modelos de intervención clínica y ante la necesidad de reconocer al paciente como protagonista de todo proceso terapéutico (Ramis, 2016).

La bioética narrativa, al estar basada en el análisis de relatos (donde utiliza la narración, imaginación, interpretación y contextualización) responde a tres giros: casuístico, hermenéutico y literario y se convierte en una nueva teoría de fundamentación: epistemológica, metodológica y de comprensión de la bioética, en búsqueda del sentido humano, a través de una aproximación humana a la persona y a sus circunstancias. En cuanto a sus dos dimensiones, epistemológica y metodológica, propone una deliberación narrativa como metodología para la toma de decisiones, por medio del uso de novelas, cuentos, videos, películas y reportajes; y un modo de conocimiento y actitud ética distintos para la aproximación epistemológica a través de la hermenéutica y la deliberación, como modos técnicos de interpretación y toma de decisiones (Manchola 2014).

En el nivel interpersonal, y desde las percepciones propias del mundo de la vida, resulta fecundo recurrir a las corrientes hermenéuticas a las éticas aplicadas, que aportan pautas deliberativas distintas a las que se desprenden a partir de enfoques basados en normas abstractas, de matriz cognitivista, ya que no buscan dictar normas o reglas, sino enunciar las condiciones de posibilidad en el proceso de comprensión. Es en este plano hermeneutizable donde se debe hacer uso de autores Gadamer y Ricoeur, los cuales permiten inducir una “ética hermenéutica” (Ramis, 2016).

De acuerdo con Ramis, la bioética narrativa asume las contribuciones de la “medicina narrativa”, entendida esta como un encuadre de la práctica clínica que intenta superar la simple compilación de datos y pruebas para incorporar el diálogo, la empatía y la comprensión profunda de los pacientes. Se entiende que cada persona concurre ante el personal sanitario portando el gran relato de su propia vida, en el cual la enfermedad constituye el último cuadro de una puesta en escena. Sólo una mirada integral a toda esa historia podrá aportar un sentido auténtico a una narración compleja, que es imposible entender si está desgajada en escenas aisladas, o dispersa en fragmentos y síntomas sin organizar.

### **Aspectos metodológicos**

El estudio de caso se presenta como una estrategia metodológica orientada a la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad, con lo cual se busca posibilitar el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes, así como proponer otras nuevas para entender o explicar el fenómeno (Páramo, 2011). Según Eisenhardt (1989), citado por Páramo, esta es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, en la cual es posible tratar un único caso o varios casos, que combinan diferentes métodos para la recolección de la evidencia cualitativa-cuantitativa con el fin de describir una situación y verificar o generar una teoría. Como se acaba de afirmar, puede tratarse de un único caso en el que se estudia un individuo, una familia, una organización, una comunidad, una ciudad, una cultura, un grupo o un fenómeno, que debido a sus características especiales representa un reto para su exploración y comprensión de sus particularidades.

Stake (2005) y Willis (2007), citados por Páramo (2011), explican su justificación y atribuciones. En primera instancia el estudio de caso, más que una elección metodológica, es la escogencia de un objeto de estudio, y se pueden describir tres atributos específicos: en primer lugar, permite recoger datos ricos y detallados en un entorno auténtico y natural; en segundo lugar, es integral, y por lo tanto apoya la idea de que gran parte de lo que se puede saber acerca del comportamiento humano se entiende mejor como experiencia vivida en el contexto social. En tercer lugar, puede llevarse a cabo sin hipótesis y objetivos predeterminados.

Páramo (2011) aduce las razones de Perecman & Curran (2006) para usar el estudio de caso:

- Describir de forma detallada un fenómeno

- Explicar un fenómeno que se está estudiando

- Investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren

- Estudiar un tema determinado

- Aproximarse a un fenómeno cuando las teorías existentes son inadecuadas y las hipótesis poco claras

- Conseguir una comprensión fundamental a un proceso o evento raro pero importante que no tiene punto de comparación obvio

- Explorar un caso crucial, desviado o negativo, que promete arrojar luces sobre una teoría establecida

La realización de estudios de caso presenta ventajas, dentro de las cuales se pueden describir: Los datos proceden de las prácticas y experiencias de las personas y se consideran fuertemente basados en la realidad. Por otro lado, permite las generalizaciones de una instancia concreta a un aspecto más general, además de que le da al investigador la posibilidad de mostrar la complejidad de la vida social y de explorar



significados e interpretaciones alternativas. En ese mismo sentido, ofrece una importante fuente de datos, de los que se pueden hacer análisis posteriores marcando la pauta para futuros trabajos de investigación Y para terminar esta lista de ventajas de los estudios de caso, estos se pueden vincular con la acción y contribuir a cambiar la práctica y están próximos a las experiencias de las personas, lo cual hace que puedan ser más persuasivos y más accesibles.

Para la elaboración de un diseño de estudio de casos Kenny & Grotelensh (1980), citados por Pérez (1998), sugieren una serie de precondiciones que pueden ayudar a decidir la conveniencia o no de usar el estudio de casos. Dentro de ellas se pueden indicar las siguientes:

Cuando los objetivos deseados o proyectados de un esfuerzo educativo se centran en resultados humanísticos o diferencias culturales, en oposición a los resultados conductuales o diferencias individuales.

Cuando la información obtenida no está sujeta a verdad o falsedad, sino que puede someterse a examen sobre el terreno de la credibilidad, ya que, de hecho, el objetivo del estudio de casos es eliminar conclusiones erróneas, de forma que se pueda quedar con la mejor interpretación posible.

La singularidad de la situación que lleva a profundizar en el caso concreto.

Desarrollar una mejor comprensión de la dinámica de un programa.

El estudio de casos es particularmente útil cuando el problema implica una nueva línea de investigación que necesita una mayor conceptualización de factores o funciones, y a su vez requiere poner énfasis sobre el patrón de interpretación, e implica determinar los factores significativos de un caso.

Para la presente experiencia educativa se utilizaron las fases del proceso de los estudios de caso, propuestas por Martínez Bonafe y citado por Pérez (1998) y consistentes en las tres fases, denominadas preactiva, interactiva y posactiva.

**Fase preactiva:** En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que completan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar. En la presente experiencia se hace un muestreo intencionado de historias clínicas en búsqueda de casos que representen dilemas en bioética y se identifica un caso en los que se inscriban respectivamente los protagonistas del drama de la enfermedad: el médico, el paciente y la sociedad.

**Fase interactiva:** Corresponde a la búsqueda una narrativa que articule los principios o los dilemas en el escenario posmoderno, que en la presente experiencia se va a apoyar en los textos de Mainetti (2008). De manera paralela se ajusta el caso a narrativa y se da inicio al trabajo de campo con los estudiantes con una primera

presentación del caso en narrativa; en la socialización se determinan los tópicos bioéticos identificados por los estudiantes y se elaboran las preguntas problema que serán presentadas para discusión.

**Fase posactiva:** Se refiere a la realización del análisis en una segunda socialización con los estudiantes a partir de los preceptos bioéticos enmarcados en la anterior fase y con la guía de las preguntas problema previamente elaboradas, se detallan las reflexiones críticas sobre el problema presente en el caso estudiado. Finalizada la actividad se establecen las conclusiones y se determinan los niveles de acción para compartir con la comunidad académica.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Logros:

- Mejor desarrollo de la competencia narrativa en estudiantes de pregrado de medicina
- Mayor apropiación de los conceptos tratados
- Cambio en la percepción de la enseñanza en la asignatura
- La utilización de la narrativa por parte de los estudiantes como herramienta para la educabilidad
- La narrativa es una didáctica que permite mejorar procesos de educabilidad en pregrado en medicina
- Los casos clínicos pueden ser adaptados en forma narrativa
- La transformación de la percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje
- Se abren nuevas posibilidades para involucrar diversas metodologías en apoyo a la narrativa como lo son el análisis hermenéutico y fenomenología

### **Referencias bibliográficas**

- Carrío, S. (2006) Aproximaciones a la medicina narrativa. Revista Del Hospital Italiano De Buenos Aires, 14-19.
- Charon, R. (2001) Narrative Medicine: A model for empathy, reflection, profession and trust. American Medical Association, 1897-1902.
- Charon, R. (2001) Narrative Medicine: Form, Function, and Ethics. American College of Physicians–American Society of Internal Medicine, 83-87.
- Flores, J., & Juárez, L. (2016) Nuevas definiciones de evidencia en la Medicina contemporánea: aportes desde la Antropología. Saúde Soc. São Paulo, 43-56.
- Mainetti, J. (2008) El complejo Bioético: Pigmalión, Narciso y Knock. Revista Latinoamericana de Bioética, 8 (2), 30-37.

- Manchola, C. (2014) Por una bioética distinta: narrativa y latinoamericana. Revista Redbioética/UNESCO. 2 (10): 70-80
- Páramo P. (2011) La investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia: Bogotá.
- Pérez, G. (1998) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Chile: Editorial La Muralla
- Ramis, A. (2016) Bioética narrativa y salud intercultural mapuche. Aportes a su fundamentación y complementación. Veritas, (34), 93-116

## EL AULA COMO ESCENARIO DE ENCULTURACIÓN, COMPRENSIÓN Y ESCUCHA

CIVAROLO, María Mercedes

BRUZZO, Carolina

PÉREZ ANDRADA, Mónica

Universidad Nacional de Villa María

IAPCH

*Esta ponencia es el resultado del proyecto de investigación: “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC)”, que es parte del programa de investigación: Configuraciones Didácticas para la formación docente inicial y continua, de la Universidad Nacional de Villa María.*

*En los albores del siglo XXI, y ante el fenómeno de una nueva cultura de aprendizaje, -ubicuo (Burbules, 2014) e invisible (Cobo, 2011)-, la enseñanza y el aprendizaje deberían resignificarse; renovar la acción educativa educando para la diversidad y la inclusión. Es imprescindible estructurar una “nueva agenda didáctica” que aborde cuestiones tales como: la enseñanza desde las posibilidades de la enculturación; el aula innovadora en donde el pensamiento y la comprensión constituyen el eje del trabajo docente y el aprendizaje es una posibilidad para todos.*

*Se plantea como problema: ¿Cómo convertir el aula en una verdadera cultura de pensamiento en dónde los alumnos y alumnas aprendan a pensar por sí mismos implicándose en su aprendizaje y expandiendo su comprensión? El objetivo que se persigue es generar estrategias que permitan transformar el aula en un ámbito de comprensión y enculturación a partir de una pedagogía de la escucha.*

*Se trata de una investigación-acción que responde al paradigma cualitativo de metodología narrativa. La técnica de recogida de datos, remite a la documentación fílmica, fotográfica y al registro etnográfico, a la resolución de desempeños de comprensión en comunidades de pensamiento recopilados en portfolios virtuales de aprendizaje.*

*La investigación aporta a la construcción de una teoría didáctica y a una epistemología de la enseñanza comprensiva.*

***Enculturación - Enseñanza para la comprensión (Epc) - Pedagogía de la escucha  
- Didáctica general***

## Introducción

El inicio del nuevo siglo, dejó al descubierto las grandes transformaciones y el cambio permanente al que asiste la sociedad, el mundo globalizado exige flexibilidad, creatividad y frente a ello parece ser que la escuela se tornó obsoleta con currículos fijos delimitados desde siglos atrás. Igualmente, las prácticas de enseñanza siguen reproduciendo viejos formatos; el problema de la mala calidad, contrariamente a lo que suele decirse no se reduce únicamente a los docentes, sino que es bastante más complejo, puesto que todo el sistema educativo está diseñado para transmitir informaciones y no para pensar, crear o resolver problemas. Como lo enuncia el título de este Congreso – la escuela de hoy se enfrenta a nuevos desafíos, constantes tensiones, aunque también como es la intención de este trabajo de investigación a grandes posibilidades –.

Otra realidad; es el fenómeno de una nueva cultura de aprendizaje al que asistimos cotidianamente; De hecho el aula de la modernidad está desapareciendo, este espacio está siendo habitado “al fin” por estudiantes que disfrutan siendo protagonistas activos comprometidos con lo que hacen, que manifiestan nuevas maneras de pensar y actuar; por lo tanto este nuevo escenario, exige, sin dudas, estructurar a la brevedad, una nueva agenda didáctica (Litwin, 1996) , que contemple como lo marca el Eje de este Congreso: Prácticas e innovaciones en contextos diversos. Aunque sin olvidar o renegar de cuestiones de la “vieja agenda didáctica” y a su vez, aborde otras nuevas, tales como: pensar la enseñanza desde las posibilidades de la enculturación; crear un aula en donde la comprensión y el pensamiento (junto al contenido) constituyan las brújulas de sentido del trabajo docente; y en donde el aprendizaje en el marco de una nueva cultura sea una posibilidad de todos, inclusive del educador.

Se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cómo convertir el aula en una verdadera cultura de pensamiento en dónde los alumnos y alumnas aprendan a pensar por sí mismos implicándose en su aprendizaje y expandiendo su comprensión?

Los antecedentes teóricos – epistemológicos que dan marco a esta investigación: El modelo conceptual de Enseñanza para la Comprensión EpC, desarrollado principalmente por David Perkins y colaboradores del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard; el concepto de Configuraciones Didácticas de Litwin; la noción de Escucha y Documentación de Loris Malaguzzi; Rutinas de Pensamiento de Ritchhart, Aprendizaje Ubicuo de Burbules, y Aprendizaje Invisible de Cristóbal Cobo.

Esta ponencia es el resultado del proyecto de investigación: “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC)”.

El objetivo que se persigue:

Generar estrategias que permitan transformar el aula en un ámbito de comprensión y enculturación a partir de una pedagogía de la escucha.

Se trata de una investigación-acción que responde al paradigma cualitativo de metodología narrativa. La técnica de recogida de datos, remite a la documentación fílmica, fotográfica y al registro etnográfico, a la resolución de desempeños de comprensión en comunidades de pensamiento. La investigación aporta a la construcción de una teoría didáctica y a una epistemología de la enseñanza comprensiva.

### **Referentes teórico-conceptuales**

El mundo es flexible, cambiante y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática. La escuela tal como está no cumple con su cometido y por eso es necesario repensarla para generar cambios de manera que pueda dar respuesta a las demandas de la sociedad en permanente proceso de transformación y a los sujetos de derecho, dotados de potencialidades que son nuestros alumnos. En las últimas décadas difícilmente se encuentra una institución social tan resistente a los cambios como es la escuela, como sostiene Julián de Zubiría Samper (2006, p. 15); “en una época globalizada, con más de mil millones de computadoras interconectados que alteraron para siempre el mundo laboral, la escuela tradicional, heteroestructurante y centrada en la palabra del maestro se resiste a adecuarse a las nuevas demandas de la sociedad”. En tal sentido desde esta investigación consideramos al igual que; Malaguzzi (2001) que; “el oficio de educar, la pedagogía, no puede ni debe evitar reflexiones amplias con respecto a los cambios culturales”; por el contrario, el compromiso de los educadores en este cambio cultural en el aula y en la escuela, es imprescindible e intransferible. Nos corresponde a los profesores pensar la enseñanza, desde una nueva mirada, desde las posibilidades que brinda la enculturación, es decir, crear un aula en donde la comprensión y el pensamiento constituyan el eje del trabajo docente y el aprendizaje sea una posibilidad de todos.

Volviendo al problema de investigación: ¿Cómo convertir el aula en una verdadera cultura de pensamiento en dónde los alumnos y alumnas aprendan a pensar por sí mismos implicándose en su aprendizaje y expandiendo su comprensión?

Se desprenden algunos interrogantes auxiliares:

¿Qué configuraciones didácticas y en especial qué rasgos de las mismas favorecen procesos de comprensión en torno a la buena enseñanza?,

¿Cómo convertir el salón de clases en una verdadera cultura de pensamiento?,

¿La pedagogía de la escucha o la capacidad de mantenerse alerta?

¿Cómo hacer que los alumnos y alumnas aprendan a pensar por sí mismos y se impliquen de manera consciente en sus aprendizajes?

Es relevante destacar que la brújula de sentido de la investigación siempre es la comprensión, dado que no se puede pensar la enseñanza al margen de la pregunta:

**¿Qué es la comprensión?**; la comprensión sobre la enseñanza y la comprensión a partir del aprendizaje.

La investigación que llevamos adelante en Universidad Nacional de Villa María, se denomina: “*Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC)*”; tuvo como punto de inicio el rediseño del Programa de estudio de las cátedras Didáctica General y Currículum y, Teorías del Aprendizaje, que a partir de las inferencias de los análisis didácticos, han inspirado esta ponencia.

El rediseño del programa de la cátedra desde la EpC permitió, a posteriori, pensar y diseñar **configuraciones de enseñanza** que ponen el foco de la escena pedagógica en el pensamiento y la comprensión de los estudiantes acerca del aprendizaje y la inteligencia, mediante diferentes y desafiantes desempeños de comprensión, y el uso de determinados recursos, que apuntan a favorecer un mayor protagonismo de los mismos en sus propios procesos de construcción del conocimiento y su reflexión metacognitiva.

La comprensión es la capacidad de un individuo de utilizar el conocimiento en situaciones novedosas (*por ejemplo, solucionar problemas, diseñar productos o crear historias*), de formas semejantes a las que modelan los expertos en disciplinas específicas. Los estudiantes demuestran su comprensión cuando son capaces de ir más allá de la acumulación de información y realizan desempeños que son valorados por las comunidades en que viven [...]. En este enfoque de la comprensión, basado en desempeño, la comprensión no es meramente una representación del mundo en nuestras mentes, ni un conjunto de acciones vagamente organizadas. Antes que ello la comprensión es la capacidad de pensar con el conocimiento, de acuerdo con los estándares de buenas prácticas dentro de una disciplina específica, como la matemática, la historia o el arte. (Mansilla y Gardner, 1997: 381).

Entender a la comprensión como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras diversas y novedosas, requiere delinear un marco conceptual que la justifique y que la aborde, en tal sentido, nos abocamos a:

-*Diseñar desde el equipo de cátedra e investigación, una red de tópicos generativos* a partir de los contenidos del programa. La confección de esta red puso de relieve nudos o interconexiones entre más de un tema y abrió la posibilidad de vincular diferentes conceptos entre sí dando lugar a potenciales **tópicos generativos**.

-*Definir hilos conductores* que interpelaran y funcionaran como una especie de encuesta a partir de la cual los estudiantes se ensimismaran e interrogaran a sí mismos y pudiesen argumentar qué saben y qué es lo que esperan saber.

-*Expresar metas de comprensión*, claras y precisas, estableciendo en cada bloque qué esperamos que los estudiantes piensen y comprendan con el tema o tópico elegido.

-*Desarrollar desempeños de comprensión* a través de actividades en orden de complejidad creciente, que permitan a los estudiantes explicar, relacionar, interpretar,

comparar, hacer analogías, usar o exponer lo saben y poder transferirlo a otras situaciones; todas actividades que permitieran darse cuenta qué han comprendido.

**-Evaluación diagnóstica continua**, elaborar matrices (rúbricas) para cada uno de los trabajos prácticos y parciales, con criterios claros y públicos, relacionados con las metas de comprensión y orientados por los hilos conductores; con el objeto de que brinden a los estudiantes, en forma sistemática información y orientación para la resolución de los desempeños de comprensión y lo que se espera de ellos.

¿Cómo convertir el salón de clases en una verdadera cultura de pensamiento?

Con respecto a este interrogante, sabemos que enseñar para la Comprensión en cualquier nivel educativo, implica considerar el aula como un ámbito cultural, en donde las relaciones que se tejen entre educadores y estudiantes van más allá del contenido que establece el currículo; referirse al aula como un ámbito cultural tiene más que ver con las expectativas mutuas de educadores y estudiantes, con el lenguaje de pensamiento, con los vínculos generados a través del aprendizaje significativo, con la noción acerca de los nuevos saberes que hoy pueden considerarse valiosos o no para la vida de los estudiantes, en este caso futuros docentes.

Las investigaciones realizadas en este sentido dan cuenta, que en un aula con un intercambio cultural fluido, se producen verdaderas *comunidades de pensamiento* y aprendizaje entre sus miembros; ya no se puede pensar en un docente “en solitario que todo lo sabe” frente a un grupo de alumnos receptores, sino que se debe pensar en verdaderas comunidades de enseñanza y aprendizaje. Perkins (1997) entiende que:

La cognición socialmente distribuida es aquella que se apoya en el trabajo socialmente compartido, como condición para la construcción de conocimientos, los seres humanos funcionan como personas más el entorno, porque eso les permite desarrollar mejor sus aptitudes e intereses. (p. 46)

Ahora bien, el reto de pensar que las aulas pueden convertirse en lugares de estímulo intelectual que hagan visible el pensamiento de los estudiantes, sólo podrá ser posible si se “introducen al aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente” (Sancho, 2005). Este hecho depende ampliamente de la actitud, el conocimiento, y las competencias del docente a la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial de los estudiantes. Como sostiene Civarolo (2013):

Es un desafío a la capacidad de reflexión del docente sobre su repertorio de estrategias y recursos, que utiliza en la práctica cotidiana, en su estilo de intervención y lo incita a crear una comunidad de indagación con sus colegas; entendiendo que, para promover el cambio debe poner la mira en lo que el estudiante hace bien, en lugar de en lo que no hace o no hace tan bien. Lleva implícita la pregunta ¿por qué no recurrir a las fortalezas del estudiante como puente para mejorar sus debilidades? (p. 34).



Diseñar y construir un aula enculturada, que promueva y haga visible el pensamiento y la comprensión de los estudiantes universitarios, se requirió establecer algunas rutinas, como por ejemplo, el trabajo en lo que llamamos *comunidades de pensamiento*, es decir grupos para pensar juntos. Una vez que los estudiantes comienzan a conectarse entre ellos y ver - pensar - preguntar de manera conjunta, es posible descubrir una nueva y peculiar manera de interacción, mayores intercambios, andamiajes a partir de asimetrías y simetrías, que devienen de negociaciones de significados entre pares y con los docentes.

*La configuración didáctica que se propone como una hipótesis de trabajo*; es un entretejido estratégico que persigue hacer realidad la buena enseñanza. Planificar un escenario en donde se viva y disfrute un clima de confianza y un ambiente que invita a aprender juntos, requiere de una actitud permanente y del esfuerzo creativo para elaborar desempeños de comprensión específicos, construir matrices de evaluación, instalar formas de realimentación y estrategias de modelaje como el uso de recursos atractivos que atrapen al estudiante como es el caso de las metáforas en las explicaciones didácticas.

¿La pedagogía de la escucha o la capacidad de mantenerse alerta?

La escuela ha sido siempre “una gran boca” que todo sabe y tiene para decir; pero, al respecto, Hoyuelos plantea que los maestros debemos... ¡Convertirnos en una gran oreja! De nada sirve tener una gran cultura académica si no sabemos escuchar, si no somos capaces de descubrir lo nuevo de momento en momento; escuchar: “No sólo es la oreja que oye, también es la mirada que recupera todos los lenguajes de la no palabra y de la palabra [...] desde los cien lenguajes del niño, del gesto, de la mirada, del cuerpo [...] recabar lo que allí está ocurriendo en cuanto a la Cultura de la Infancia” (Hoyuelos, 2008).

Los educadores debemos darnos el tiempo para escuchar, estar expectantes, sosteniendo la atención, libres de prejuicios, preconceptos, a fin de ser realmente receptivos, pues: “Si reconocemos que los niños son activos protagonistas en la construcción del conocimiento, entonces el verbo más importante en la práctica educativa no sería hablar, sino escuchar. Escuchar, significa estar abierto a lo que otros tienen que decir, escuchar sus cien lenguajes, con todos nuestros sentidos” (Rinaldi, 2006, p. 14).

La escucha es así mismo una actitud ética que implica compromiso, esto significa que importa lo que le pasa al otro; es asumir “un cambio de actitud, un comprender que a veces no hay necesidad de hablar tanto, que el diálogo implica un escuchar atento y una postura abierta, para comprender más allá de las palabras” (Fornasari, 2005, pp. 20-27).

Escuchar con respeto y lograr el encuentro, con los estudiantes, tiene que ver con creer en sus potencialidades, con tomar en serio sus posibilidades. En fin, con creer que cada etapa es digna de ser respetada y acompañada suspendiendo nuestros juicios de valor y nuestros prejuicios.

¿Cómo hacer para que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, implicándose en su aprendizaje?

Este último interrogante requiere de un compromiso de indagación mayor, ya que enseñar para comprender significa siempre facilitar que los estudiantes vayan más allá de conocimientos memorísticos y rutinarios, para ello se requiere diseñar prácticas de mayor inclusividad que permitan disminuir los riesgos de marginación académica, ya que en las instituciones educativas:

Se promueve una cultura áulica donde las emociones, el pensamiento y fundamentalmente, los procesos reflexivos están ausentes porque se privilegia las respuestas por sobre las preguntas. Si observamos detenidamente las propuestas didácticas que se presentan (...) como las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores, podemos concluir que en el aula las oportunidades de desarrollar las potencialidades y talentos (...) son sólo para aquellos que han aprendido el oficio del alumno y logran sacar provecho de lo que el profesor ofrece, mientras que aquellos con estilos de aprendizaje, intereses y capacidades destacadas no contempladas, integran el grupo de los denominados "marginados académicos"; aquellos que están al costado, en el extremo, en la ribera de la situación de enseñanza y aprendizaje, ajenos al proceso de construcción de conocimiento, y que no tienen la oportunidad de aprender significativamente, mucho menos de desarrollar sus potencialidades, por el simple hecho de que no se les brinda la oportunidad de hacerlo. Esta afirmación, que puede parecer un tanto absurda, se nos presenta como un inconsistente, porque nuestra lógica no puede comprenderla. (Civarolo, 2007, p. 20)

Entonces se trata de pensar en los estudiantes, en todos y en cada uno de ellos que habitan el mismo escenario de aprendizaje, con sus capacidades e intereses que son muy diferentes; ello exige a los docentes proponerse otras metas, rediseñar la agenda didáctica; pensar desempeños de comprensión que exijan a los estudiantes -futuros profesores- demandas cognitivas relevantes, en tanto que, como señalan Perkins y Blythe:

La comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, -por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva, de manera tal que les exija mostrar su comprensión y que ésta pueda ser observada por los demás. (p.86)


Los desempeños de comprensión que proponemos a nuestros alumnos son actividades que requieren usar el conocimiento en nuevas formas y situaciones. De esta manera, reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido al mismo tiempo que descubren, exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de conocimientos previos que se comparten en las comunidades de pensamiento; la comprensión implica siempre un desempeño, es decir, realizar una variedad de tareas que no sólo demuestran comprensión de un tema, sino que al mismo tiempo, la incrementan y expanden.

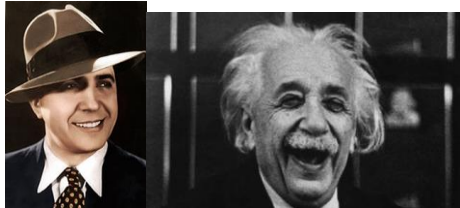
### Aspectos metodológicos


Se trata de una investigación-acción que responde al paradigma cualitativo de metodología narrativa. La técnica de recogida de datos, remite a la documentación fílmica, fotográfica y registro etnográfico denso, resolución de desempeños de comprensión en comunidades de pensamiento, recopilados en portfolios virtuales de aprendizaje (Google Drive) de los estudiantes.

La investigación aporta a la construcción de una teoría didáctica para todos los niveles del sistema educativo y especialmente intenta contribuir a una teoría de la enseñanza comprensiva y a una epistemología práctica.

**Tabla 1** Documentación de una clase (cómo usar el Lenguaje de pensamiento)

Descriptiva de clase	Cuatro fuerzas culturales
Narrativa	Principios
<p>Se inicia la clase presentando una pintura... de Rob Gonsalves (1959) acompañada con la frase: <i>“El Aprendizaje es el resultado del pensamiento”</i></p>  <p>Recuperar <b>ideas</b> previas de los estudiantes, a partir de preguntas; ¿qué ideas les sugiere la frase que acompaña la imagen?, ¿todos están de acuerdo con esa postura?, ¿para ustedes la frase es una afirmación, si – no, por qué?, ¿Cómo se relacionan el aprendizaje y el pensamiento? Abordamos la palabra idea, de manera genérica,</p>	<p>Principio: modelado Los docentes utilizan palabras precisas referidas al lenguaje de pensamiento todo el tiempo; de la misma manera cuando realizan las preguntas y realimentan; además alientan a los estudiantes a revisar lo que dicen, a suplantar determinadas palabras por otras de lenguaje de pensamiento.</p>

<p>como un concepto que describe diferentes términos como hipótesis, opinión, o razonamiento.</p>	
<p>Se informa a los estudiantes, sobre el objetivo de <i>pensar en el aula como una cultura de pensamiento</i> Para que exista una verdadera cultura de pensamiento docentes y alumnos deben utilizar un vocabulario apropiado, un lenguaje de pensamiento. Utilizamos el lenguaje del pensamiento para comunicar información acerca del carácter o la intención de nuestros estados y procesos mentales dentro de todo tipo de contextos cotidianos. Cuando le explicamos a un amigo el proceso de pensamiento que nos llevó a escoger un candidato en lugar de otro, en una votación electoral por ejemplo, o cuando explicamos cómo llegamos a aceptar o rechazar una creencia particular, cómo hemos desarrollado una idea, cómo tomamos una decisión, o cómo resolvemos un problema. El lenguaje en general, es una fuerza cultural con el poder para darle forma al comportamiento, lo mismo sucede con el lenguaje del pensamiento, que invita a poner en acción disposiciones de pensamiento en contextos que son inspiradores.</p>	<p>Principio: proporcionar explicaciones sobre el sentido y uso de términos y conceptos de lenguaje de pensamiento</p> <p>Los docentes proporcionan explicaciones, definiciones y ejemplifican en cuanto al concepto de cultura de pensamiento, pensamiento y lenguaje de pensamiento.</p>
<p>Para demostrar que en un fenómeno complejo pueden existir muchas palabras para describirlo, utilizamos una serie de imágenes (Fotografías extraídas de google):</p> 	<p>Principio: estimular la interacción</p> <p>Se alentó a los alumnos a que utilizaran lenguaje de pensamiento en las preguntas que se les formularon, como en las que hicieron ellos mismos, así como también en las discusiones de la clase y en las conclusiones a las que arribaron.</p>

 <p>Interrogantes en relación a las imágenes: ¿qué diferencia hay entre una risa y una sonrisa?, ¿entre una risa ahogada y una risa entre dientes?, ¿entre una carcajada y una risotada?, así hubo un sin fin de comentarios como que también hay gestos, muecas, risas falsas, sonrisas de galán, risa sarcástica, etc.</p> <p>De este modo así como sucede con la risa, otro fenómeno humano, incluso más complejo y con muchos más nombres para designarlo es el pensamiento. El pensamiento es lo que uno hace en la cabeza; aunque elegir las palabras para identificar con precisión qué tipo de pensamiento está realizando uno o los demás, puede resultar un verdadero desafío.</p>	<p>Principio: asegurar el estímulo y la realimentación informativa</p> <p>Realimentación positiva que estimula a los estudiantes a usar una terminología adecuada, a definir algunos conceptos; a contextualizar la información que utilizan, y a tomar el riesgo de utilizar nuevos conceptos.</p>
<p>Otro interrogante; ¿Cómo ayuda el lenguaje de pensamiento a los alumnos, para que piensen mejor?</p> <p>Algunas conclusiones:</p> <p>El lenguaje de pensamiento ayuda a los alumnos a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia.</p> <p>El lenguaje de pensamiento comunica y refuerza las normas de pensamiento.</p> <p>En una actividad posterior se invitó a los alumnos a formar <i>comunidades de pensamiento</i></p> <p>Se plantearon las siguientes actividades:</p> <p>Se les proporcionó una caja con aproximadamente una lista de 100 verbos de lenguaje de pensamiento</p> <p>Se les solicitó, armar un cartel a partir de reconocer; ¿Qué palabras que se utilizaron en la clase, se relacionan con el lenguaje de pensamiento?</p> <p>Definir ¿Qué es la Comprensión?, relacionarla con la</p>	<p>Seguimiento: la integración de una cultura de aula</p> <p>Como un modo de abordar la complejidad de aprender a pensar mejor, se deja expuesto el cartel de lenguaje de pensamiento para mantenerlo presente y usarlo.</p> <p>Se continua modelando en las clase posteriores palabras de pensamiento y señalándolas en los textos trabajados. Se planifican nuevas actividades para interrelacionar temas como por ejemplo: “gorra de pensamiento”.</p>

frase del inicio. Pensar en una situación sobre algo que comprendan bien. Elaborar un escrito utilizando lenguaje de pensamiento.	
--	--

En la actualidad, existe la certeza de que todos los estudiantes pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas y se les de la seguridad y un ambiente de confianza que transmite el mensaje de que la participación es valiosa porque todos tenemos algo que aportar, inclusive un error porque éste siempre es constructivo. Sin lugar a dudas, esta mirada de la enseñanza implica dejar atrás la clase tradicional magistrocéntrica centrada en la transmisión y descontextualizada de la realidad, para dar paso a un nueva cultura de aprendizaje que implica “construir un arco de aprendizaje en lugar de diseñar un único episodio” (Perkins, 2014, p.92).

El marco de EpC y la pedagogía de la escucha, aportan elementos prácticos para la buena enseñanza, favorecen la interacción entre todos y proporcionan estilos de realimentación variados; el lenguaje de pensamiento se respira, ayuda a los estudiantes a organizar sus ideas y a comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia, ya que comunica y refuerza normas de pensamiento. Todo ello es posible a partir del diseño de desempeños de comprensión desafiantes e interesantes para los estudiantes, que contempla que al aula llegan jóvenes con diferentes configuraciones de inteligencia, con proclividades, intereses y maneras de aprender disímiles, por lo tanto, para hacer realidad la inclusividad se requiere diseñar una amplia gama de desempeños de complejidad creciente, en relación con tópicos con diferentes exigencias a nivel de demandas cognitivas.

Una agenda didáctica nueva para la educación, cuya brújula de sentido es la comprensión y el buen pensamiento requiere de la indagación constante y el compromiso sostenido con ese OTRO tan significativo que es el estudiante y con sus procesos; por ello, es imprescindible no perder de vista nunca esta sencilla pregunta *¿Quién es el estudiante que habita el aula?*; conocerlo, ofrecer escenarios de oportunidades y acompañarlo legitimando sus acciones e iluminando sus equívocos, es uno de los rasgos de la buena enseñanza.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Crear un aula enculturada requiere que la enseñanza se planifique teniendo presente el perfil cognitivo de todos los estudiantes y sus procesos de aprendizaje y pensamiento. Las clases, buscan crear un clima de confianza, en donde el error se

capitaliza y reconstruye significativamente; se estimula la participación de todos y cada uno de los estudiantes y se enseña el lenguaje de pensamiento y su uso adecuado.

Los estudiantes progresivamente van implicándose activamente en sus propios procesos de aprendizaje de manera consciente a través de actividades metacognitivas. Aprender de manera cooperativa en comunidades de pensamiento, requiere un ojo agudo y una escucha atenta que los profesores llevan adelante a través de diferentes modalidades de realimentación presencial que se completan con realimentación virtual permanente.

De este modo a partir de la problemática expuesta, hemos arribado a los siguientes resultados:

- El uso por parte de los estudiantes de un apropiado lenguaje de pensamiento les permitió organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia.

- Utilizar lenguaje de pensamiento en los momentos de realimentación (análisis de parciales - rúbricas - google drive - desempeños de comprensión), estimuló a los estudiantes a usar una terminología adecuada, a definir algunos conceptos; a contextualizar la información que utilizan, y a tomar el riesgo de utilizar nuevos conceptos.

- Las entrevistas individuales, de los grupos focales; así como el análisis de los portafolios de google drive demostraron la actividad metacognitiva que los estudiantes realizan así como el esfuerzo por lograr mayores niveles de comprensión.

- Trabajar en comunidades de pensamiento hizo posible la interacción permanente y sostenida entre todos los miembros, desafiándolos a utilizar un lenguaje de pensamiento variado y cada vez más preciso, por otro lado, permitió reflexionar a los estudiantes sobre sus conocimientos y hacer visible el pensamiento.

- Las comunidades de pensamiento además fueron extrapoladas por los estudiantes a otras cátedras una vez internalizada esta forma de trabajo en grupo.

- Enseñar desde las cuatro fuerzas culturales: modelado, explicación, interacción y realimentación; favorecieron patrones para el buen pensamiento; y se convirtieron en verdaderas rutinas de pensamiento que favorecieron la comprensión de los estudiantes.

Resultados que se esperan alcanzar

Aspectos que como pedagogos deberíamos asumir al abrazar una enseñanza para la comprensión y una pedagogía de la escucha:

- Diseñar propuestas didácticas, que permitan a los educadores salir de los programas rígidos que le impiden comprender, observar y dar forma a todo lo extraordinario que está sucediendo delante de ellos y que pasa desapercibido y que por lo tanto desaparece.

- Entender el pensamiento circular como base de la actuación educativa. Sentir, pensar, actuar, es un hecho circular, no se siente o luego se piensa y luego se actúa. Se actúa, se piensa, se siente. Existe una unidad, una circularidad entre estas cosas, lo mismo podemos decir de cada sistema de actuación: que la mano, el ojo, el pensamiento, funcionan de forma circular, más que circular, de redes con núcleos.

- Que el modelo de aula enculturada se extienda a todos los niveles del sistema educativo.

### Referencias bibliográficas

- Blythe, T (1999) La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente. Paidós. Buenos Aires.
- Civarolo, M. (2011) Al rescate de la actividad infantil. Cuadernos de Investigación. EDUVIM. Villa María. Córdoba. Argentina.
- Civarolo, M. Pérez Andrada, M. y otros (2014) La cátedra de Teorías del Aprendizaje, una Experiencia de Diseño curricular desde la EpC. En Civarolo y otros (comp.), *Enseñar para comprender II*. (pp.78 -88). EDUVIM. Villa María. Argentina.
- Civarolo, M. (2013) El Diagnóstico Pedagógico Didáctico (DPD). Cuadernos de Investigación. EDUVIM. Villa María: Argentina.
- Civarolo, M. (2007) Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia. *Revista Internacional Magisterio* Nº 24, diciembre – enero, pp. 20 – 24.
- Fornasari, Lilia, (2005) Pedagogía de la Escucha. Aportes para educadores. Edición Fundación Vínculo. Buenos Aires.
- Hoyuelos, A. (2006) La Estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- Litwin, E. (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilioni, A. y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- Malaguzzi, Loris. (2001) La educación infantil en Reggio Emilia. Editorial Octaedro-Rosa Sensat, España.
- Mansilla, V. y H. Gardner (1997). Of kinds of disciplines and kinds of understanding, *en Phi Delta Kappan*, vol. 78, Nº. 5, pp. 381.
- Perkins, D. (1995). La escuela inteligente. Del adiestramiento a la memoria. Gedisa. Barcelona.
- Perkins, D. et. al. (1994). Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Aique. Buenos Aires. Argentina.
- Pogré, P. Y Lombardi, G. (2004). Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Educación Papers Editores. Buenos Aires.
- Rinaldi, C. (2006) La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia. Bogotá.



- Ritchhart, R. (2014). Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós. Buenos Aires.
- Stone Wiske, M. (Comp.) (1999). La Enseñanza para la Comprensión. Paidós. Buenos Aires.
- Tishman, S. Perkins, D. Jay, E. (1997). Un aula para pensar. Aique. Capital Federal.
- Tomlinson C. A. (2008). El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. Octaedro. España.

## CONFIGURACIONES DE BUENA ENSEÑANZA EN EL AULA: DISPOSITIVOS DE REALIMENTACIÓN EN EPC

CIVAROLO, María Mercedes  
BRUZZO, Carolina  
PÉREZ ANDRADA, Mónica

*Universidad Nacional de Villa María*  
**IAPCH**

*El presente trabajo desarrolla avances de investigación del proyecto “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión”, que se inscribe en el programa “Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua” que articula tres proyectos de investigación en didáctica, en la Universidad Nacional de Villa María. El propósito es caracterizar configuraciones didácticas que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas y procesos de comprensión en los alumnos.*

*La definición de configuraciones de buena enseñanza (Litwin, 1997) y del aula como cultura de pensamiento y ámbito de reflexión (Perkins, 2007), junto a una cultura evaluativa que promueve la metacognición y la comprensión como desempeño, definen el sentido de este proyecto que apunta a la transformación de la enseñanza. ¿Qué características deben tener los desempeños y las matrices de evaluación para favorecer la comprensión?, ¿de qué manera diferentes tipos de realimentación facilitan el pensamiento y la expansión de la comprensión?, éstos son interrogantes que se formulan como problema. El objetivo general es diseñar desempeños de comprensión y desarrollar procesos de evaluación diagnóstica continua a través de matrices y portafolios, que promueven habilidades de pensamiento y la comprensión profunda.*

*La metodología de investigación-acción con análisis cualitativos, permite a los investigadores docentes y a los mismos alumnos conocer procesos y niveles de comprensión alcanzados, y ajustar las propuestas de enseñanza, como así también, avanzar en construcciones epistemológicas que contribuyen a la caracterización de buenas configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua, inscriptas en el enfoque de enculturación de la enseñanza.*

***Enseñanza para la comprensión-Configuraciones de buena enseñanza-  
dispositivos de realimentación***

## Introducción

La propuesta de profundización sobre dispositivos de realimentación en el aula se contextualiza en el marco del proyecto de investigación: “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión” que se inscribe en el programa “Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua” (2016-17). El propósito del mismo es caracterizar configuraciones didácticas que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y procesos de comprensión profunda en los estudiantes. A su vez, dicho programa se inscribe como parte del desarrollo de investigación, publicaciones y derivación de estudios didácticos de GIDED, grupo de investigación y desarrollos didácticos, que cuenta con el aval institucional y académico de la UNVM. La construcción del mismo considera resultados de investigaciones anteriores (Civarolo, M. y equipo del GIDED 2010-2011-2012, 2013, 2014, 2015) que constituyen antecedentes directos de este proyecto. Las derivaciones de este proyecto se inscriben en una de las tensiones actuales de la escuela, como ámbito privilegiado de aprendizaje en tanto el estado del arte muestra que los resultados de la enseñanza no son los esperados y las configuraciones de enseñanza que se implementan se sostienen en modelos pedagógicos que promueven el aprendizaje memorístico. En el marco de las problemáticas actuales que atraviesan a la enseñanza en la escuela, tales como: la evolución y gestión del conocimiento de los objetos disciplinares e interdisciplinares, los modos de adquisición, transmisión y difusión del conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías, como la instalación de una nueva cultura de aprendizaje que trasciende el aula, nos preocupa la baja reflexividad de los alumnos (pensamiento pobre) y la escasa posibilidad de pensar y actuar de manera flexible con el conocimiento (comprensión). Las prácticas e innovaciones que se derivan del mismo, contribuyen directamente a transformar el formato escolar para que este promueva un conocimiento comprensivo. El problema se formuló a través de dos interrogantes: ¿Qué características deben tener los desempeños de comprensión y las matrices de evaluación para favorecer la comprensión profunda? ¿De qué manera diferentes tipos de realimentación facilitan el pensamiento y la expansión de la comprensión de los estudiantes? En concordancia, se plantean objetivos específicos tales como: -Diseñar desempeños de comprensión exploratorios, de investigación guiada y de síntesis sistematizados en portfolios, que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comprensión profunda. - Desarrollar procesos de evaluación diagnóstica continua a través de matrices de evaluación que permitan determinar niveles de calidad de la comprensión, y modalidades de realimentación que faciliten la actividad metacognitiva y la expansión de la comprensión profunda. De este último objetivo, surgen los avances de investigación que se comunican en torno a modalidades de realimentación que han

posibilitado dichos procesos de metacognición y de expansión de comprensión profunda de los aprendices. Los objetivos generales de esta investigación son:

- Contribuir a la construcción de una epistemología de la comprensión y a la definición de orientaciones para la enseñanza.
- Caracterizar buenas configuraciones didácticas, para la formación docente inicial y continua, inscriptas en el enfoque de enculturación de la enseñanza con el objeto de favorecer procesos de desarrollo del pensamiento y la comprensión profunda.

### **Referentes teórico- conceptuales**

Los resultados de investigaciones sobre la enseñanza comprensiva (Stone Wiske (1998) permiten proyectar una enseñanza que promueva aprendizajes comprensivos, superando el síndrome del conocimiento frágil y el pensamiento pobre descrito por Perkins (1997). La definición de configuraciones de buena enseñanza (Litwin, 1997) y del aula como cultura de pensamiento y ámbito de reflexión que desarrollaron Tishman, S. Perkins, D. Jay, E. (1997) y sus contribuciones en torno a un aula para pensar, junto a una cultura evaluativa que promueve la metacognición y la comprensión como desempeño, definen el sentido y propósito de este proyecto que apunta a la transformación de los formatos escolares que obturan la buena enseñanza. Los aportes conceptuales del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, en especial la teoría de la enseñanza comprensiva de Perkins (1997), la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, H. (1999), el enfoque de los puntos de entrada propuesto por Garner (1996) en “La mente no escolarizada”, y los aportes de Tomlinson C. A. (2008) acerca del aula diversificada pensando en dar respuesta a las necesidades todos los estudiantes, orientan nuestras inquietudes investigativas en torno a construir dispositivos de realimentación en las aulas de las escuelas de hoy y cómo estos pueden formar parte de configuraciones de buena enseñanza, como rasgo constitutivo de las mismas.

### **Aspectos metodológicos**

El diseño se organizó en torno a los procesos de investigación-acción, es decir, en permanente retroalimentación entre procesos de programación de la enseñanza y el diseño sistemático de desempeños de comprensión y matrices de evaluación. Esto mismo se complementa con un dispositivo de realimentación presencial y virtual del trabajo de los estudiantes que garantiza una peculiar manera de interacción, mayores intercambios, andamiajes y negociaciones de significados entre docentes y los estudiantes en un ambiente de aula enculturada. El dispositivo de realimentación consiste en la triangulación de diferentes instrumentos: La realimentación presencial: La negociación de significados a partir de la explicación didáctica y la pregunta didáctica, tal como las conceptualiza Litwin (1997) desde sus aportes a la nueva agenda de la

didáctica. De ahí la importancia de la programación sistemática de los segmentos de cada clase, los desempeños de investigación guiada y la conformación de comunidades de pensamiento programados, para acrecentar las oportunidades de aprendizaje y andamiajes grupales y personales.

- La realimentación virtual: a través de la construcción de portafolios de desempeños de comprensión en plataformas en línea y su construcción progresiva por parte de los estudiantes a partir de las devoluciones y conversaciones en línea con los docentes.
- Las matrices de evaluación: se construyeron matrices para cada desempeño de síntesis, y fueron presentadas a los estudiantes con antelación a cada desempeño, junto al conjunto de contenidos a ser evaluados en cada instancia. Las matrices, permitieron realizar realimentaciones a cada estudiante a posteriori de cada desempeño de síntesis realizado. Instancia que garantiza un proceso de evaluación diagnóstica continua que se complementa con la heteroevaluación, autoevaluación y co-evaluación de los aprendizajes, para finalizar acordando una calificación final con cada estudiante a partir del uso de la matriz. Estos procesos de investigación-acción dieron lugar a diferentes instancias de recolección de datos destinados a aproximarnos a la construcción de conocimiento didáctico, estos son:
  - Entrevistas grabadas realizadas a los estudiantes en los momentos de realimentación y co-evaluación posterior a la realización de los desempeños de síntesis.
  - El uso de las matrices de evaluación utilizadas en los desempeños de síntesis y durante los momentos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
  - La recolección de reflexiones de los estudiantes, a posteriori de la finalización de la materia, narrativa que los mismos elaboraban en forma escrita a partir de preguntas desafiantes que remiten a procesos metacognitivos, de opinión y reflexión sobre lo vivenciado durante la cursada. En relación al análisis de datos, los decires de los estudiantes por escrito y los diálogos que se desprenden de las grabaciones en momentos de realimentación, fueron organizadas en cuadros comparativos que retomaban los aportes de diferentes estudiantes junto a categorías de análisis que apuntan a desarrollar aportes didácticos en torno a cómo los procesos de metacognición van produciendo la expansión de la comprensión. Las categorías que se fueron desprendiendo de las regularidades y convergencias encontradas, así como también las divergencias y expresiones significativas. Dicho instrumento nos permitió sistematizar cualitativamente las expresiones por estudiante en torno a las siguientes categorías:
  - Modos en que las matrices de evaluación propiciaron autoconocimiento y procesos metacognitivos.

- Modos en que las matrices han favorecido la expansión del nivel de comprensión.
- Cambios y mejoras en los procesos de estudio a partir del uso de matrices.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Dicho dispositivo, permitió a los investigadores docentes conocer procesos y niveles de comprensión de los estudiantes, así como reflexionar y ajustar la propuesta de enseñanza y los desempeños de comprensión diseñados. Por otro lado, estos procesos de realimentación son en sí mismos una oportunidad para los estudiantes en tanto pueden monitorear y autoevaluar y co-evaluar sus construcciones. Modos en que las matrices de evaluación propiciaron autoconocimiento y procesos metacognitivos. Durante los momentos de realimentación y uso de matrices, los estudiantes expresan haber construido paulatinamente confianza y conocimiento en sus propios procesos de aprendizaje. La categoría confianza, es expresada en dos sentidos. Por un lado, el uso de matrices o rúbricas, permiten conocer de antemano cuáles serán los criterios de evaluación y de calificación, disminuyendo así la arbitrariedad de los procesos de heteroevaluación y de calificación que no explicitan con antelación sus criterios, así como también no determina con precisión una escala para llegar a definir la calificación. En palabras de los estudiantes, “al momento de rendir es todo un gran campo de incertidumbre” o “gran parte del nerviosismo que noto en mí y en mis compañeros al momento de rendir es por no saber cómo nos van a evaluar”. Comenzar a usar las matrices permitió a los estudiantes disminuir paulatinamente ese campo de incertidumbre “la utilización de la matriz me resultó al comienzo algo confuso porque no entendía bien cómo utilizarla. Cuando comprendí su uso, me ayudó a ver de qué manera estudiar. Porque el saber cómo y qué van a evaluar, me ayudó a posicionarme de otra manera a la hora de hacer el examen”. Los estudiantes en reiteradas oportunidades, manifiestan no haber utilizado con anterioridad rúbricas o matrices o haberlas utilizado, pero sin la instancia de co-evaluación genuina, donde igualmente quienes estaban a cargo de la calificación eran los profesores y las devoluciones consistían en decir lo que había faltado de agregar y /o cuáles eran las respuestas correctas. En cambio, la evaluación y calificación que surge tanto de la explicitación de criterios como de la co-evaluación y calificación promueve otro modo de confianza en los estudiantes disminuyendo la incertidumbre y democratizando los modos de medir los resultados: “Los criterios de evaluación claros y públicos son la justificación que está detrás de toda calificación, y que no en todas las materias esos criterios son explícitos, o más allá de su explicitación, simplemente se coloca un número sin saber cuál es la razón de ese número” Este modo de calificar trae consecuencias en la autoconfianza de los estudiantes así como favorece las instancias para trabajar conjuntamente sobre el error constructivo propiciando la mediación entre los conceptos y las teorías ingenuas de los

estudiantes, propia del enfoque de enseñanza desde el modelo de aulas enculturadas. Por otro lado, la confianza también se expresa en torno al autoconocimiento sobre el error, no como evidencia de una incapacidad sino como error constructivo. Algunos estudiantes expresan: “con el error [constructivo] uno puede trabajar más y mejor enfocado, en cambio creemos que si erramos entonces no servimos” En estos decires encontramos una distinción entre dos tipos de errores, el primero es un error que llamamos constructivo y que es explicitado por los docentes a los estudiantes como parte de los acercamientos para favorecer esa construcción de confianza. Pero existe otro error, el error que hace sentir “si erramos no servimos”, sería el error como falencia identitaria fija. Las instancias que garantizan un tiempo genuino para la co- evaluación favorecieron la realimentación que dio lugar a los estudiantes a posicionarse desde el error constructivo, los errores ya no son evidencia de una identidad fija incapaz, sino que son acercamientos progresivos en la medida en que puede tomar conciencia de qué niveles de comprensión están realizando a través de procesos metacognitivos mediados por el docente en dicha co-evaluación. Al dar cuenta de estos procesos metacognitivos los estudiantes expresan: “[ El] uso de la matriz de evaluación ha favorecido conocer el estado actual de mi desempeño” o “Tener en cuenta la matriz de evaluación me ha favorecido, ya que, al momento de autoevaluarme, me permitió medir mi propio nivel de desempeño teniendo en cuenta ciertos criterios específicos sobre un tema en particular” No obstante, en relación a qué procesos se ponen en juego durante esa actividad de monitoreo mental, se han recogido decires tales como: “para precisar más en lo metacognitivo diría que me ayuda a ponerme en sintonía con la materia y a ordenarla mentalmente. Podría decir que una matriz es “el sueño del mapa mental”” La metáfora utilizada aquí “el sueño del mapa mental”, coloca a los procesos de metacognición -a través del uso de matrices y posterior encuentro de co-evaluación entre profesores y estudiantes- como la expresión más alta de actividad metacognitiva en relación al uso y la organización de los conceptos a través de mapas mentales que pudieron construir durante la cursada. Modos en que las matrices han favorecido la expansión del nivel de comprensión En tanto proporcionar realimentación significa ofrecer guías e informaciones con respecto al empleo de conceptos y al uso de un lenguaje propio del pensamiento, el tiempo de devoluciones y discusiones teóricas con los docentes al momento de intercambiar autoevaluación, heteroevaluación y luego avanzar a una co-evaluación, resultan momentos de mayor expansión de comprensión lograda en menor cantidad de tiempo, en comparación con los tiempos de estudio utilizando prácticas repetitivas y memorísticas. De esta forma expresan: “una buena realimentación puede ser mucho más provechosa que días de estudio previos a un examen”. Estos momentos incluyen a los estudiantes en un lugar activo y de corresponsabilidad de sus aprendizajes en tanto que estos espacios/tiempos didácticos

destinados a la realimentación, son realizados con el uso de matrices: “pienso que las matrices me han ayudado a profundizar en los temas que quizás a veces no estaba tan segura y gracias a esto he logrado mejorar mi rendimiento”. Esto se da en tanto los criterios que se explicitan en las matrices y sus descriptores en niveles de desempeño, les permitió monitorear sus procesos y por lo tanto realimenta una manera de seguir aprendiendo que apuesta a establecer relaciones y a tomar decisiones en torno a múltiples dimensiones: “las matrices de evaluaciones me han ayudado a aceptar que muchas veces estoy indecisa a qué debo prestarle más atención, que realizaba los parciales sin tener en cuenta la ortografía, lo cual es importante para que el lector pueda comprender lo que quise expresar, también a que no solo debo “leer por leer”, sino comprender cada cosa que leo, no dejarlo en la nada sino que debo poder establecer relaciones” para poder avanzar en dicha comprensión. El pasaje de un tipo de demanda cognitiva, donde se exige al estudiante transcribir lo que otros han expresado, reproduciendo pasivamente lo que está escrito, coloca al estudiante lector en una posición pasiva y por ende en el examen escrito en la posición de amanuense, es decir de aquel que copia lo que otros han escrito. Sin embargo, una de las tomas de conciencia que le han permitido el uso de matrices y los procesos de realimentación es que para comprender cada cosa que se lee no basta con “leer por leer” si no que implica el esfuerzo de “establecer relaciones”. Así también lo expresa otro de los estudiantes: “Durante mi proceso de estudio, con el fin de responder a las demandas cognitivas, fui estableciendo relaciones e integrando entre los diversos autores abordados, de manera que permanentemente me obligaba a pensar con el conocimiento y a replantearme ciertas teorías o aportes de autores, dándome cuenta que había ciertos conceptos erróneos o que aún no había entendido en profundidad” La expansión hacia niveles más altos o profundos de comprensión se denota a partir del paso de la posición pasiva del estudiante copista o transcriptor, al estudiante que establece relaciones y produce integraciones de los diferentes aportes teóricos para producir un texto de autoría: “El hecho de que en la cátedra se fomentara el relacionar todos los conceptos y tópicos y que lo mismo se explicitara en las matrices de evaluación me ayudó a mejorar mi nivel de comprensión ya que a medida que transcurrió el año, noté como los conceptos que al principio estaban “encajonados” fueron tomando sentido al relacionarlos con los demás” Cambios y mejoras en los procesos de estudio a partir del uso de matrices El trabajo con las matrices, no solo garantiza procesos de metacognición durante los momentos de realimentación presenciales producidos en los espacios/tiempos didácticos destinados a la hetero-auto y co-evaluación luego de realizar el desempeño de síntesis, sino que comienza para los estudiantes en las instancias de estudio domiciliario. Al escribir sus narrativas acerca de cómo fue ese proceso, se recogen múltiples expresiones que dan cuenta de los cambios y mejoras en las modalidades de



estudio: “Al estar explicitados [ los criterios y niveles] en las matrices, el modo de estudiar era distinto ya que me planteaba como meta no solo el hecho de comprender la bibliografía, sino que también el de poder hallar una conexión entre los diferentes conceptos”. Los decires apuntan tanto al modo o demanda cognitiva que incluyen procesos psicológicos superiores del pensamiento, como a un cambio de posición en relación a la lectura como parte de la instancia de estudio: “Me ha ayudado a poder generar relaciones entre conceptos o entre materias ya que, al momento de terminar la lectura de un texto, necesitaba tomarme un tiempo para anotar los conceptos más importantes o que habían quedado dando vueltas en mi cabeza y, a veces las conexiones se generaban solas, otras veces debía buscarlas, porque sabía que lo que importaba de mis desempeños era que pudiese entretrejer redes conceptuales” Desde otros decires se denota que los modos de estudio anteriores al uso de matrices consistían en posicionamientos lectores amanuenses, es decir leer para extraer lo principal y luego hacer un esfuerzo retentivo de todo lo que otros habían escrito: “A la hora de estudiar siempre mantuve la misma estrategia. Tener todo el material leído y marcado, escribir en hojas aparte lo más importante y estudiar lo que leía fue mi estrategia”. Muchos al leer por primera vez una matriz, sus criterios y descriptores por niveles, no pudieron tomarlos en cuenta para cambiar esta estrategia de estudio. No obstante, pudieron realizarlo luego de la primera instancia de realimentación presencial y aprovecharla para el desempeño de los llamados “exámenes recuperatorios” y /o próximos desempeños de síntesis, usando otras matrices: “no lo tuve en cuenta, no supe manejar los tiempos de estudio y me pasé los días previos al parcial leyendo desafortadamente, para poder llegar a tiempo con todo el material” Otros expresan ese cambio de un desempeño a otro: “en el segundo parcial leí la matriz con anterioridad y tuve en cuenta los criterios establecidos en ella, tales como el nivel de desarrollo teórico relacionándolo con la realidad [los casos de la práctica] y desarrollé el parcial teniendo en cuenta los desempeños que como estudiante debo alcanzar” Algunos, dan cuenta de la incorporación paulatina de otros modos de estudio que no se limitan a la transcripción, sino que avanzan hacia otros modos que permiten el diálogo con el texto, pensar con los conceptos que propone el autor: “Al momento de estudiar tuve en cuenta la matriz para mejorar la estrategia de estudio. Como por ejemplo pude relacionar los conceptos de la materia y realizar un mapa conceptual de los mismos. Esto me permitió mejorar el desempeño y el nivel de comprensión alcanzado”. La incorporación de otros dispositivos, de “otras maneras de organización” permiten no solo transcribir o resumir lo que los textos expresan sino modos de organizar los conceptos que promueven pensar con el conocimiento. Esto se denota en múltiples decires que expresan el uso de mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros comparativos junto al intento de establecer relaciones dialógicas con los casos de la práctica propuestos con antelación

para los desempeños de síntesis. Contribuciones alcanzadas y esperadas Todo este proceso descrito, surge de un proceso más amplio que hace que el desarrollo de la enseñanza se sostenga en el principio de evaluación diagnóstica continua, en tanto los espacios/tiempos didácticos destinados a realimentación con uso de matrices, es parte de un proceso que busca la realimentación como parte del dispositivo descrito en la metodología – presencial, virtual y uso de matrices- y como parte del enfoque de enseñanza, el modelo de aulas enculturadas. Los estudiantes perciben que durante la realimentación presencial en momentos de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación, se dan altos niveles de demanda cognitiva, favoreciendo procesos de metacognición y comprensión profunda ya que estos momentos incluyen tanto la posibilidad de interacción entre profesores y estudiantes; se dedican espacios/tiempos áulicos para poner en diálogo las teorías y los conceptos enseñados con las teorías ingenuas o los errores constructivos de los estudiantes; son instancias en que se produce también la explicación didáctica y la modelización, explicando relaciones, indagando acerca de relaciones erróneas, mediante la pregunta socrática, favoreciendo la comparación, las integraciones, las diferenciaciones, la indagación y la exploración, entre otros procesos psicológicos superiores; postergando respuestas correctas y/o brindando otras en el momento oportuno, es decir, luego de haber dado lugar a que los estudiantes piensen con el conocimiento a través del uso de narrativas, metáforas y sinonimias, propiciando relaciones con las prácticas de enseñanza. En la búsqueda de la buena enseñanza, lo digno de ser enseñado en el aula son aquellos conceptos sobre los cuales se logre una comprensión profunda, para ello la planificación y puesta en marcha de genuinos momentos de co-evaluación y uso de matrices son instancias necesarias para democratizar los procesos de calificación de los estudiantes, al tiempo que buscan fortalecer la autovalía y confianza en las propias posibilidades de aprender de los mismos. A esta contribución, se agregará que el aula que busca construir configuraciones de buena enseñanza, tomará en cuenta no solo enseñar los contenidos de la asignatura a cargo sino centrarán esfuerzos también en los procesos de estudio de los estudiantes, en tanto que según nuestras aproximaciones parciales, las instancias de realimentación diversas y uso de matrices favorecen cambios en dichas prácticas que buscan el aprendizaje comprensivo, pasando de un modo de lectura amanuense – transcribiendo lo que otros han escrito- a un modo de lectura que dialoga con el texto, es decir que busca pensar con el conocimiento, establecer relaciones y avanzar hacia la comprensión profunda a través de la incorporación de organizadores que propicien una retentiva comprensiva tales como mapas mentales, mapas conceptuales, usos de metáforas en sus narrativas y mapas y cuadros comparativos. En relación a nuestro trabajo desde el GIDED y del programa “Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua” (2016- 17), se estima que la investigación posibilitará avances

teóricos y derivaciones didácticas para el campo de la enseñanza en general, y al ámbito interdisciplinar de las didácticas específicas a través de la socialización permanente de los avances y resultados con los otros dos proyectos de investigación que constituyen el programa propuesto. En tanto consideramos que estos modos de enseñanza y de evaluación continua en las aulas de la escuela de hoy apuesta a favorecer la construcción del conocimiento y la comprensión, se continuará indagando cómo se dan estas negociaciones de significados en momentos presenciales o virtuales de coevaluación con la intención de contribuir a una caracterización cada vez más profunda de las configuraciones de buena enseñanza.

### **Referencias bibliográficas**

- Gadner, H. (1996) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo debería enseñar la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Gadner, H. (1999) *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós.
- Perkins, D (1997) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa. Stone
- Wiske (1998) *La enseñanza para la comprensión. Vinculaciones entre la investigación y la práctica*. Bs. As. Paidós.
- Tishman, S. Perkins, D. Jay, E. (1997) *Un aula para pensar*. Buenos Aires. Aique.
- Tomlinson C. A. (2008) *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. España. Octaedro.

## DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CORTÉS, Esli

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco*

*La presente tesis “Desarrollo de competencias socio-emocionales a través de la expresión corporal en educación primaria “es un documento de investigación cualitativa bajo el enfoque de investigación-acción, el cual se puede considerar como un término genérico que hacer referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.*

*Tiene como objetivo principal demostrar los beneficios educativos y sociales que se pueden obtener a través de la educación emocional en educación primaria y además se plantean diversas estrategias didácticas a partir de la corporeidad.*

*La idea de su realización surge como consecuencia del análisis y reflexión de propia práctica profesional, donde parece imprescindible desarrollar estrategias didácticas que permitan a los alumnos desarrollarse tanto racional como emocionalmente. Actualmente no existe un programa dirigido a la educación primaria que desarrolle la inteligencia emocional a través de la expresión corporal*

*Los actuales cambios sociales, han llevado a los docentes a repensar el modelo de enseñanza-aprendizaje y se han detectado carencias en el ámbito de la Educación emocional. En primer lugar las escuelas se enfrentan a un “analfabetismo emocional” (Goleman, 1995) es decir, los niños carecen de habilidades emocionales básicas como reconocer, aceptar, gestionar, expresar y crear emociones. Y todo esto termina con frecuencia en un conjunto de “comportamientos desadaptativos” (Bisquerra 2000) como el aumento de la ansiedad infantil, poca tolerancia al fracaso, poca empatía violencia, etc.*

*A través, de esta investigación se pretende que los alumnos de educación primaria sean capaces de reconocer, aceptar, gestionar, expresar y crear emociones así como, desarrollar competencias socio-emocionales a partir de estrategias de expresión corporal para desenvolverse de manera íntegra y responder a las necesidades sociales actuales.*

**Competencias socio/emocionales - Expresión corporal - Educación primaria**

## Introducción

Dentro del sistema educativo mexicano, los paradigmas psicológicos tradicionales, conductistas y constructivistas han centrado su atención en el desarrollo de competencias cognitivas restando importancia al desarrollo emocional de los educandos. Si bien es cierto que el programa de estudios 2011 para educación primaria adopto una visión más humanista dentro del campo formativo *Desarrollo personal para la convivencia*, no se contemplan estrategias didácticas que permitan al aprendiz desarrollarse paralelamente en el ámbito académico y en el emocional desde un punto de vista metacognitivo, es decir, la capacidad de regular las propias emociones desde la primera etapa de la educación primaria ya que se establecen algunas situaciones didácticas a partir la segunda etapa. (SEP, Programa de estudios, 2011, pág. 476)

A través de instrumentos de investigación cualitativa como el registro anecdótico y el diario de campo, aplicado en educación primaria en una escuela de zona urbana con altos estándares en el campo de lenguaje y comunicación y bajos en razonamiento matemático según la prueba (PLANEA, 2016), se denotó que se sigue dando una mayor relevancia a los contenidos curriculares y a las capacidades intelectuales de los educandos, sin tomar en cuenta las vivencias emocionales que afectan a la capacidad para autorregular el comportamiento diario y que por lo tanto afectan su razonamiento.

Aunado a lo anterior se pudo observar que los hábitos emocionales negativos generan un ambiente de aprendizaje nocivo que obstaculiza el desarrollo integral de los educandos. Se presentó en una ocasión cuando un niño se sintió *frustrado* al no ganar una competencia acerca de un dibujo, la forma de reaccionar fue por medio de una agresión al ganador. Es decir, el alumno presentó un déficit en la “competencia emocional, para la vida y el bienestar” (Bisquerra R. , Psicopedagogía de las emociones, 2009), lo cual generó un ambiente de aprendizaje hostil que terminó por convertirse en un obstáculo en el logro de los aprendizajes esperados.

En este caso el docente del grupo se vio en la necesidad de intervenir para resolver el conflicto, llamándole la atención al niño que perdió e insistiendo en que se disculpara por lo sucedido. Sin embargo, este tipo de acontecimientos se repitieron con frecuencia.

A través de una entrevista el docente argumenta que “los niños viven situaciones en su hogar que los llevan a actuar de manera agresiva o poco tolerante. Sin embargo, la escuela hace lo que está a su alcance” (Eusubio, 2016) Si bien es cierto que la escuela no puede cambiar por sí sola la realidad social el principio pedagógico número dos dice que “es tarea del docente de educación primaria planear de manera intencionada actividades didácticas que permitan a sus alumnos alcanzar los aprendizajes esperados, los propósitos generales y específicos, las competencias generales y para la vida y el enfoque de educación básica”. Desde esta perspectiva, se les permite a los alumnos

explorar y vivir experiencias motrices con sus compañeros, asumiendo códigos conductuales tanto racionales como afectivos para desarrollarse de manera íntegra. (Plan de estudios 2012)

El nuevo modelo educativo 2017 planea una educación integral que responda a las necesidades emocionales de los educandos, el campo de formación: *Desarrollo personal para la convivencia* es el más adecuado para atender estas necesidades, sin embargo el programa de estudios 2011 carece de elementos didácticos enfocados a educar las emociones y por lo tanto es utópico alcanzar las llamadas *competencias para la vida*. (SEP, Programa de estudios, 2011)(SEP, Modelo educativo, 2017)

Según (Goleman, 1995), las personas que tienen un alto coeficiente intelectual(número que resulta de la realización de una evaluación estandarizada que permite medir las habilidades cognitivas de una persona en relación con su grupo de edad) muestran un menor éxito en la vida que los que tienen un bajo coeficiente intelectual pero una inteligencia emocionalmente desarrollada. Y esto se pudo observar en la práctica ya que muchas veces se le da mayor énfasis a los resultados de una prueba estandarizada como (PLANEA, 2016) que su funcionalidad en la vida cotidiana. Es por ello, que el docente de educación primaria debe modificar su acción docente para planificar actividades emocionales y cognitivas de manera constante para lograr el desarrollo integral de sus aprendices.

### *Contextualización del tema*

La presente tesis “Desarrollo de competencias socio-emocionales a través de la expresión corporal en educación primaria” es un documento de investigación cualitativa a través de la modalidad de investigación-acción que tiene como objetivo principal demostrar los beneficios educativos y sociales que se pueden obtener a través de la educación emocional en educación primaria y además se plantean diversas estrategias didácticas a partir de la corporeidad.

La idea de su realización surge como consecuencia del análisis y reflexión de propia práctica profesional, donde parece imprescindible desarrollar estrategias didácticas que permitan a los alumnos desarrollarse tanto racional como emocionalmente.

“La Educación Emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar mejor los

retos que se le plantean en su vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”(Bisquerra R. , Educación emocional y bienestar, 2000)

Está claro que en la sociedad del conocimiento los medios masivos de comunicación y las llamadas tecnologías de la información, transmiten contenidos con elevada carga emocional, que el receptor debe aprender a procesar. Tal como lo menciona (Eco, 2007) *“Los medios masivo de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, pero es la escuela la que debe de saber discutir la manera en la que los transmiten, y elevar el tono y la fuerza de la argumentación”* y (García, 2011) *“la institución escolar en sus diferentes etapas, incluida la educación primaria tiene como objetivo planificar situaciones didácticas destinadas a preparar a los niños y a las niñas para poder comprender e intervenir activamente en su comunidad”*

Actualmente no existe un programa dirigido a la educación primaria que desarrolle la inteligencia emocional a través de la expresión corporal, entendida esta como: lenguaje para lingüístico por medio del cual éste se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo, el mensaje y el canal, el contenido y la forma.(Harf, 1992)

Las estrategias didácticas propuestas a través de expresión corporal radican en que por su carácter lúdico, vivencial, motriz y por las interacciones con otras personas permite desarrollar habilidades emocionales tales como el autocontrol, la autoconfianza, la aceptación, la perseverancia, el entusiasmo, la tolerancia al fracaso, la empatía, etc. Todas ellas inmersas en el contexto escolar. Además, permite controlar intencionalmente las señales viscerales y la respuesta hormonal que nos envían los sentimientos y que resultan decisivas para la inteligencia emocional.

La Educación Emocional pretende dar respuestas a necesidades sociales que actualmente no existen en la educación formal, según (Goleman, 1995) las personas que tienen un alto coeficiente intelectual o un alta calificación académica no es sinónimo de éxito profesional y social, ya que existen una serie de capacidades relacionadas con las emociones que resultan de vital importancia para desarrollarse de manera íntegra.

Los actuales cambios sociales, reformas, nuevos modelos educativos, etc. Han llevado a los docentes a repensar el modelo de enseñanza-aprendizaje y se han detectado carencias en el ámbito de la Educación emocional. En primer lugar las escuelas se enfrentan a un “analfabetismo emocional” (Goleman, 1995) es decir, los niños carecen de habilidades emocionales básicas como reconocer, aceptar, gestionar, expresar y crear emociones. Y todo esto termina con frecuencia en un conjunto de *“comportamientos desadaptativos”* (Bisquerra R. , Educación emocional y bienestar, 2000) como el aumento de la ansiedad infantil, poca tolerancia al fracaso, poca empatía violencia, etc.

Según (Álava, 2000) *“La inteligencia emocional afecta la vida académica, de hecho la capacidad de aprendizaje disminuye entorno a un 20% y a un 30% si hay problemas de autorregulación emocional”* la educación emocional y académica no se deben separar, la vida en sociedad exige una educación íntegra que responda a las demandas actuales.

Si bien es cierto que no existe una inteligencia general, sino un elenco múltiple de aspectos de inteligencia, algunos más sensibles que otros a la modificación mediante estímulos adecuados. Se puede afirmar con evidencias científicas que *“la inteligencia humana puede aumentarse especialmente en los primeros años de vida, incluso aunque este aumento tenga restricciones genéticas”*.(Antunes C. , 1990).

De ahí nace la gran importancia de la Educación Emocional y surge el interés por los docentes de educación primaria para centrarse en conseguir el desarrollo de la personalidad y de las capacidades de sus alumnos, es decir, el desarrollo integral de los educandos y por lo tanto configuran un ambiente de aprendizaje óptimo a las necesidades específicas de los alumnos. Para ello, según (Bisquerra R. , Psicopedagogía de las emociones, 2009) es fundamental la adquisición de las *“competencias emocionales”*.

A través, de esta investigación se pretende que los alumnos de educación primaria sean capaces de reconocer, aceptar, gestionar, expresar y crear emociones así como, desarrollar competencias socio-emocionales a partir de estrategias de expresión corporal para desenvolverse de manera íntegra y responder a las necesidades sociales actuales.

Preguntas de investigación

*General:*

¿Cómo favorecer el desarrollo competencias socio-emocionales a través de la expresión corporal en los niños de educación primaria?

*Particular:*

¿Por qué implementar estrategias didácticas para fomentar la educación emocional?

¿Qué estrategias didácticas son las más eficaces para desarrollar competencias socio-emocionales?

Objetivos de la investigación.

Objetivo general:

Favorecer el desarrollo de competencias socio-emocionales a través de la expresión corporal en los alumnos de educación primaria.

Objetivos particulares:

Diseñar estrategias didácticas de expresión corporal para desarrollar competencias socio-emocionales



Justificar la necesidad de una educación emocional en el ámbito formativo actual, en base a la situación mostrada por parte de los participantes en materia emocional.

Por último, destacamos varios objetivos que se abordarán de forma transversal Ayudar al crecimiento íntegro y equilibrado del individuo.

Alcanzar una capacidad cognitivo-emocional superior que ayude en la búsqueda de la vida plena.

Favorecer, en términos globales, la madurez emocional.

Apoyar en la adquisición de interés por el esfuerzo como instrumento para conseguir los objetivos que se propongan

### *Antecedentes*

La búsqueda de información se centró en los términos inteligencia/emocional y expresión/corporal. Se encontró que el término de inteligencia emocional (IE) es muy amplio y a partir de categorías de análisis se redujo a educación emocional y finalmente competencias socioemocionales entendidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2009). Y dentro de la expresión corporal se encontró dentro del concepto de educación física y en otros países como *movement education*.

Investigando sobre estos conceptos clave se encontraron diversas tesis, artículos, libros, etc. Que aportan directa e indirectamente al tema de investigación, además sirven como soporte ya sea por su metodología de estudio, los resultados y la viabilidad del problema.

(Barquero, 2008)En “El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal” pretende hacer hincapié sobre aspectos básicos de la expresión corporal y mostrar una nueva alternativa de proyección para el arte, dentro de nuestra sociedad; esta vez, en el campo de la salud, pues se ha estado gestando en el mundo, desde hace más de cuarenta años, una serie de terapias vinculadas con el arte, las cuales están originando resultados sorprendentes en la salud general de sus practicantes. De esta manera, la medicina tradicional ha tenido que incluirlas como otro tipo de alternativas en la promoción de la salud. Dentro de estas opciones, la expresión corporal o movimiento creativo como actividad física terapéutica es un ejemplo de multidisciplinariedad de estas terapias, posee gran influencia en la salud física-mental.

Bellosta, 2015)En su trabajo de fin de grado comenta queDesde que nacemos somos seres emocionales, sentimos y expresamos nuestros estados de la manera en

que podemos en cada momento. Muchas veces no sabemos utilizar el componente verbal para hacerlo o no sabemos identificar lo que nos sucede, por lo que educar en las emociones desde que nacemos es una asignatura esencial para favorecer nuestro desarrollo y bienestar personal en todos los campos.

(Gómez, 2005) En la Tesis Doctoral analiza la presencia de Problemas Evolutivos de Coordinación Motriz (PECM) en escolares de primero de Educación Secundaria Obligatoria y sus correlatos psicosociales. Como medida de la dimensión motriz se utilizó el Test de Coordinación Corporal Infantil (KTK) de Kiphard y Schilling (1974) y la Escala ECOMI-ESO de Observación de la Competencia Motriz adaptada por Ruiz y Gómez (2001). Para analizar el impacto de los PECM en la dimensión psicológica y social.

(Pérez, 2009) Esta investigación muestra como el conocimiento y desarrollo de las competencias emocionales permite afrontar con mayor eficacia los procesos de inserción laboral. Se ha aplicado el (QDE-R) cuestionario para la evaluación de las competencias emocionales de adultos a un grupo de 46 personas adultas en situación de desempleo y con un nivel de formación medio-bajo.

(Vivas, 2010) En el artículo "Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes" a través de un estudio cualitativo, basado en la aplicación de la inducción analítica para el análisis de datos textuales. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista en profundidad y una escala de diferencial semántico. Se evidencia la necesidad de incluir la educación emocional en los currículos de formación docente.

(Rendón, 2007) En el artículo "Regulación emocional y competencia social en la infancia" hace un recorrido histórico acerca de la relevancia del tema. Se analizan y se determinan constructos señalando alguna de las controversias de su definición y destacando los elementos conceptuales más relevantes que resultan muy útiles para los que investigamos este campo

(Burgués, 2015) en el artículo "Educar competencias emocionales en futuros profesores de Educación Física" investigó una experiencia formativa en conciencia emocional a través del juego motor. Participaron 99 alumnos universitarios. Recibieron una formación inicial en educación emocional; en las sesiones tras cada juego los alumnos registraron la intensidad emocional percibida. Posteriormente realizaron un autoinforme sobre los datos obtenidos, y también valoraron la formación recibida.

(Canales-Lacruz, 2013) *En el artículo "Deshibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal"* examina las percepciones del alumnado en cuanto a la desinhibición, la espontaneidad y la codificación de las tareas en la disciplina de expresión corporal. La muestra fue de 18 personas - 24,46±2,22 años-; alumnos/as de la Universidad de Vigo (España). Se realizó análisis de contenido de los diarios de prácticas del alumnado. El tratamiento de la información se realizó con el software de análisis cualitativo NVIVO 8. Los resultados mostraron que: la interacción

visual y táctil inhibe el compromiso expresivo, las consignas basadas en metáforas facilitan el movimiento espontáneo y la codificación del gesto favorece la transmisión de mensajes

(Torrents, 2011) en el artículo “Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado” Menciona que la exploración del lenguaje corporal, así como el uso de la motricidad para la expresión y la comunicación puede ser una forma de canalizar diferentes emociones y mejorar el bienestar del alumnado Para el estudio participaron 80 estudiantes del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña de Lleida que cursaron la asignatura de “Teoría y práctica de la Expresión Corporal”. Todos los y las participantes redactaron un diario en el que explicaban las vivencias y emociones experimentadas durante la práctica en cada una de las tareas llevadas a cabo durante 14 sesiones de 50 minutos. Los resultados obtenidos mediante la estadística descriptiva nos muestran que, en general, este tipo de alumnado, a partir de la práctica de la Expresión Corporal, manifiesta eminentemente emociones positivas.

### **Referentes teórico - conceptuales**

Desde el momento en que el niño es consciente de que él mismo forma parte del mundo que le rodea, cuando empieza a diferenciarse de su entorno, podemos decir que iniciado un proceso de conocimiento de sí mismo, de su propio cuerpo. A partir de ahí experimentará con su cuerpo en muy diversas situaciones. Jugará con su cuerpo, captará sensaciones, sentirá emociones e irá construyendo con ello un marco de referencia que le permitirá llegar a tener una representación mental de sí mismo. (Arribas, 2004)

Desde la antigua Grecia, Aristóteles realizó una indagación filosófica sobre la virtud, el carácter y la felicidad, desafiándonos a gobernar inteligentemente nuestra vida emocional. Nuestras pasiones pueden abocar al fracaso con suma facilidad y. de hecho, así ocurre en multitud de ocasiones; pero cuando se hallan bien adiestradas, nos proporcionan sabiduría y sirven de guía a nuestros pensamientos, valores y supervivencia. Pero, como dijo Aristóteles, el problema no radica en las emociones en sí sino en su conveniencia y en la oportunidad de su expresión. La cuestión esencial es: ¿de qué modo podremos aportar más inteligencia a nuestras emociones, más civismo a nuestras calles y más afecto a nuestra vida social?

Durante muchos años se consideró al ser humano desde un punto de vista cognitivo, se crearon test para medir el coeficiente intelectual (CI) y en base a ello se determinaba el éxito o el fracaso de un individuo. Sin embargo, el notable desarrollo de la bioquímica, de la genética y de la neurofisiología han dado la posibilidad de abrir cerebros humanos, conectándolos a sensores que traducen sus operaciones para un ordenador y las tecnologías como el IRM (dispositivo de imágenes de resonancia magnética) que activan áreas neuronales cuando el cerebro capta señales exteriores

El término de inteligencia emocional ha evolucionado a través del tiempo, Peter Salovey, un psicólogo de Yale, ha descrito en gran detalle las formas en que podemos aplicar inteligencia a las emociones. Incluye las inteligencias personales que más tarde adoptaría Gardner en una definición básica de inteligencia emocional, ampliando estas capacidades en cinco esferas principales: Conocer las propias emociones, manejar emociones, propia motivación, reconocer las emociones de los demás y manejar las relaciones. Y contextualiza la inteligencia emocional en cuatro habilidades básicas “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Salovey, 1997) Además, (Fernández, 2005) ofrece alternativas en las que se puede aplicar este modelo en los jóvenes, así como la implementación de instrumentos para medir la IE.

Indagando más sobre el tema de inteligencia emocional se destaca Gardner (1983) psicólogo de la facultad de pedagogía en Harvard creador de la teoría de las inteligencias múltiples. El cual en un principio incluyó veinte clases diferentes de inteligencias. Por ejemplo la inteligencia intrapersonal, que es la más acorde a la terminología de inteligencia emocional, se divide en cuatro habilidades diferentes: el liderazgo, la aptitud de establecer relaciones y mantener las amistades, la capacidad de solucionar conflictos y la habilidad de análisis social.

Sin embargo, durante una entrevista el autor señaló que cuando creó las Inteligencias Múltiples, las hizo desde un modelo cognitivo, dejando a un lado el sentimiento o la metacognición; Reconoció que las señales viscerales que nos envían los sentimientos resultan decisivas para la inteligencia intrapersonal.

A partir de estas ideas, (Goleman, 1995) creó el libro de la inteligencia emocional, revolucionando el concepto de inteligencia, afirmando que el cerebro se divide en dos: el racional y el emocional. El autor pretende dar a conocer desde un punto de vista científico que la emoción se puede dotar de inteligencia, por ello es fundamental educar a las emociones desde la infancia para lograr el desarrollo integral del ser humano. A partir de ahí surge otro concepto “Educación emocional” y una interrogante: ¿Cómo educar a las emociones? Goleman afirma que esto es posible desde la infancia y lo sistematiza en tres componentes fundamentales: la habilidad emocional, habilidades cognitivas y habilidades de conducta.

(Antunes) Concuerta con Goleman y Gardner. Menciona que no existe una inteligencia general, sino un elenco múltiple de aspectos de inteligencia, algunos más sensibles que otros a la modificación mediante estímulos adecuados. Además en base a un estudio afirma con evidencias científicas que la inteligencia humana puede

aumentarse especialmente en los primeros años de vida, incluso aunque este aumento tenga restricciones genéticas.

La mayoría de los especialistas en estudios cerebrales reconoce que el valor de las reglas de la herencia sobre el grado de inteligencia que un individuo puede alcanzar con estímulos se sitúa entre el %30 y el %50.

Los circuitos cerebrales responsables de las diferentes inteligencias maduran en periodos distintos de vida, destacándose la importancia del estímulo durante la infancia. Es importante diferenciar el comportamiento neurológico, y por lo tanto orgánico de la inteligencia respecto a su acción social.

A partir de este concepto (Bisquerra R. , Psicopedagogía de las emociones, 2009), expone los fundamentos y las aplicaciones prácticas de la educación emocional. Para delimitar el concepto de la emoción, se basa principalmente en la teoría de la valoración automática y la valoración cognitiva, lo cual conlleva que la reacción emocional se puede aprender o modificar. Por otro lado, el autor propone 23 clasificaciones con 35 emociones diferentes (Modelo Plutchik). Además recoge la aportación de (LeDoux, 1999) en su obra "El cerebro emocional" en que se distinguen dos tipos de respuesta emocional la involuntaria y la voluntaria. La respuesta voluntaria se puede educar a través de la educación emocional. Esta contextualización resulta indispensable para el estudio ya que aporta alternativas educativas para controlar las señales viscerales que envía nuestro sistema nervioso a partir de la corporeidad.

Delimitando el gran universo de las emociones Bisquerra dice que el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de "Competencias emocionales". Propone un modelo que se estructura en cinco grandes competencias, la competencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar.

Retomado estos lineamientos (Martín, 2015) menciona que "La toma de conciencia como persona y la pertenencia a un grupo de iguales conduce al individuo a necesitar de habilidades sociales para la interacción con sus iguales, poniendo en manifiesto la deficiencia en la competencia social de los mismos que adentran en el conocimiento de modos concretos de interacción entre grupo de iguales (...) en definitiva, las habilidades sociales son parte principal en una etapa de la vida convulsa, llena de vitalidad y de apertura al mundo exterior. Estas habilidades sociales se entienden como necesarias y se establecen como parte de un conjunto de técnicas conductuales que orientan a lograr habilidades o conductas sociales aceptadas en su entorno".

(Uriarte, 2006) Señala la existencia de diversos estudios los cuales destacan el papel de la educación y los docentes en el desarrollo de la resiliencia en el alumnado. Apuestan en el desarrollo integral del mismo mediante experiencias educativas que

permitan crear “Vínculos positivos que aseguren que algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales” Además, recoge una serie de cualidades personales conectoras hacia la resiliencia:

Autoestima consistente

Convivencia positiva, asertividad y altruismo

Flexibilidad de pensamiento y creatividad

Autocontrol emocional, independencia

Confianza de sí mismo, sentimiento de auto eficacia y autovalía, optimismo

Locus control interno, iniciativa

Sentido del humor,

Moralidad

Desarrollo de competencias socio-emocionales a través de la expresión corporal

“La Expresión Corporal juega un papel de gran importancia en relación a la socialización del alumnado y el desarrollo de los sentimientos y emociones, construyendo espacios donde las actitudes empáticas deberían encontrarse muy presentes.” (Crespo, 2013)

Tras un recorrido por los teóricos emocionales más relevantes se entiende que es en la educación formal el contexto ideal para desarrollar competencias emocionales como básicas para la vida y que deben estar presentes para la práctica educativa de manera intencional. A partir de este supuesto surge una interrogante ¿De qué manera la escuela puede desarrollar estas competencias socio-emocionales? ¿Qué estrategias didácticas son las más propicias para educar las emociones como lo menciona Goleman?

Revisando más sobre las aportaciones de la Expresión Corporal a la Educación Emocional, se encontró que la edad propicia para desarrollar las competencias emocionales de Bisquerra es de a partir de los 7 años ya que Catañer en el libro de “Conciencia corporal” menciona que a partir de esa edad los niños dejan de ver la educación física como un juego y lo hacen de manera intencional. Asimismo, (Pastor) menciona muchas actividades donde se puede trabajar las habilidades emocionales y las competencias emocionales desde el conocimiento y dominio del cuerpo.

Está claro, que expresión corporal juega un papel muy importante al momento de educar las emociones. El docente tiene la tarea de planificar actividades tanto cognitivas como emocionales, es por ello que (Gil, 2009) propone medidas y pautas de actuación a diferentes niveles. Se destacan las aportaciones de aula, concretándose propuestas y estrategias didácticas para llevar a cabo una mejor gestión del aula y de los conflictos, en base a los resultados obtenidos y la revisión bibliográfica.

Cascón (2007) Desde el enfoque socio afectivo, plantea que mediante la empatía y a través de una metodología basada en la búsqueda creativa de soluciones, en actividades de simulación y recreación de situaciones en las que el alumnado se pone en

el lugar de otra persona, los y las discentes consiguen comprender y percibir qué emociones y sentimientos se despiertan en ellos y ellas, favoreciendo el desarrollo de una actitud empática con el resto de seres humanos, cuestión fundamental en la inclusión.

### **Aspectos metodológicos**

Entendemos la investigación científica como el proceso sistemático, controlado, empírico y crítico de respuesta a las hipótesis sobre fenómenos naturales (Kerlinger, 1979). En este apartado nos centramos en la manera de estructurar nuestro estudio.

Según (Strauss, 1987) El objetivo de cualquier ciencia es la adquisición de conocimiento, por lo que la elección del método adecuado que nos permita conocer la realidad va a resultar fundamental. En este sentido, los métodos inductivos y deductivos tienen objetivos diferentes y podrían ser resumidos como desarrollo de la teoría y análisis de la teoría, respectivamente. Los métodos inductivos están generalmente asociados con la investigación cualitativa mientras que el método deductivo está asociado frecuentemente con la investigación cuantitativa. La diferencia fundamental entre ambos métodos científicos es que uno estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y el otro lo hace en contextos estructurales y situacionales. (Cook TD, 1987) Asocian la perspectiva cuantitativa con el positivismo, con lo medible y objetivo, con lo fiable, con los datos repetibles y generalizables, y la cualitativa con la fenomenología, con la observación y lo subjetivo, con los datos prolíficos y auténticos, aunque no generalizables.

El estudio se realiza a través del paradigma cualitativo. Según Jiménez-Domínguez (2000) los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos.

Fraenkel y Wallen (1996) presentan cinco características básicas que describen las particularidades de este tipo de estudio y que a su vez sirven como justificación de su elección.

El ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.

La recolección de los datos es una mayormente verbal que cuantitativa.

Los investigadores enfatizan tanto los procesos como lo resultados.

El análisis de los datos se da más de modo inductivo.

Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

### *Enfoque investigación-acción*

El enfoque utilizado para esta tesis es el de Investigación-acción, el cual se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Existen diversas definiciones de investigación-acción, las líneas siguientes recogen algunas de ellas.

SEP (2016 p. 44) menciona que “la investigación acción es recolección de datos sin medición numérica para responder a la pregunta de investigación y probar o no el supuesto. A demás, este trabajo busca contestar a las preguntas “¿qué hago?, ¿cómo lo hago? Y ¿por qué lo hago?”

Elliott (1993) La define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” le entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión profunda del problema.

Kemmis (1998) No solo la constituye cómo una ciencia práctica y moral, sino también como una ciencia crítica. Para este autor la investigación acción es:

“(…) una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo).

Leomax (1990) Define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” la intervención se basa en la investigación debida que implica una indagación disciplinada.

Para (Bartolome, 1986) es “un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación en, realizada por los profesores de las ciencias sociales acerca de su propia práctica

### **Modalidad investigación-acción práctica**

Según Latorre (2015) Esta modalidad confiere el protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo. Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos en la práctica educativa. Es la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse (1991) y Elliott (1993). La investigación acción práctica implica la transformación y la conciencia de los participantes así como el cambio en las prácticas



sociales. La persona experta es un consultor en proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales.

Destinatarios:

Si entendemos la educación como un proceso a lo largo de la vida, se entiende que se debe atender a todo ser humano, sin importar su edad, su condición o sus estudios. La realidad es que esta tesis está programada para niños, esencialmente útil en las primeras etapas de la educación primaria es decir, de 6-7 años, donde empiezan a desarrollarse acciones que necesitan control emocional.

Sobre la elección del sujeto receptor partimos de la premisa de que la educación emocional debe tener presente a las familias, profesores y alumnos. Sin embargo, la sociedad exige que establezcamos a los alumnos como destinatarios, ya que es la población con más riesgo de tener problemas relacionados con las emociones y que resonaran el resto de su vida.

El estudio se centra en niños de primer grado de primaria ya que por las características de su etapa son los más propicios a sufrir un comportamiento desadaptativo debido a la transición de la educación inicial o preescolar a la educación primaria. No podemos afirmar que esta población sea la que más precisa una educación emocional pero si podemos aseverar que es uno de los colectivos que está a la cabeza en cuanto a la necesidad de una educación emocional.

Es de justicia manifestar sucintamente que el desarrollo emocional es fundamental desde los seis hasta los doce años, en la que según Renom (2003) los niños empiezan a tener un lenguaje más completo en el que es importante estimular la comunicación y comprensión de las emociones, se tiene conciencia emocional de uno mismo, se amplía el concepto del propio yo y la empatía con el otro, el mayor despliegue cognitivo hace que las relaciones sociales varíen y se aumente la importancia entre el grupo de pares con su carga emocional correspondiente en los juegos, amistades, insultos, desprecios, etc., y así múltiples cambios.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Dimensiones y categorías de análisis

Dimensión: La investigación se va a llevar a cabo en los alumnos de primero que oscilen en las edades de 6 -7 años

Categorías de análisis: Durante la investigación se abordan conceptos como: Inteligencia Emocional, Educación Emocional, Competencias Emocionales y Expresión Corporal.

***Técnicas de recogida de información*** (Latorre, 2015)

Instrumentos (lápiz y papel)	Estrategias (interactiva)	Medios audiovisuales
Test	Entrevistas	Video
Pruebas objetivas	Observación participante	Fotografía
Escalas	Análisis documental	Grabadora de sonido
Cuestionarios		Diapositivas
Observación sistemática		

A través de diario de campo se va a analizar el contexto escolar de la escuela de práctica en los grados de primero a tercero. Específicamente para detectar las conductas sociales (representaciones sociales) que tienen los alumnos con respecto al control y dominio de las emociones. Y por lado analizar como el docente le da solución a ese conflicto.

Aplicación y análisis de test emocionales, para detectar cuales alumnos tienen menor dominio de sus emociones y cuáles son los déficits más frecuentes.

Aplicación de entrevistas semi-estructuradas para determinar cuáles alumnos practican deportes acordes a su edad y de qué manera los llevan a cabo. Comparar los resultados y analizarlos.

Planificación y sistematización de actividades de expresión corporal, específicamente del control y dominio corporal enfocadas al desarrollo de competencias emocionales para atender a los déficits encontrados durante las observaciones y los test emocionales.

Análisis y recolección de datos, comparados con fundamentos teóricos.

Aplicación de estrategias didácticas para desarrollar competencias emocionales a través de la expresión corporal . (Instrumento grabaciones).

### Referencias bibliográficas

- Álava, S. (2000) Problemas emocionales de los niños.
- Antunes. (s.f.). Estimular las inteligencias múltiples. Que son, como se manifiestan y cómo funcionan. Madrid España.: Necea S.A. de Ediciones.
- Antunes, C. (1990) Estimular las inteligencias múltiples. Madrid: Narcea.
- Aristóteles. (1999) Ética a Nicómaco.
- Arribas, T. L. (2004) La educación física de 3 a 8 años. Barcelona: Paidotribo.
- Barquero, R. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal: un enfoque. Reflexiones, 127-137.
- Bartolome, M. (1986) Investigación acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos. prensa.
- Bellosta, S. (2015) La inteligencia emocional a través de la expresión. Zaragoza.

- Bisquerra. (2009) Psicopedagogía de las emociones.
- Bisquerra, R. (2000) Educación emocional y bienestar. España.
- Bisquerra, R. (2009) Psicopedagogía de las emociones. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Burgués, L. (2015) Educar competencias emocionales en futuros profesores de Educación Física. Revista Interuniversitaria de Formación, 61-73.
- Canales-Lacruz, I. (2013) Deshibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal. Movimiento, 119-140.
- Cascón. (2007). Educar en y para el conflicto. Cátedra de la UNESCO sobre la paz y derechos humanos. Barcelona.
- Cook TD, R. C. (1987) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Coterón, J. (2013) Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, núm. 24, 117-122.
- Crespo, J. A. (2013) La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. RETOS, 107-112.
- Dávila, M. (2011) La enseñanza de la educación física. trillas.
- Eco, U. (21 de Mayo de 2007). ¿De qué sorve el profesor? (L. Nación, Entrevistador)
- Elliott, J. (1993) El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morota.
- Eusubio, J. (2016) Entrevista sobre la educación emocional en 5ºA. (C. E., Entrevistador)
- Fernández, I. (2005) La inteligencia emocional y la educación emocional desde el modelo de Solovey y Meyer.
- García, A. (2011) Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen. Granada.
- Gardner, H. (1983) Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.
- Gil, F. (2009) Estrategias didácticas para mejorar la convivencia escolar y la participación del alumnado en educación física.
- Goleman. (1995). Inteligencia emocional.
- Gómez, M. (2005) Problemas evolutivos de coordinación motriz y percepción de competencia en el alumnado de primer curso de educación secundaria obligatoria en la clase de educación física. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Harf, S. y. (1992) La expresión corporal en el jardín de infantes. Barcelona: Paidós.
- Jarmillo, L. (2003) a escuela, el señor juego y firmacion. un mundo escolar objetivado por el niño y la niña de clase de educación física.
- Kemmis, S. (1998) El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morota.

- Latorre, A. (2015) La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. México: Graó.
- LeDoux, P. (1999) El cerebro emocional.
- Leomax, P. (1990) Managing Staff development in Schools. Clevedon: Multilingual Matters.
- Martín, J. (2015) Efectos del programa de educación física sobre la percepción corporal, el autoconcepto la autoestima y la condición física en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria. España: Universidad de Granada.
- Orozco, V. y. (2004) La importancia de la educación física en el curriculum escolar. Revista Intercedes.
- Pastor, J. (s.f.). Intervención Psicomotriz en Educación Física.
- Pérez, N. (2009) Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. REDALYC, 251-256.
- PLANEA. (2016) Formato digital para Análisis de los Resultados de la Prueba en la Escuela. México.
- Rendón, M. (2007) Regulación emocional y competencia social en la infancia. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 349-363.
- Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? New York: Basic Books.
- SEP. (2011). Plan de estudios. México.
- SEP. (2011). Programa de estudios. México.
- SEP. (2017). Modelo educativo. México: D.R. © Secretaría de Educación Pública.
- Stenhouse, L. (1991) Investigación y Desarrollo de curriculum. Madrid: Morota.
- Strauss. (1987). Qualitative analysis for social scientific. New York: Cambridge University Press.
- Torrents, C. (2011) Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. Revista de Psicología del Deporte, 401-412.
- Uriarte, M. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. Revista psicodidáctica, 7-24.
- Vivas, M. (2010) Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes. Educare, 137-146.

## REFLEXIONES SOBRE EL FORMATO ESCOLAR INTERPELADO POR LA NECESIDAD DE JUGAR EN LA ESCUELA

ESCUADERO, Zulma  
MARTÍN, Marisol  
RODRIGUEZ, Cecilia

*Universidad Nacional de San Luis  
Facultad de Ciencias Humanas  
Departamento de Educación y Formación Docente*

*El presente trabajo surge a partir de una investigación exploratoria en curso de las representaciones sociales, que niños de sexto grado de la Educación Primaria, han construido en torno a la Escuela en contextos urbano y periférico, en el marco de la elaboración de una tesis de maestría.*

*En esta oportunidad, presentamos algunas reflexiones a partir de ciertos emergentes de la investigación que se focalizan en la cuestión del juego en la escuela, los que estimularon el trabajo colaborativo entre la tesista y el equipo docente de las asignaturas de Juego y Educación, de las carreras del Profesorado en Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.*

*El trabajo recupera las voces de los alumnos, recolectadas mediante entrevistas y grupos focales que, de diverso modo, denuncian algunas resistencias que ofrece el formato escolar a la incorporación del juego en la escuela. Dichas resistencias están focalizadas en condiciones institucionales tales como: la falta de espacios, tiempos, materiales lúdicos, y el escaso reconocimiento social y pedagógico del valor que tiene el juego en el desarrollo integral de niños y jóvenes.*

*Se esbozan, además, algunas reflexiones acerca de la necesidad de conmovir, a través de lo lúdico, ciertas rigideces tradicionales presentes en las instituciones educativas, que podrían repositionarlas socialmente, en un intento de dar respuesta a las interpelaciones propias de las transformaciones socioculturales contemporáneas de los contextos y las infancias.*

### ***Escuela primaria - Formato escolar - Juego***

#### **Introducción**

La institución escolar está siendo cuestionada en nuestros tiempos, visualizada en crisis por las transformaciones sociohistóricas ocurridas en las últimas décadas. En este

marco, los formatos escolares tradicionales resultan cuestionados y, si bien la escuela ha intentado acompañar los cambios desde políticas de reforma, continua en tensión con dificultades para adecuarse a las nuevas necesidades históricas.

El presente trabajo tiene por objetivo ofrecer algunas reflexiones a partir de ciertos emergentes de una investigación acerca las representaciones sociales que alumnos de dos instituciones educativas del nivel primario han construido sobre la escuela, focalizando, en esta oportunidad, en la cuestión del juego en la misma. En particular, sus voces dan cuenta de la escuela como espacio existencial y experiencial, en que se plantea el deseo y necesidad de jugar, denunciando algunas resistencias presentes en el formato escolar para la incorporación del juego en la institución.

Asimismo, el trabajo esboza algunos aportes acerca de la necesidad de conmovir, a través de lo lúdico, ciertas rigideces tradicionales presentes en las instituciones educativas, que podrían repositionarlas socialmente, en un intento de dar respuesta a las interpelaciones propias de las transformaciones socioculturales contemporáneas de los contextos y las infancias.

### *Problema: La escuela hoy, un formato escolar interpelado*

La institución escolar como un formato educativo específico y artificial se extendió y globalizó entre fines del siglo XIX hasta 1980 como forma hegemónica. Templo de civilización, de la razón y de la ciencia, se caracterizó desde sus orígenes por el encierro institucional de los niños, una organización en niveles según criterios etarios, y un currículum diferenciado para los mismos, legalizado y legitimado por el Estado y la autoridad académica de la ciencia para homogeneizar a la población en una misma cultura y valores (Pineau, 2013).

Foucault (1987) permite ver a la escuela como uno de los dispositivos modernos de disciplinamiento de los cuerpos y las conciencias, donde se llevan a cabo prácticas de vigilancia y control detallado, imponiendo coacciones y restricciones orientadas a lograr la docilidad.

En el marco de la arquitectura escolar, donde niños y jóvenes transcurren varias horas de su vida, el aula es el lugar donde los cuerpos “producen” sujetos a una tarea de tipo mayoritariamente intelectual. Mientras que el patio deviene el ámbito que sirve como soporte material, tanto de las acciones de descanso como de las de entretenimiento. Espacio ocupado por cuerpos que están momentáneamente libres de cumplir una tarea obligatoria, el cual es visibilizado como improductivo, donde predominan las acciones mayoritariamente corporales, de carácter lúdico. En este sentido diría Pavía (2012) que las concreciones prácticas de estos sitios han ido conformando en la escuela una nueva región que tiene “rasgos simbólicos de transición,

de acomodación y de ruptura, entre lo obligatorio y lo libre, lo impuesto y lo elegido” (p.96).

Los formatos escolares históricamente han optado por priorizar el espacio y tiempo de los aprendizajes curriculares escindidos de las actividades humanas fundamentales como son las relaciones sociales, culturales, la diversión, el ocio, la recreación y el JUEGO, entre otras, temporalmente recortadas en la escuela.

En nuestros tiempos, numerosos autores refieren a la crisis de la escuela, por lo que el formato escolar moderno se ve interpelado. Entre ellos Dubet (2010) remite al declive institucional, producto de la pérdida de legitimidad de los principios modernos. Por su parte Follari (2007) hace referencia específica al impacto que algunas transformaciones culturales asociadas a la posmodernidad tuvieron sobre lo escolar, haciendo que la escuela deje de ser un espacio social privilegiado para convertirse, en todo caso, en “un lugar más”. Este autor describe una nueva condición cultural, resultado del avance tecnológico, un momento de negación de lo moderno, como reacción paradójica ante su rebasamiento, en que la ciencia y la razón han sido puestas en crisis.

Pensar la escuela hoy, particularmente la escuela primaria, en relación al lugar que ocupa y podría ocupar el juego, puede contribuir a reposicionar e iluminar este espacio de formación que, para muchos, ve interpelado su sentido social.

En este sentido se comparte la idea de Pavia (2012) en torno a que “los patios interesan desde la perspectiva del derecho al juego (...) Los fugaces momentos de recreos en la escuela constituyen una actividad de alta valoración en el marco de su vida cotidiana” (p.11).

Este autor expresa que si se analizan los patios escolares no podríamos quedarnos solo con la cuestión costo beneficios o las dimensiones correctas de acuerdo a la cantidad de niños por metros cuadrados, sino incluir lo subjetivo, lo “vivido” en dichos espacios escolares. (ob. cit). A estos espacios Pavia los denomina “lugares”, y los define como aquellos micro espacios de la vida cotidiana que “operan como un concepto sensible que atraviesa, implícita o explícitamente, distintos momentos del análisis, y marca otra perspectiva de estudio” (p.23) Espacio significativo para los implicados, los cuales son sujetos concretos que se relacionan en torno a lo lúdico, y en donde los atravesamientos sociales, culturales e históricos, se hacen presente.

### **Referentes teóricos - conceptuales**

El valor pedagógico de la incorporación del juego en las escuelas

Tal como se ha venido hablando sobre la escuela primaria, específicamente en relación al lugar que ocupa el juego en los formatos escolares, se evidencia un fuerte condicionamiento de las actividades lúdicas. Sin embargo, las posibilidades y el valor

pedagógico del juego podrían ser un punto de partida para resignificar el escenario escolar otorgándole otro sentido social y cultural acorde a las particulares interpelaciones de nuestro tiempo.

Los aportes de Valdiño (2015) sobre el juego en la escuela primaria nos permiten reflexionar que al presente, la misma sigue renovando su sentido a través de poner el énfasis en la selección y ampliación de contenidos incluidos en la currícula, interesados, -desde el discurso-, por el aprendizaje de los alumnos. Dejando sólo un pequeño tiempo y espacio, dentro de este proceso, a la “pausa en el estudio” orientada al descanso y eventualmente la descarga de energía. Organizándose de este modo la escuela entre el tiempo del estudio y el tiempo del recreo, este último que por ventura se da en el espacio del patio, donde hay movimiento, despliegue y juegos.

En este contexto emerge el juego con el sentido que le otorga Spencer, H., (1992) ubicando su origen en el *exceso de energía*, una energía sobrante. En la actualidad es posible que en la escuela aun siga teniendo el mismo sentido y que de forma implícita el recreo sea el lugar para la descarga de esa energía sobrante, la diversión y el entretenimiento.

El formato escolar entre el tiempo de estudio y el tiempo de recreo ha sido alterado, modificado en los últimos años. Algunos factores que dieron origen a esta modificación están ligados a la estructura escolar actual de espacios cada vez más reducidos y “prohibidos”, como así también a políticas culturales de la época, que priorizan la faceta productiva de la educación, desentendiéndose de lo lúdico en los espacios de formación.

Pensar en actividades lúdicas en el contexto escolar nos confronta con percepciones, representaciones, imaginarios sociales, culturales, políticos y pedagógicos imposibles de no reconocer.

El juego ha sido considerado desde diferentes perspectivas: filosóficas, antropológicas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas. Es por ello que en un intento por definirlo, se han generado una multiplicidad de interpretaciones, contribuyendo a concederle un lugar preponderante en el desarrollo humano, como comportamiento natural de la infancia y a estimar su valor cultural y social. Tiene significativos atributos que lo diferencian de otras actividades humanas, estando presente a lo largo de la vida de las personas. Johan Huizinga, define al juego en su libro *Homo Ludens* como:

“Acción o actividad voluntaria realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo y de conciencia de ser de otro modo que en la vida real”. (1972, p. 44).

En esta definición el autor plantea algunas de las características esenciales del juego, sin hacer alusión a una u otra finalidad, sino concebir al juego en su esencia, con



un fin en sí mismo. Características importantes para tener presente al momento de repensar el lugar del juego en el contexto pedagógico, no perdiendo de vista el sentido que adquiere para el propio jugador.

Desde este lugar se rescatan los aportes que realizara Roger Caillois, (1986) con una teoría que pone de manifiesto las diferentes maneras de jugar, ubicándolas en los dos polos extremos que denomina *Paidia* y *Ludus*. Va a expresar que las reglas son inseparables del juego, son las que lo transforman en un productivo instrumento de cultura. Pero aclara que en el origen del juego existe una libertad fundamental que es motor necesario de sus formas más complejas y establecidas, a la que llama *paidia*, refiriendo a las expresiones espontáneas, puras, intuitivas del jugador, donde la improvisación es la esencia del juego. En el otro extremo sitúa al *ludus*, como complementario a la *paidia*, siendo la espontaneidad abstraída, sumida por la disciplina. Ambas describen la actividad lúdica como una acción fundamentalmente social que tiene su origen en lo instintivo del niño y que con el devenir va adquiriendo formas culturalmente consensuadas (p.43).

Llanos (1988) va a decir que pensar el juego hoy, desde los diferentes aportes que se han generado, tiene un valor potencial en una de las etapas vitales del ser humano como es la niñez. No obstante, coincidimos con la autora cuando expresa que aún persisten numerosos interrogantes y vacíos en torno al mismo, especialmente pensados desde el lugar y configuración que los adultos hacen de él, cargado en algunos casos de prejuicios.

Una de las grandes tareas, tal como lo enuncia la autora, sería:

...”la creación de la conciencia social que recupere el juego y la actividad creadora en el niño de nuestras sociedades” (p. 19). “...es a través del juego como el niño se apropia y conoce el mundo para después transformarlo y recrearlo. La relación que establece con los objetos y personas no es solo perceptual y cognoscente; es ante todo una relación afectiva en la que el niño genera cambios en su medio y al mismo tiempo recibe su influencia. En el juego hay una comunicación de doble vía, del niño hacia su medio familiar y comunal y viceversa.” (p.22)

Cabe mencionar que hablar de juego implica entonces comprenderlo dentro de un contexto que le otorga significado, y ello conlleva a comprender como se juega y que se entiende por esta acción. Este enfoque se ve enriquecido por lo aportes de Aizencang (2005) cuando cita a Brougère, quien va a manifestar que en la actualidad la actividad lúdica está relacionada a una pluralidad de significados, que oscilan entre dos paradigmas que están enfrentados, de acuerdo al modo en que piensan lo lúdico. Por un lado, se entiende al juego como un fenómeno cultural que tiene sentido por la relevante

función social que cumple. Y por otro desde un paradigma contrario, se concibe al juego opuesto al trabajo, no reconociéndolo como una actividad que tiene un fin, sino como una actividad complementaria, asociada al ocio, a la pérdida de tiempo, a lo no serio, que no persigue fines utilitarios.

La escuela podría rescatar nuevamente al juego desde su configuración social, cultural y como parte de la naturaleza humana, para dar respuesta a la necesidad de jugar que los niños manifiestan, incorporándolo como actividad fundamental en la vida escolar y otorgando los espacios necesarios para que se disfrute y se aprenda al mismo tiempo, nuevos juegos.

### **Aspectos metodológicos**

Esta investigación cualitativa, en el marco de la elaboración de una tesis de maestría, es de tipo exploratoria e intenta indagar las representaciones sociales, que niños de sexto grado de la Educación Primaria, han construido en torno a la Escuela, en contextos urbano y periférico.

Entre dichas representaciones sociales, indagadas a través de entrevistas y grupos focales, ofrecemos en esta oportunidad, un análisis incipiente de algunas voces de los sujetos de investigación, respecto del lugar del juego en la escuela:

-¿Una escuela reñida con el jugar de los niños?

Se puede decir que siempre han existido discrepancias entre las miradas de la pedagogía, la escuela, y la del niño, en torno al sentido de la experiencia escolar, siendo muy diferente la percepción de éste respecto a la del adulto. A esto se le suma otra dicotomía que tiene que ver con el trato que hace la escuela respecto de las nuevas generaciones que recibe, otorgándoles, muchas veces, solo el rol de alumno, dejando de lado al sujeto pleno, al niño, al joven.

Nuestra investigación hace foco en la perspectiva de los alumnos, quienes denuncian, con matices de sentido, que el formato escolar, tradicionalmente concebido, opone resistencia a la incorporación del juego en la escuela.

A continuación, se describen algunas voces de los sujetos que asisten a la escuela urbana:

**“No se puede** correr ahora, **no tenemos tanto movimiento sin patio**, pero sentarse si y jugar a juegos de mesa. Pero **es difícil que alguno traiga juegos de mesa** porque se hace difícil ocupar la mochila o se olvidan. Así que jugamos a las cartas u otras veces charlamos de la escuela, de **cualquier cosa, con tal de no estar aburridos**, de que zapatillas están buenas o que paso el fin de semana” (V.S.)

“Jugamos a las Cartas... todos juegos tranquilos o de mesa porque no te dejan correr.. Verdad o reto, a yo nunca, nunca”. (g/f)

“Antes jugábamos a la soga pero antes de estar en 6to porque a nosotros no nos deja la preceptora”. (g/f)

“Jugamos a tutti fruti, a la botella, a las cartas”. (U.B)

“En la escuela a veces me siento sin libertad (...) Como que no podes hacer las cosas que vos queres, sino las que te dice la maestra... no nos dejan jugar, nos dicen no corran, no hagan eso”. (D.R.)

Desde nuestra interpretación, estas voces están dando cuenta de los condicionantes del juego desde la estructura edilicia de la institución, en particular la falta de espacios propicios que habiliten el jugar de los chicos. Asimismo, aluden a la inexistencia de materiales lúdicos, puesto que son ellos mismos quienes tienen que proveérselos, con las dificultades que ello implica al acarrearlos en la mochila, y la posibilidad de olvidarlos.

Por su parte, también aparecen alusiones a las restricciones que la escuela impone en relación al tipo de juego que se permite o legitima en su contexto, como hemos visto los juegos permitidos en el espacio escolar son aquellos que no involucran el libre movimiento del cuerpo, limitando el desplazamiento de los sujetos en el espacio. El disciplinamiento de los cuerpos propio de la institución escolar desde su matriz típicamente moderna (Foucault), hace que los juegos con estas características no se habiliten en el contexto escolar, y resulten prohibidos. Por ello, que los juegos de regla “tranquilos” aparecen como la única actividad lúdica legitimada.

Continuando con la información recabada de la empíria, recuperamos las voces de los sujetos que asisten a la escuela periférica:

**“Jugamos a la atrapadita.** Hay que atraparlo y ponerlo en un lugar. **Como el policía y el ladrón,** pero más despacio. Por ejemplo, si jugamos vos y yo, Yo la atrapo y la pongo en un lugar y tengo que seguir atrapando. ...y te pueden salvar los otros”. (C.H.)

**“A saltar a la soga, nos contamos chistes, al tatetí... nos reímos y divertimos.** La seño de plástica hizo unos cuadrados, unos **juegos en el piso 1, 2, 3, 4 ,5, 6...** vio. Nosotros nos reímos cuando sale mal y tropiezan”. (R.M.)

**“Si jugamos, a la pelota, al básquet, a la botella”.** (L.G.)

**“Sabemos jugar a la atrapadita, nos sentamos a charlar, de que hacemos, contamos cosas de la familia”.** (P.M)

**“Jugamos a los chorros,** el Leo se pone la remera así y no sabemos quién es, cuando aparece nos saca las cosas, le damos las cosas. O corremos, porque **no da, la seño no nos deja jugar mucho a eso. También jugamos a la Policía y al Ladrón. También juego con la Rita a la peleadita ...Ella me pega y yo le pego”.** (G.T.)

Las voces de los sujetos que asisten a la escuela periférica hacen referencia a una experiencia lúdica diferente en su contexto escolar. Los juegos de acción a los que aluden dan cuenta que, en su escuela, el movimiento no es restringido ni cercenado, y las condiciones edilicias no parecen entorpecer ni condicionar negativamente el desarrollo de este tipo de juegos.

Las resistencias que opone la escuela al jugar de los niños vienen dadas por el sentido moralizante de la misma, toda vez que los juegos traen algo inapropiado a la cultura valorativa escolar. Sus voces dan cuenta de que algunos tipos de juego no son permitidos en el contexto escolar. De algún modo la expresión “no da” expresa la tensión, advertida por los propios sujetos, entre la lógica y temática del juego vinculada a su pertenencia sociocultural y experiencias de vida por un lado y la lógica escolar, por el otro. Señalan la oposición con los valores de la cultura escolar, lo que termina condicionando sus juegos. Cobra relevancia aquí el aporte de Pineau (2013) para quien no todas las formas culturales logran atravesar la “aduana escolar”, en este caso particular serían los juegos vinculados a ciertos temas controvertidos como el “choreo”.

El juego de los chicos, que emerge de la empíria, da cuenta del origen histórico y cultural al que refieren Vigotsky y posteriormente Elkonin (1980), expresado en un juego protagonizado o de roles, en que se representan papeles sociales en el marco de una situación imaginaria.

En este caso resulta controvertido en la medida que denuncia una situación social con la que la escuela no sabe que hacer, por lo que la reprime. Los niños cuando juegan ponen de manifiesto la estructura normativa de las relaciones que se establecen en los roles o situaciones humanas que ellos están representando en su juego, y de la que forman parte como miembros de una cultura que les impone un determinado lugar en su seno. La intención en la evolución de la ficción es adaptarse lo más posible a lo que hacen los adultos en la vida real.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

De cara al presente: la necesidad de nuevos formatos escolares conmovidos por el juego

Este trabajo pretende constituir un aporte para que, como adultos, podamos pensar en la escuela como un espacio para niños, poniéndonos en sus zapatos, para notar lo que esta institución está perdiendo de vista y queda por fuera de sus intereses y necesidades. En este sentido adelantamos algunas conclusiones abiertas que nos ayuden a pensar nuevos formatos escolares conmovidos por la necesidad de jugar de los niños:

- Se puede inferir que los alumnos en los momentos en que van al patio, galería, o algún espacio destinado a la recreación valoran mucho la actividad lúdica dentro de su

vida cotidiana escolar. Esto se debe a que pueden disponer de un lugar que muchas veces no tienen en su casa, así como la posibilidad de compartir un mismo momento y lugar con los compañeros.

- Los sujetos se expresan a través de sus movimientos, por lo que los entornos no debieran ser rígidos e impuestos. La libertad de desplazamiento y su potencial lúdico contribuye tanto al desarrollo cognitivo como a la expresión de la propia identidad, circunstancia que merece ser atendida por las escuelas.

- Las instituciones educativas, a partir del uso que hacen de la arquitectura escolar, han perdido en muchos casos la valoración y reconocimiento del patio como lugar donde se juega espontáneamente entre todos. Por lo tanto, sería recomendable pensar en los modos de resguardar la actividad espontánea, y replantearse que pasa con el tiempo y espacio escolares, ya que en la mayoría de los casos está sobrecargado de demandas de tipo productivas.

- Resulta necesario que desde las políticas culturales actuales se revaloricen y pauten criterios en relación a la construcción de espacios de juegos para los niños y jóvenes de hoy, en donde se tenga en cuenta no solo el espacio físico, sino la incidencia de éste en las vivencias de los sujetos. Precisamente por ello, se reconoce que no existe un único modelo de patio escolar.

Se considera necesario pensar en la incorporación del juego en la escuela, no solo desde las potencialidades que ofrece para el aprendizaje y la enseñanza, sino también como una instancia, un espacio y un tiempo para la diversión, el entretenimiento, la socialización entre compañeros, entre amigos en la escuela.

### **Referencias bibliográficas**

- Aizencang, N. (2005) Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Manantial. Buenos Aires. Argentina.
- Caillois, R. (1986) Los juegos y Los hombres. La máscara y el vértigo. Ed. S.L. Fondo de Cultura Económica de España. México.
- Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. Revista Política y Sociedad. Vol. 47 N° 2
- Foulcault M. (1987) Vigilar y castigar, 1987, México, Siglo Veintiuno.
- Follari, R. (2007) ¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos. Ediciones Homosapiens. Santa Fe. Argentina.
- Huizinga, J. (1972) Homo Ludens. Ed. Alianza. Madrid. España.
- Llanos, M. (1988) En busca del desarrollo humano: reflexiones en torno a lo lúdico. En "Juego y Desarrollo Infantil. Un canto a la libertad". Unicef. Bogotá. Colombia.

- Ortega, R. (1992) El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Ed. Alfar. Sevilla. España.
- Pavía; V. (2012) El patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Pineau, P. (2013) "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar" en Las formas de lo escolar (Baquero y otros) Editorial fundación la Hendija
- Valdiño, G. (2015) El juego en la escuela primaria: renovando su presencia y ampliando su sentido. En "Las propuestas de enseñanza y la planificación en la Educación Primaria. Coord. Laura Pitluk. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

## PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE A NIÑOS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y SORDOCEGUERA

*FERIOLI, Graciela  
NASSIF, María Elena  
VÁZQUEZ, María Antonia*

*Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación*

*Este trabajo se desarrolla a partir del proyecto de investigación Prácticas Educativas que facilitan el Aprendizaje a Niños con Discapacidad Múltiple y/o con Sordoceguera aprobado por la Secretaria de Investigación de la Universidad Católica de Córdoba (Sisec), Córdoba, Argentina. El objetivo es conocer en diferentes entornos de América Latina y el Caribe (AL&C) las características de las prácticas que favorecen la adquisición de aprendizajes significativos en niños con discapacidad de 6 a 12 años, minimizando los riesgos de exclusión.*

*Para alcanzar el objetivo, la propuesta se nutre de elementos del enfoque cualitativo y cuantitativo. El abordaje permite mirar la generalidad, pero también profundizar sobre algunas historias, los instrumentos entonces varían entre protocolos de observación y cuestionarios hasta análisis de entrevistas en profundidad*

*Analizar las prácticas educativas nos pone en contacto con las concepciones sobre educación y sobre la propia situación de discapacidad, entre otros, lo que define estrategias, tomas de decisiones, impacto y prioridades del currículo, etc. Las políticas que caracterizan el contexto donde se desarrollan las prácticas también son un protagonista determinante que habilita o no el desarrollo de las mismas.*

*En este contexto se inicia el camino de conocer las prácticas educativas formales e informales, con la tarea de describirlas, analizar los entornos formales e informales que favorecen la inclusión para sistematizar la información, valorando y evaluando dichas prácticas a partir de los instrumentos utilizados.*

*Hasta la fecha se realizó un análisis de los diferentes instrumentos existentes que servirán de guía para el registro de las prácticas. Se contactaron 11 países de AL&C, se inició la sistematización y análisis de 19 videos.*

*También se suministró un cuestionario en formato Google para obtener datos adicionales que permitan profundizar algunos indicadores de buenas prácticas donde se obtuvieron 38 respuestas.*

***Inclusión Educativa- prácticas educativas formales - no formales***

## **Introducción**

El proyecto de investigación **Prácticas Educativas que facilitan el Aprendizaje a Niños con Discapacidad Múltiple** se inicia con el conocimiento de la existencia de prácticas formales e informales que facilitan la adquisición de aprendizajes en niños con discapacidad múltiple de 6 a 12 años favoreciendo la inclusión social en diferentes entornos de América Latina y el Caribe de habla hispana.

El principio rector de la presente investigación estaría validado cuando Escudero Muñoz desarrolla el concepto de prácticas que promueven la inclusión educativa y la participación a través de una interacción comunicativa cultural. Asimismo, las políticas donde se desarrollan las prácticas también son un factor determinante que habilita o no el desarrollo de las mismas.

En el camino de conocer y descubrir aproximaciones en el presente trabajo se considera que la práctica educativa se nutre de los contextos donde se desarrolla por lo cual se considera de gran importancia conocerlos, entenderlos e identificar sus diferentes dimensiones donde se desarrollan. Dichos contextos, aportan el reconocimiento del escenario formal, pero también el no formal, lo cual es muy motivador sobre todo en relación a la temática de interés ya que se reconocen a los diferentes espacios donde se dan prácticas cotidianas como espacios de aprendizaje habitado por actores con su propia idiosincrasia. La escuela, el centro educativo, el hogar de día son escenarios más predecibles para las representaciones que hay en general sobre educación, pero conocemos y entendemos que en las comunidades barriales, en el hogar, en un taller cultural, en el comedor, entre otros, también se dan interacciones de calidad que nutren y repercuten sobre los aprendizajes que se van gestando en la propia persona.

La motivación de encontrar prácticas que favorecen el aprendizaje en estudiantes con discapacidad múltiple reside entre otros aspectos, el poder transferir los resultados obtenidos en la investigación en actividades de proyección social con vinculación curricular a sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad.

Este escenario motiva al equipo de esta investigación a continuar reconociendo en los diferentes entornos de América Latina y el Caribe de habla hispana las prácticas educativas formales e informales que favorecen la adquisición de aprendizajes significativos en niños con discapacidad múltiple de 6 a 12 años.

## **Referentes teórico-conceptuales**

La Convención Internacional sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad afirma: “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de



la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida...". (Naciones Unidas, 2006, p. 18)

Siguiendo en esta línea de discusión, la Organización de las Naciones Unidas invita a todos los países del mundo y a sus ciudadanos a trabajar en los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible para transformar nuestro mundo y pone el énfasis en el objetivo cuatro a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje para toda la vida para todos.

Ahora bien, estos marcos legales sostienen, plantean y desafían las prácticas educativas actuales, donde la atención a la diversidad se apoya en la igualdad de derechos y oportunidades, sin establecer jerarquías. Precisamente, al reconocer las diferencias es un aporte que con los principios del diseño universal para el aprendizaje se garantiza la accesibilidad y la participación plena.

En este desafío la escuela y los diferentes espacios de educación no formal están interpelados, por el reconocimiento de nuevas demandas que exigen ajustes y diseño de nuevos escenarios educativos. Una práctica educativa que contemple la atención a la diversidad humana cualquiera sea su condición, para poder ofrecerle los medios y apoyos que permitan toma de decisiones, promuevan la autonomía y empoderen a la persona para mejorar la calidad de vida.

Los cambios sociales, enmarcados en la lucha por los derechos de las personas con discapacidad dan origen a un nuevo modelo donde "el acceso a la salud es apenas un derecho más a ser garantizado entre tantos otros, igualmente primordiales y simultáneos, como la educación, empleo, cultura, vida independiente, recreación y desarrollo socioeconómico." (Werneck, 2005, p.15)

En este escenario, la sociedad tiene un papel central debiendo dar respuesta a la diversidad de la población, incluida aquella con discapacidad, tanto para el acceso como para la participación en la vida social. Se podría inferir entonces que la discapacidad no es un tema de un grupo minoritario sino de toda la sociedad.

Este proceso de cambio se ve claramente reflejado en el movimiento denominado Vida Independiente, donde la voz de las personas con discapacidad bajo el lema: "Nada sobre nosotros sin nosotros" dan cuenta que ellos protagonizan la lucha por sus derechos para alcanzar una vida autónoma y autodeterminadas.

Este movimiento implica una ética que re-conceptualiza los servicios y pone principalmente énfasis en que, las personas con discapacidad deben tomar control de sus vidas y de sus decisiones. Desde esta perspectiva social se conceptualiza a la persona con discapacidad múltiple como "...aquellas personas que presentan una combinación de necesidades por lo cual requiere de andamiajes y apoyos transitorios o permanentes a fin de minimizar los riesgos de exclusión en todos los ámbitos de su vida. "La socio

Multi educación apunta hacia una cultura pedagógica multicultural, transdisciplinaria, polifacética, integral, protagonista activa, productiva lúdica-creativa y flexible, menciona Werneck, Paymal, 2015, p. 231. En esa misma línea el autor considera relevante la mirada de una educación holística personal que atienda, desarrolle y combine en armonía y sincronía los ámbitos del ser humano y de la sociedad.

El proceso educativo requiere que los gobiernos garanticen ciertos principios que son críticos para lograr una inclusión exitosa a través de servicios de calidad:

- Compartir la propuesta institucional: un servicio de calidad es aquél que contempla una misma Visión, Objetivos Estratégicos y Metas entre los administradores/directores, profesionales, padres y comunidad para acordar cómo determinar las necesidades del estudiante, cómo satisfacerlas y cómo darle seguimiento con proyección futura;
- Apoyo y compromiso administrativo tanto de las autoridades de los gobiernos como del director de la escuela donde se provee el servicio. Se debe garantizar la disponibilidad de recursos materiales tales como equipamientos, materiales y accesibilidad edilicia y también de recursos humanos formados capaces de ofrecer apoyo individualizado, comunicación alternativa aumentativa, técnicas específicas y realizar alineaciones curriculares entre otros para garantizar el desarrollo social y académico del estudiante;
- Disponibilidad de Tiempo para la comunicación y cooperación entre los miembros del personal y la familia para garantizar un proceso de planificación estructurada que brinde asesoramiento a todas las partes involucradas". (Ferioli, 2015, p.31)
- El Estado entonces deberá propiciar y favorecer la formación y capacitación permanente del personal que participará en el proceso de inclusión para garantizar:
- La derivación temprana del niño a los centros educativos;
- La transición desde los servicios de Atención Temprana a los Escolares;
- La implementación de valoraciones que permitan conocer las fortalezas y debilidades del estudiante. Ellas deben ser desarrolladas por todo el equipo incluyendo a la familia;
- La alineación del currículo común a las necesidades del estudiante con discapacidad múltiple;
- El desarrollo de programas individuales basados en el estudiante; con una apropiada proporción entre el número de estudiantes por maestros e implementados diariamente en la escuela con la misma carga horaria que tiene cualquier otro estudiante;
- La proyección de lo aprendido en la escuela al hogar y a la comunidad y viceversa;
- La transición desde los servicios educativos a los servicios para adultos teniéndose en cuenta sus fortalezas y gustos y aprovechando los recursos de la comunidad;

- La participación como persona adulta en diferentes ámbitos: comunitario, social, recreativo, familiar y vocacional.
- Se deben establecer redes a nivel social, educativo, de salud y recreativo para garantizar prácticas que faciliten aprendizajes exitosos a los estudiantes en cualquier entorno en el que esté inmerso para favorecer un entramado que sostenga su inclusión.

### **Aspectos metodológicos**

Orientado por el objetivo general de conocer en diferentes entornos de América Latina y Caribe estas prácticas, se ha diseñado una propuesta de trabajo que se nutre de elementos del enfoque cualitativo y cuantitativo. Desde lo cuantitativo las estrategias metodológicas para recoger y analizar datos serán a través de la implementación de un protocolo de observación.

Desde los aspectos cualitativos se pretende avanzar en la descripción e interpretación de eventos relacionados con prácticas educativas formales e informales para identificar la calidad de las mismas.

Desde lo cuantitativo se seleccionó un instrumento con indicadores que permitirá recolectar información sobre el tema de estudio en los diferentes escenarios.

Se cuenta para este trabajo con el apoyo de un grupo de investigadores a nivel nacional e internacional con una vasta trayectoria en el trabajo con personas con discapacidades múltiples a través organizaciones no gubernamentales, centros educativos, universidades y grupos de padres.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Se realizaron los contactos a 44 instituciones de 22 países de América Latina y el Caribe de habla hispana. Han sido invitadas a participar entre otras escuelas de gestión pública y privada, centros de rehabilitación, hospitales, agentes de gobierno, universidades entre otros. A cada uno se le solicitó un video de una práctica de enseñanza bajo un marco formal o informal donde se evidencie un aprendizaje. En la actualidad se han recibido 16 videos que evidencian escenarios de practicas muy diversos algunos de instituciones escolares, otros en el hogar, espacios de la comunidad; de formato individual o grupal pero todos poseen una fuerte identidad cultural compartida donde se pone de manifiesto en los estilos comunicativos una diversa y continua formas de comunicación.

En referencia al cuestionario semi estructurado se elaboró sobre dos grandes ejes hecho y opiniones. El primero se basa en la experiencia y el conocimiento del tema, mientras que el segundo requiere opiniones, comentarios y sentimientos sobre el fenómeno. Esta división entre hechos y opiniones responde a que algunos aspectos del

fenómeno son bien conocidos por los profesionales que entran en la categoría factual; otros, en cambio, exceden el conocimiento de los profesionales y están incluidas en la categoría de opiniones. Se han recibido 38 respuestas las cuales se encuentran en etapa de análisis.

Paralelo a esto el equipo trabajo en un guion orientador para realizar entrevistas en profundidad a algunos referentes de centros de práctica siguiendo el objetivo de conocer las buenas prácticas en diferentes entornos de América Latina y Caribe.

Trabajar con estos elementos busca contribuir al reconocimiento de las prácticas educativas que favorecen los aprendizajes, y enriquecen el conocimiento científico sobre el tema de estudio a partir de la realidad existente. Asimismo, adhiriendo a un modelo inclusivo, se considera que las acciones a desarrollar impactarán no sólo en los programas educativos sino en todos los diversos entornos donde se circunscriben recuperando el potencial educativo del medio familiar y social donde se desarrollan

### **Referencias bibliográficas**

- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992) Investigación Educativa: Fundamentos metodológicos. Barcelona: Editorial Labor, SA.
- Boggino, N. y. (2013). Pensar en una escuela accesible para todos: de las concepciones actuales sobre integración, inclusión NEE, a la accesibilidad universal. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Boggino, N. De la Vega, E. (2006) Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. - Homo Sapiens Ediciones - Santa Fe, Argentina.
- Echeita, G. (2006) ¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? La inclusión educativa como prevención para la exclusión social. En: Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Cap. 3. Narcea, S.A. Ediciones Madrid.
- Bravo, P. (2001). Educación e investigación en la sociedad e investigación en la sociedad de conocimiento: enfoques emergentes. Revista de Investigación Educativa, 291-313.
- Canal, P.; Dalerba, L.; Perez, C.; Rosales, P.; Sola, I. (2008-2009) Cuadernos de Prácticas Educativas - Formándonos: Compartiendo Escenarios Educativos. - Universidad Nacional de Río Cuarto Río Cuarto. Argentina.
- Carranza Pena, G.; García Cabrero, B. Loredo Enriquez, J. (2008) [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci_arttext)
- Damilano, G, Vázquez, M. (2013). Bebés y niños pequeños con discapacidad en Río Cuarto. Propuesta metodológica para elaborar un perfil socio demográfico y

- epidemiológico. Actas de Jornadas Argentinas de estudios de la población (pág. 12). Bahía Blanca: XII Jornadas Argentinas de estudios de la población.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009) Profesorado Revista del currículum y formación del profesorado Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa - VOL. 13, Nº 3 - Universidad de Murcia
- Eroles, C y Fiamberti, H. (2008). "Los derechos de las personas con discapacidad". Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil- Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Fanfani, E. T. (2011). La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación. Ciudadela: Siglo veintiuno Editores Argentina.
- Feroli, G. (2011) "¿Cómo llegar de manera exitosa al final de túnel? La llave de acceso al currículo nacional: guiando a los estudiantes con discapacidad múltiple en el proceso de adquisición de nuevos conceptos en Nuevos Retos en la Educación Especial. Publicado por el Instituto de Educación Superior "Dr. Domingo Cabred", Ediciones Copista.
- Feroli, G. (2015) Gestión y conducción de procesos para la prestación de servicios de calidad en Soplan vientos de cambio." Publicado por Universidad Nacional de Río IV, Edición Unirio
- González de Zuttion, M. (2006) La Filosofía de la Educación. Córdoba Argentina.
- Jiménez Lara, A. (2007) "Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes". En De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L. C.: Tratado sobre Discapacidad, Madrid. Editorial Thompson Aranzadi.
- Medina, K., Prados S. M. (2013) Tesis "Estudiantes destinatarios de planes de estudio de enseñanza global, progresiva y no graduada. Sus características y criterios de asignación". Córdoba, Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2012). Educación inclusiva: iguales en la diversidad. Chile: Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Paymal, N. (2014) Una pedagogía para el tercer milenio- Buenos Aires. Editorial Kier.
- STupp Kupiec, R., (2001) Universidades Accesibles para Todos, Revista de Educación Nro.2 Vol.25 Pp. 137-145, Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Valles, M. S. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social- Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. Madrid: Síntesis,SA.
- Vázquez, M. Comp. (2015) Soplan vientos de cambios: Recortes de una realidad que tiene como protagonista a la persona con discapacidad múltiple. Publicado por Universidad Nacional de Río IV, Edición Unirio
- Werneck, C. (2005). Manual sobre Desarrollo Inclusivo. Rio de Janeiro: WVA Editora.

## UNA MIRADA PARADIGMÁTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DESDE LA NEUROCIENCIA

FORMENTO DE NADER, Graciela  
RUBANO, Nora Beatriz

*Universidad Católica Argentina  
Sede Paraná  
Facultad de Humanidades*

*Esta investigación posibilita optimizar la mirada a fin de focalizar en aquellas problemáticas que vinculen Neurociencia y Educación. La construcción del objeto de investigación nos permite sistematizar respuestas y propuestas para discutir, confrontar, evaluar, desarrollar una actitud que permita cuestionar prácticas naturalizadas. La desnaturalización de miradas permite la construcción de nuevos conceptos y consolidación de lazos entre dos campos, como son el científico y el educativo. 2 El propósito de la propuesta está focalizado en que los estudiantes, futuros profesores de inglés, consoliden, ingresen y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Para los Neurosicoeducadores comprender el funcionamiento de la mente conduce a una mejor convivencia, en la que predominen la tolerancia, la justicia, la igualdad de oportunidades y la aceptación de las diferencias. La información que circula sobre el cerebro humano, órgano responsable del aprendizaje, se ha visto claramente incrementada debido al desarrollo de las nuevas técnicas de visualización cerebral. Como consecuencia de estas investigaciones recientes, aparece una nueva disciplina en la que confluyen los conocimientos generados por la Neurociencia, la Educación y la Psicología que nos aportan marcos teóricos significativos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La Neuroeducación consiste en aprovechar los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral para enseñar y aprender mejor. Este trabajo se encuadra en el paradigma socio crítico, cuyos fundamentos se sustentan en la teoría crítica. Se focaliza la investigación en un Profesorado de Inglés de la ciudad de Paraná, durante el año 2016.*

### **Neurociencia- Educación-Práctica docente**

#### **Introducción**

Esta investigación posibilita optimizar la mirada a fin de focalizar en aquellas problemáticas que vinculen Neurociencia y Educación. La construcción del objeto de

investigación nos permite sistematizar respuestas y propuestas para discutir, confrontar, evaluar, desarrollar una actitud que permita cuestionar prácticas naturalizadas.

Este encuentro constituye un valioso espacio para enriquecer la tarea pedagógica y compartir miradas de enseñanza en el Nivel Superior. Se focaliza la *investigación en un Profesorado de Inglés de la ciudad de Paraná, durante el año 2016*. Con la presente ponencia se intentará reflexionar sobre el abordaje de la enseñanza del inglés, sustentada en los principios de la Programación Neurolingüística.

### *Objetivos*

Conocer los aportes de la Neurociencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

Reconocer estrategias innovadoras que faciliten la enseñanza del inglés en un Profesorado de la ciudad de Paraná, durante el año 2016.

### **Referentes teórico - conceptuales**



Los hallazgos de la Neurociencia tienen implicaciones para la teoría y la práctica educativa. Ofrece explicaciones con fuerte base empírica que permiten profundizar en el conocimiento acerca de las condiciones bajo las cuales el aprendizaje y la enseñanza pueden ser más y mejor comprendidos.

Se pueden mencionar aspectos significativos que vinculan la Neurociencia y la Educación: plasticidad, aprendizaje, estimulación, memoria, lenguaje, emoción, razonamiento, inteligencia.

Una contribución muy importante es el concepto de plasticidad, que implica que el cerebro se organiza y reorganiza durante todo el desarrollo.

En la medida que el cerebro adolescente madura, se reorganiza para integrar información que está recibiendo de diferentes regiones. La neurocientista Beatriz Luna (2010), de la Universidad de Pittsburg, ha encontrado que el cerebro del niño-adolescente se conecta sólo con regiones locales, mientras que el cerebro del adulto lo hace con zonas distantes y más distribuidas; usan mecanismos cerebrales diferentes.

Todos estos resultados apoyan otras evidencias que confirman que los adolescentes no controlan los impulsos como los adultos.

Tradicionalmente, el Sistema educativo ha presentado la curiosa tendencia a privilegiar en las aulas, de manera casi excluyente, una modalidad de transmisión del conocimiento compatible con las funciones cerebrales propias o predominantes del hemisferio cerebral izquierdo, en detrimento del gran potencial propio del hemisferio cerebral derecho. Tal vez, este sesgo, injustificado en nuestros días, deba su origen, más allá del desconocimiento, a una escasez o economía de recursos y a la necesidad de masificar y automatizar los procesos de socialización y culturalización.

Sin embargo y a la luz de los nuevos descubrimientos de la Neurociencia, no es posible ignorar los enormes beneficios que pueden representar para el estudiante la implementación de estrategias didácticas que incluyan la activación neuronal de ambos hemisferios, fomentando la estimulación del cerebro de manera global, posibilitando una mayor y mejor asimilación de los contenidos, propios de la lengua inglesa.

Coincidiendo con Leslie Hart (1999) se trataría de ajustar los escenarios y la enseñanza a la naturaleza del cerebro.

Consecuentemente, la presentación diversificada de los contenidos de inglés, dentro de la cotidianidad áulica, siempre será más efectiva si implica la activación neuronal de ambos hemisferios cerebrales.

Clásicamente en las aulas se ha puesto énfasis en una modalidad de enseñanza lógico-verbal, lo cual facilita, predominantemente, la activación del hemisferio cerebral izquierdo. De manera general, una buena forma de estimulación y desarrollo del hemisferio contralateral podría ser mediante la presentación del material a aprender en una modalidad no verbal, gráfica, visual o analógica.

En este sentido, serían eficaces estrategias de enseñanza la utilización de la imaginación, la metáfora, la experiencia de primera mano: directa o vivencial; el arte, la música y la apelación a los cinco canales sensoriales propios del ser humano; más allá de la vista y el oído, tradicionalmente priorizados. Se propone, siempre que sea posible, la incorporación del tacto, gusto y olfato; múltiples entradas que doten de significado al aprendizaje y lo conviertan en un acto vivencial que potencie los procesos de la memoria.

Asimismo, es también importante que el estudiante pueda integrar los saberes a fin de acceder a la posibilidad de una comprensión holística del contenido, asociando diferentes espacios disciplinares dentro de un esquema conceptual mayor.

Sus circuitos neurales se construyen a través de la afectividad primaria.

Atención y emoción son dos aspectos de la cognición en permanente interacción. Esto significa que el estado de ánimo, el humor y las emociones influyen significativamente en la atención.



Este clima de emotividad positiva debería edificarse sobre relaciones de confianza y respeto dentro de un ambiente seguro y predecible para todos. Esto implica un sistema de normas y reglas claro, predeterminado y estipulado por consenso, que minimice la posibilidad de emergencia de conflictos, luchas de poder y, en consecuencia, estrés sostenido, un tóxico que envenena todo proceso de aprendizaje de calidad.

La solidaridad, el cuidado mutuo, el trabajo en equipo constituyen estrategias que promueven un microclima en el que se facilita el camino para la permeabilidad cerebral y receptividad del estudiante.

Se requiere de una apertura de espacios de participación, creando entornos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, desarrollando las habilidades requeridas por el siglo XXI.

La práctica pedagógica constituye la ocasionalidad, no como un mero transcurrir, sino como un acontecimiento singular, único e irrepetible, en el que se conjuga lo previsto con la riqueza de lo imprevisto.

Esto ocurre porque se entretajan múltiples variables que atraviesan el aula: los saberes, los sujetos, la construcción metodológica, lo ideológico, lo institucional, por nombrar algunos de los entrecruzamientos, que tejen una trama particular en cada situación de enseñanza de la lengua inglesa.

La perspectiva de las Inteligencias Múltiples y la inclusión educativa aborda el desarrollo del potencial humano que surge del aporte de la Neurociencia. Esta perspectiva teórica contribuye con algunos conceptos e ideas, cuya interpretación adquiere sentido en el campo de la enseñanza del inglés, en tanto brinda nuevas formas de conocer y comprender la/s inteligencia/s humana/s. Es en este sentido, que estos aportes teóricos pueden orientar a realizar replanteos e innovaciones en la práctica pedagógica.

El lugar del enseñante es un espacio que requiere de un profundo compromiso a la hora de diseñar y concretar valiosos momentos en la cotidianeidad áulica. Supone responsabilidad y compromiso y, al decir de Chevalard (1988), custodiar el saber que enseñamos y el saber que se construye en la situación de enseñanza. Los resultados de las investigaciones revelan la necesidad de orientar, construir, reflexionar, divulgar, aplicar e iluminar cada acto de enseñanza con sólidos sustentos teóricos.

En las propuestas de enseñanza se focaliza, en todos los niveles, en el inglés comunicativo, potenciando la Programación Neurolingüística que se sustenta en la Neurociencia.

La enseñanza no es algo meramente instrumental, sino que se entiende que es un proceso de búsqueda y construcción cooperativa. Es decir, que en estos tiempos de cambio se deben buscar nuevas respuestas, nuevas formas de mirar y actuar.

Recuperando a Gardner (1995), el peor error que ha cometido la escuela últimamente es tratar a todos los alumnos como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y así justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes. La igualdad de oportunidades de acceso a la cultura más elevada no puede confundirse con la homogeneidad de oportunidades de aprendizaje.

Se priorizan como metodología de abordaje de la enseñanza del Inglés del Profesorado, objeto de investigación, "los mapas mentales" en reemplazo de las tradicionales síntesis para luego memorizar. Por lo tanto, según las variables en juego se pueden manifestar diferentes estilos de enseñanza. A la hora de encarar la tarea, se deben articular la estructura académica de la actividad con las interacciones sociales y relaciones emocionales que se establecen entre los estudiantes.

La teoría que está detrás del mapeamiento conceptual es la teoría cognitiva del aprendizaje de Ausubel (1978). La estructura cognitiva está constantemente reestructurándose durante el aprendizaje significativo.

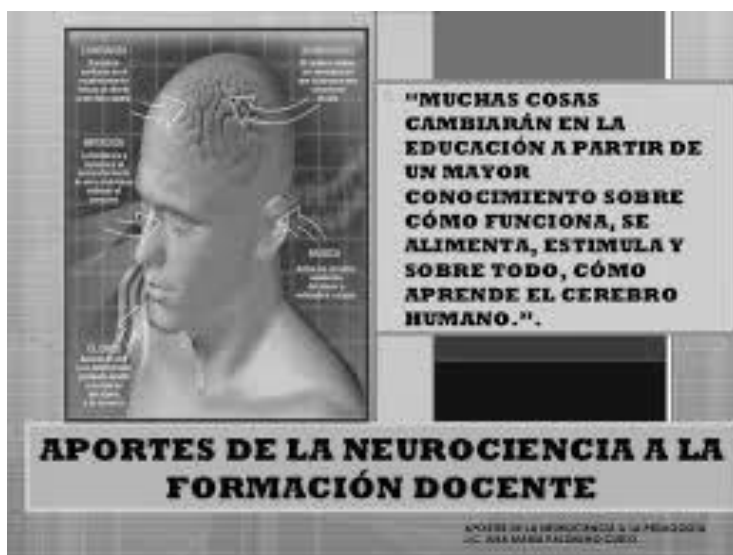
En la enseñanza de la lengua inglesa, los futuros profesores deben poner énfasis en su uso, en su funcionalidad y en lo que se consigue al utilizarlos correctamente.

El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la enseñanza de la lengua inglesa y el objetivo real del aprendizaje. Por lo tanto, aprender ésta significa aprender a usarla, a comunicarse en situaciones simples y complejas.

En cuanto a la organización de los contenidos, se prioriza como eje principal, los contenidos comunicativos -es decir, las funciones comunicativas- y, desde ese lugar, se aborda lo lingüístico y lo cultural, ya que estos saberes están intrínsecamente ligados a la situación comunicacional. Es en la interacción que los alumnos de los diferentes niveles: Inicial, Primario y Secundario, en donde realizan las prácticas pedagógicas los futuros profesores, podrán ir construyendo una competencia intercultural, es decir, la capacidad que les permita identificar e interpretar la variedad y la complejidad de las manifestaciones de una cultura extranjera.

Se prioriza el rol de la pregunta como inicio del proceso a partir de la cual se realice un anclaje conceptual. Consecuentemente, es significativo flexibilizar los espacios, tiempos y agrupamientos a fin de posibilitar a los estudiantes, de los diferentes niveles, que desarrollen y potencien estrategias comunicativas en inglés.

El cerebro emocional es el responsable de la creatividad, motiva y favorece la acción. Y los programas de educación socioemocional son capaces de cambiar nuestro cerebro a través de la plasticidad cerebral. En cuanto a la cuestión afectiva de la educación el principal valor del conocimiento y de ésta es el de ayudarnos a comprender la importancia de desarrollar la mente. El adecuado uso de la inteligencia y del conocimiento debe llevar a emprender los cambios internos necesarios.





### Aspectos metodológicos

Esta investigación es de carácter exploratorio, ya que se realizará sobre un tema poco investigado previamente.

Es también de tipo descriptivo ya que intenta decir cómo es y cómo se manifiestan los fenómenos. Sabino (1994) sostiene que éstas se ocupan de "...la descripción de hechos a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente..."

Este trabajo se encuadra en el paradigma socio crítico, cuyos fundamentos se sustentan en la teoría crítica. Concibe a la realidad como histórica, construida y dinámica.

El diseño es de tipo cualitativo. La finalidad de la investigación es analizar la realidad, identificando el potencial de cambio, donde la relación sujeto /objeto está influida por el compromiso, siendo el investigador un sujeto más. Los valores son compartidos, siendo la relación teoría/práctica indisociable.

Se propone en la investigación la vinculación de Neurociencia y Educación focalizando en un Profesorado de Inglés de la ciudad de Paraná durante el año 2016.

Asimismo, para lograr obtener una mirada holística se utilizó la observación.

Todo lo observable es descriptible, pero así como el lenguaje no es unívoco, tampoco lo es la interpretación de los datos observados.

Los datos no están siempre allí, a disposición de los sentidos, transparentes en su significado, sino que deben ser inferidos e interpretados. Lo que rara vez se advierte, no obstante, es que dichas inferencias surgen de una elaboración, de una construcción, que no es producto del exclusivo pensamiento propio del observador, sino que es llevada a cabo en el curso de las interacciones cotidianas, lingüísticas y prácticas.

La versatilidad del estudio de casos permite construir la evidencia empírica asociada a una variedad de enfoques teóricos.

Este trabajo constituye un estudio de caso que se caracteriza por tres rasgos:

- Es particularístico, es decir, está focalizado sobre una situación.

- Tiene alto contenido descriptivo, que permite mostrar las complejidades del mismo.
- Permite relatar cómo suceden los hechos y cuáles son las razones inmediatas como asimismo el contexto en que tienen lugar.

El estudio de casos se sustenta en la idea de un caso, considerado de interés en sí mismo y abordado en toda su complejidad.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Los nuevos descubrimientos de la Neurociencia facilitan a los futuros profesores la implementación de estrategias didácticas que incluyen la activación neuronal de ambos hemisferios, fomentando la estimulación del cerebro de manera global, posibilitando una mayor y mejor asimilación de los contenidos propios de la lengua inglesa.

Se verificó que el clima emocional positivo dentro del aula entre estudiantes y profesor puede constituir uno de los mayores facilitadores para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Se concluye que la formación de los futuros profesores si está atravesada por la Neurociencia, optimiza la capacidad para implementar estrategias didácticas en la enseñanza del inglés.

La presentación diversificada de los contenidos de inglés es más efectiva si implica la activación neuronal de ambos hemisferios cerebrales.

Se visualizó que enseñar a partir de estrategias didácticas situadas, contextualizadas, facilitan la integración de los conocimientos teóricos y prácticos. Cuando se habla de estrategias en el campo didáctico se refiere a todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el futuro profesor propicie la apropiación del aprendizaje en sus estudiantes, incorporando los aportes de la Neurociencia.

Asimismo, se verificó que la formación y la problematización en torno a las trayectorias de los estudiantes implican la confrontación de lógicas teóricas y prácticas. Se constituyen en núcleos potentes y fértiles para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también, para la confrontación y la construcción de propuestas alternativas de enseñanza desde la mirada de la Neurociencia. Se concluye que la enseñanza del inglés, si está atravesada por la Neurociencia, favorece las trayectorias de los futuros profesores.

### **Referencias**

- Bachrach, E. (2012) *Ágil Mente*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1995) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Greenberg, M. T.; & Lippold, M. A. (2013) Promoting healthy outcomes among youth with multiple risks: Innovative approaches. Annual Review of Public Health.

Litwin, E. y otros (1997) Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Buenos Aires: El Ateneo.

Manes, F. (2016) Cerebro humano. Claves para entenderlo. Buenos Aires: Planeta.

Manes, F. (2016) El cerebro argentino. Una manera de pensar, dialogar y hacer un país mejor. Buenos Aires: Planeta.

Manes, F. (2014). Usar el cerebro argentino. Buenos Aires: Planeta.

Snyders, G. (1987) La Alegría en la Escuela. Barcelona: Paidotribo.

[www.asociacioneducar.com/neuroenelaula.php](http://www.asociacioneducar.com/neuroenelaula.php)

## EXPERIENCIAS

## RELATO DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA BAJO EL FORMATO PEDAGÓGICO CURRICULAR DE CÁTEDRA COMPARTIDA EN EL SEGUNDO AÑO DEL PROFESORADO DE INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA MARYLAND

ALBIERO, Stella Maris  
MARCHISIO, Pablo  
YAPUR, Jorgelina

*Unidad Educativa Maryland  
Nivel Superior*

*En este escrito se realizará una descripción de una experiencia de innovación pedagógica desarrollada en el Profesorado de Inglés de la Unidad Educativa Maryland en la localidad de Villa Allende. Córdoba. La experiencia consiste en la implementación del formato de cátedra compartida como estrategia de intervención pedagógica tendiente a generar un espacio de articulación interdisciplinar que aporte a la formación integral de los estudiantes y al fortalecimiento del trabajo colaborativo entre profesores. Los espacios curriculares involucrados en esta iniciativa fueron: Sujetos de la Educación, Práctica Docente, Problemáticas de la Adquisición de la Segunda Lengua y Didáctica General. En un primer momento haremos alusión a los orígenes de las experiencias de cátedra compartida en la provincia de Córdoba, a partir de la implementación del programa jurisdiccional “Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad”, diseñado para ser desarrollado en escuelas secundarias públicas y privadas de la provincia. Luego realizaremos una descripción de la experiencia pedagógica desplegada en la institución en base a tres ejes que organizarán el relato: los primeros acuerdos y el trabajo en torno a la planificación de secuencias didácticas, las instancias evaluativas en el marco de la cátedra compartida y las apreciaciones de los estudiantes y profesores sobre la experiencia vivida.*

### ***Cátedra compartida - Innovación pedagógica - Prácticas de la enseñanza***

#### **Introducción**

Una de las experiencias pioneras en lo que respecta a innovaciones en las prácticas de la enseñanza orientada a generar espacios de trabajo colaborativos y compartidos por los profesores, se desarrolló en el marco del Programa “Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad (2005 – 2010)”. Este Programa procuró incorporar innovaciones curriculares y organizacionales en el primer año de la escuela



secundaria, a los fines de garantizar una mejor transición del nivel primario al secundario favoreciendo la inclusión y la retención escolar.

En el Programa se explicita la necesidad de, "...gestar instituciones con modelos abiertos, que logren dinámicas centradas en el afianzamiento de los aprendizajes de los alumnos, que se cohesionen en torno a equipos de profesores, que favorezcan el protagonismo y participación de los jóvenes..." (Documento Ministerial: Nivel medio hacia una nueva identidad. Escuela Centro de Cambio, 2006).

En lo que concierne específicamente a las innovaciones en la forma de organización de la enseñanza, el programa estableció entre otras modalidades el formato conocido como cátedra compartida. El Documento provincial "Nivel medio: Hacia una nueva identidad", sostiene que el tratamiento de estos espacios supone una jerarquización y reorganización de los contenidos en torno a ejes centrales de las disciplinas involucradas, e implica una nueva forma de trabajo cooperativo entre los docentes. Al respecto la cátedra compartida se constituye en una modalidad de enseñanza que permite integrar diversos enfoques epistemológicos correspondientes a dos o más disciplinas. Esta forma de integración promueve la generación de espacios, en donde los profesores de las distintas disciplinas comparten sus actividades frente a los alumnos, desde una propuesta que se lleva adelante a través de estrategias previamente coordinadas por ellos. El propósito es incentivar -a través de estos espacios de enseñanza y aprendizaje- la puesta en marcha de una propuesta pedagógica que facilite a los estudiantes articular, en el hacer, los diferentes contenidos curriculares.

Cabe destacar, que si bien este programa deja de implementarse en las instituciones en el año 2010, las innovaciones que éste generó han promovido repensar las prácticas desde un formato alternativo a la organización disciplinar de los contenidos escolares. En la actualidad, muchas instituciones en diferentes niveles del sistema, en nuestro caso Nivel Superior, se apropian de la forma de estructuración de las prácticas basadas en la cátedra compartida para el desarrollo de propuestas didáctico-pedagógicas innovadoras.

### *Acuerdos en la puesta en marcha de una propuesta de enseñanza articulada*

Siskin, L. S y Little, J. W (1995) señalan que la asignatura marca la vida entera del profesor porque define su identidad, quién es, qué hace, dónde y con quién trabaja, y cómo ese trabajo es percibido por otros. De este modo, su cultura profesional se caracteriza en primer lugar, por un corpus de conocimientos de la disciplina, objeto de enseñanza que configura su identidad profesional. En segundo lugar, la especialidad disciplinar configura un modo de ver y entender el curriculum: objetivos, estrategias, tareas didácticas, niveles de consecución y exigencias, modos de ver y hacer. Por último,

la estructura curricular dividida por materias, departamentos, áreas y/o campos, representan subculturas distintivas específicas de las disciplinas académicas. Esta gramática organizativa da lugar a una cultura escolar fraccionada en pequeños grupos aislados que, sin estar enfrentados entre sí, constituyen las unidades básicas de identificación profesional, impidiendo tener una visión conjunta del trabajo en el centro. (Siskin y Little citados por Bolívar, 2009).

Retomando los aportes anteriormente mencionados, se considera necesario contrarrestar la atomización curricular, característica de la estructuración de los contenidos en la escuela secundaria y en la educación superior, mediante propuestas de articulación interdisciplinar orientadas a poner en diálogo visiones, saberes y metodologías de los espacios formativos correspondientes a la formación general, la formación pedagógica y el campo de las prácticas.

Los espacios curriculares involucrados en la propuesta de cátedra compartida desarrollada en el segundo año del profesorado de inglés de la Unidad Educativa Maryland fueron: Didáctica General, Sujetos de la Educación, Práctica Docente y Problemáticas de la Adquisición de la Segunda Lengua. La mayoría de los espacios corresponden a la formación general de los estudiantes, mientras que uno de ellos es parte de la formación específica, es decir aquella destinada a la enseñanza del idioma inglés. Es importante destacar que fue una decisión institucional requerir que los alumnos del profesorado comiencen a realizar intervenciones pedagógico - didácticas desde segundo año y no en tercero y cuarto como lo sugieren los diseños curriculares ministeriales. Estas intervenciones se realizaran en instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario.

Como equipo de trabajo, acompañados por la Directora del Nivel Superior de la Unidad Educativa Maryland, iniciamos este proceso durante el año 2015, poniendo en común los contenidos de dichos espacios curriculares, y visualizando el aporte específico de cada uno para potenciar en el alumnado la problematización, planificación e intervención áulica a través del dictado de clases y su reflexión.

Cabe destacar que la articulación más intensa se realiza durante el segundo cuatrimestre, periodo en que los estudiantes deben asumir un posicionamiento profesional, en torno a las prácticas de la enseñanza. Esto implica dar cuenta y fundamentar las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, en la asignatura *Sujetos de la Educación* se recuperan herramientas teóricas que permiten problematizar y caracterizar los sujetos a los que irá dirigida la enseñanza, sean éstos, niños, adolescentes o jóvenes. Simultáneamente, en el espacio de *Práctica Docente* los estudiantes realizan observaciones de clases y entrevistas a docentes y directivos, a los fines de aproximarse tanto al conocimiento del contexto institucional como del grupo clase al que irá destinada la propuesta formativa. Desde el espacio de *Didáctica General*,

se orienta y asesora a los alumnos en el diseño de las propuestas de enseñanza sostenidas en tres ejes fundamentales. El primero, relacionado con la realización de una propuesta enmarcada y justificada en el contexto institucional en el que se inscriben las prácticas, el segundo con las decisiones teóricas y metodológicas asumidas por los estudiantes en cuanto al aprendizaje y la enseñanza y el tercero abocado a las planificaciones de la clase a desarrollar, en las que se alienta a los estudiantes a poner en juego diferentes formatos pedagógico – curriculares (taller, módulo, proyecto, etc), así como la organización de planificaciones desde el concepto de secuencia didáctica. Asimismo, desde el espacio de *Problemáticas de la Adquisición de la Segunda Lengua*, los estudiantes recuperaran herramientas teórico–metodológicas para pensar en intervenciones específicas en torno a la enseñanza del idioma inglés, las que se articulan con las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje más generales abordadas en los otros espacios curriculares.

### *Instancias de Evaluación Compartidas*

Partiendo de las propuestas de intervención de las estudiantes, consideramos oportuno crear una instancia de evaluación compartida que asumió el formato de taller. Esta contó con la presencia de los tres profesores de la institución, la directora y las estudiantes. En esta instancia las alumnas presentaron sus propuestas en forma individual, haciendo alusión a cuatro aspectos fundamentales sobre los que se trabajó en los diferentes espacios curriculares, a saber: descripción del contexto institucional en el que se inscribe la práctica; características del grupo clase y sus particularidades en relación al manejo y dominio del idioma inglés; posturas teóricas asumidas sobre la enseñanza-aprendizaje en general y específicamente en lo que respecta a la adquisición del idioma inglés; y por último, la presentación de la planificación de clases en la que se expuso: contenidos, objetivos, metodologías, recursos, etc.

Durante esta instancia, los profesores y la directora escuchamos atentamente las propuestas y realizamos aportes a cada una de las estudiantes a los fines de mejorar, problematizar y ampliar sus planificaciones. En algunos casos se señalan incompatibilidades entre las posturas teóricas asumidas y la planificación presentada; en otros, se sugirieron mayores articulaciones respecto de la dinámica de la clase, recursos o pertinencia entre la actividad y la edad de los estudiantes. El intercambio, resulta sumamente gratificante tanto para los estudiantes como para los profesores involucrados. La posibilidad de articular nuestras propuestas de enseñanza potencia, sin lugar a dudas, la integración de los saberes, mientras que los estudiantes pueden vivenciar en forma concreta cómo, desde los diferentes espacios, se realizan aportes particulares con un horizonte en común orientado a propiciar una formación integral.

Luego de la instancia de puesta en común y reformulación de las propuestas de enseñanza, los estudiantes dictan la clase planificada. Es por ello que en una segunda instancia de intercambio bajo el formato de cátedra compartida, los estudiantes plantean sus apreciaciones y sensaciones sobre la experiencia vivida. Para ello, se les brindan herramientas teóricas para pensar y problematizar las prácticas de la enseñanza y sus particularidades. En tal sentido los estudiantes trabajan con las conceptualizaciones de Gloria Edelstein, Margarita Poggi y Gimeno Sacristán, y utilizaron conceptos tales como los de reflexión sobre la práctica, simultaneidad, inmediatez, multidimensionalidad, asimetría, contrato didáctico, etc. En esta instancia, en la que participan estudiantes, profesores y directivo se opta por la dinámica de taller, en la que los alumnos dan cuenta de sus apreciaciones, resignificaron las conceptualizaciones teóricas a la luz de su experiencias y en las que pueden repensar sus prácticas a partir de un proceso de reflexión y de formulación de estrategias de intervención alternativas.

### *Apreciaciones sobre la experiencia pedagógica*

La experiencia de la cátedra compartida resulta enriquecedora tanto para los docentes como para los alumnos, ya que permite articular contenidos que acompañan a las primeras experiencias de intervención pedagógica y unificar criterios e instancias de evaluación.

Los estudiantes que han transitado esta experiencia, que ya lleva tres años de implementación, consideran enriquecedor el aporte que realizaron los distintos profesores sobre las planificaciones. Estos aportes procedían de distintos autores y áreas del saber: Gloria Edelstein, Margarita Poggi y Gimeno Sacristán, las neurociencias cognitivas, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, las etapas evolutivas de Piaget, la teoría del input de Krashen, etc. El objetivo aquí es crear un espacio de trabajo colaborativo en que las distintas asignaturas pedagógicas se crucen y que los estudiantes pudieran ver de manera concreta cómo esos fundamentos teóricos y metodológicos convergen y se relacionan directamente con la tarea áulica.

Los profesores también experimentamos un crecimiento profesional, ya que podemos salir de nuestros compartimentos disciplinares y abrirnos a una realidad más grande que la configurada por nuestro propio campo curricular. Y en este abrirnos podemos acercarnos más al todo de la tarea docente o como se dice en inglés “see the whole picture” (ver el cuadro completo). Un profesor de inglés posee una trayectoria formativa distinta a un experto en ciencias de la educación y la cátedra compartida constituyó en una forma de trabajo interesante que permitió compartir miradas, fundamentos teóricos y autores a los cuales frecuentemente no tenemos acceso debido

a la especificidad de nuestras disciplinas. También los alumnos experimentan un crecimiento en esto de ampliar la mirada. En un ejemplo concreto, una de las alumnas, en la instancia de reflexión sobre la clase que ella organizó, tuvo una mirada que podríamos considerar como sumamente autocrítica. En su opinión, la clase había resultado un fracaso ya que las actividades y el comportamiento del grupo no habían resultado ideales. Sin embargo, al confrontar esa apreciación con la de los docentes a cargo de la observación de la clase, se pudo llegar a una mirada más objetiva, en la que no sólo se pudieran apreciar las debilidades sino también las fortalezas.

El trabajo en equipo que supone la cátedra compartida es una de las principales riquezas de esta experiencia. Llevar a la práctica el trabajo cooperativo entre docentes es un esfuerzo que vale la pena realizar, teniendo en cuenta que la tarea docente tiende a ser una actividad solitaria. Un principio de la pedagogía Waldorf dice que el alumno va a aprender no tanto de lo que el maestro diga o enseñe sino de lo que él sea o haga. En resumen, es el conocimiento encarnado en experiencias concretas de trabajo cooperativo lo que constituye un aprendizaje efectivo, vivo y dinámico. Si uno de los principales nortes de nuestro proyecto educativo institucional es la formación de profesionales que promuevan el trabajo en equipo, es menester que los formadores de formadores trabajemos en esa dirección.

### Referencias bibliográficas

- Bolivar, A. (2009) La gestión integrada e interactiva”En Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores, Revista Noveduc. Buenos Aires.
- Coleman, J. (2003) *Psicología de la adolescencia*, Ediciones Morata. Madrid.
- Edelstein, G. (2011) “Intervención profesional e investigación” En: Formar y formarse en la enseñanza. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Erikson, E. (1997) Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. Prentice-Hall Hispanoamericana. S.A. México.
- Gimeno Sacristán, J. (1994) “El currículum en acción: la arquitectura de las prácticas” En: El Currículo. Una reflexión sobre las prácticas, Editorial Morata. Madrid.
- Gómez, M. T.y otros (1997) *Propuestas de intervención en el aula*, Narcea. Madrid.
- Medina,J. (2008) Brain Rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school. Pear Press. Seattle, WA.
- Poggi, M. (1996) “Sobre Continentes y Contenidos: El aprendizaje escolar” En: Aportes y apuntes para la gestión curricular, Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- Sousa, D. (Ed.) (2010) Mind, Brain, and Education: Neuroscience implications for the classroom. Solution Tree Press. Bloomington.

Taylor Gill, R. (2011) *A School as a Living Entity*, AWSNA .Saline.

Wang, M. (1998) *Atención a la diversidad del alumnado*, Narcea. Madrid.

#### Documentos

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2005): *Nivel Medio. Hacia una nueva identidad. Escuela Centro de Cambio*". Córdoba

## EL OFICIO DE ESTUDIAR EN EL SECUNDARIO. EXPERIENCIA EDUCATIVA QUE FAVORECE LA RETENCIÓN Y PROMOCIÓN ESTUDIANTIL

ARRIETA, Yanina  
BARBOSA, Analía  
FRIGERIO, Mariana  
MORESIS, Raquel

IPEM N° 95 Mariquita Sánchez de Thompson

*Este trabajo tiene por objetivo compartir un proyecto educativo desarrollado en los seis primeros años de una escuela secundaria de Río Cuarto. Dicha propuesta forma parte del Plan de Acción Institucional desde 2015 constituyéndose en un eje nodal para sostener y promover aprendizajes significativos en los estudiantes. La metodología adoptada es descriptiva de las intervenciones realizadas, expresadas en relatos de experiencias y reflexiones vinculadas a éstas.*

*Las causas que inciden en el fracaso de la escuela secundaria son múltiples, algunas atienden a la necesidad de formar estudiantes estratégicos para afrontar satisfactoriamente las demandas del nivel. Nuestras acciones específicas para favorecer la retención y promoción estudiantil se enmarcan en el Taller de Integración a la Educación Secundaria (TIES), propuesta creada en esta escuela, implementada dentro del horario escolar, con una frecuencia semanal. Las intervenciones que las coordinadoras de curso y la gabinetista generan allí son diversas, orientadas a desarrollar el oficio del estudiante secundario. "... proceso complejo de aprendizaje y socialización en torno a determinados saberes, procedimientos, obligaciones..."*

*Las divergencias entre la imagen "idealizada" y los alumnos "reales" suelen expresarse en términos de déficit ("los chicos no comprenden lo que leen", "no tienen hábitos de estudio"). Evitar que esas distancias constituyan obstáculos en su experiencia formativa es tarea de la escuela y requiere de la constitución de un contrato de acción e intervención por parte de todos los actores institucionales. (Uanini y Martino, 2010).*

*TIES es un contrato innovador para fortalecer la permanencia y el aprendizaje en la escuela secundaria.*

***Escuela Secundaria-Oficio de Estudiante Secundario-Trayectoria Escolar-Promoción - Retención Escolar***

## Introducción

El IPEM N° 95 Mariquita Sánchez de Thompson es una escuela pública ubicada al norte de la ciudad de Río Cuarto, populoso barrio conocido como Banda Norte, en el polo educativo conformado por este IPEM, el Instituto Menéndez Pidal y Conservatorio Julián Aguirre. Esta escuela, de 73 años de trayectoria, recibe a adolescentes con diferentes posibilidades socio- culturales tanto de este barrio, como de otros sectores de la ciudad, algunos bastante alejados. Funciona en dos turnos, en los que se distribuyen seis divisiones para primero y segundo año, cinco divisiones para tercero y cuatro divisiones para cuarto, quinto y sexto año. Su comunidad educativa se compone de unos 650 estudiantes, siendo los cursos más numerosos los del turno mañana. También distribuidos en ambos turnos, hay unos 115 profesionales docentes. Los egresados de esta institución pueden tener un perfil en Ciencias Sociales o en Ciencias Naturales debido a que son las dos orientaciones en las que desarrollan las capacidades fundamentales de los estudiantes que transitan por esta institución.

Para desarrollar las actividades educativas, los docentes cuentan con diferentes recursos, entre ellos: materiales, reactivos e instrumentos sencillos de laboratorio, televisor y reproductor de DVD, monocañón, conexión a internet, netbooks, cámara de fotos, como así también personal encargado de las diferentes áreas antes mencionadas.

Esta escuela es parte de varios proyectos, entre ellos: Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Plan de Mejora institucional (PMI), Programa Nacional Nuestra Escuela para la formación situada (PNFS), Conectar e Igualdad, con entrega de netbooks hasta el año 2015, Programa Nacional CLAN (cursos para capacitación laboral), Es sede del Plan FINES y cuenta con el PIT 14-17 San Pantaleón como anexo.

También suele estar incluida en algunas actividades de articulación a partir de investigaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto o instituto de Formación Docente como el Instituto Menéndez Pidal.

Los programas mencionados son utilizados en la escuela con diferentes líneas de acción, por ejemplo CAJ cuenta con talleres que son destinados fundamentalmente a los estudiantes de primer año focalizando su tarea en la prioridad pedagógica “Mayor tiempo en situación de aprendizaje”. Con esto complementa las acciones que propenden al desarrollo de su oficio de estudiante. Estas acciones son parte de la propuesta de intervención del presente trabajo.

El PMI tuvo varias líneas de trabajo, las cuales variaron a lo largo del año en función de las necesidades, por ejemplo para acompañar a los estudiantes de primer año en tutorías para nivelarlos en matemática.

Habiendo contextualizado la realidad de nuestra institución, la temática seleccionada para este trabajo se relaciona con prácticas e innovaciones en contextos



diversos, nuevos formatos escolares. Dicha propuesta forma parte del Plan de Acción Institucional desde el año 2015 constituyéndose en un eje nodal para promover y sostener aprendizajes significativos en los estudiantes.

La experiencia que compartiremos relata el trabajo que realizan desde el año 2015 las coordinadoras de curso y la encargada de gabinete psicopedagógico con la población de alumnos ingresantes a primer año.

Se trata de un conjunto de acciones pensadas para abordar la compleja situación de repitencia y desgranamiento en la escuela. La idea es contribuir en la construcción del oficio de estudiante secundario para aumentar la permanencia y promoción de los alumnos logrando aprendizajes de calidad. Se centra en el trabajo con todos los alumnos de primer año en un espacio de taller. Simultáneamente se interviene con la familia para promover un trabajo colaborativo de acompañamiento a los alumnos.

Centramos la propuesta en la formación de un sujeto estratégico, que pueda transitar la escuela enfrentando con éxito las variadas demandas que se le presentan en el plano académico y en un marco de convivencia armónica dentro del aula, centrada en los buenos vínculos entre pares.

### *Objetivos*

Promover y sostener aprendizajes significativos en los estudiantes de primer año.

Construir y afianzar el oficio de ser estudiante secundario, posibilitando así su promoción a segundo año.

Mejorar la retención de estudiantes en primer año.

Destinatarios de la propuesta

La población de estudiantes de primer año del IPEM Nº 95 Mariquita Sánchez de Thompson de la ciudad de Río Cuarto, seis divisiones, tres del turno mañana y tres del turno tarde; un total de 153 estudiantes. Algunos de los cuales provienen de contextos vulnerables.

### **Referentes teórico - conceptuales**

La propuesta educativa que compartiremos se sustenta en aportes teóricos diversos que consideran la formación de los estudiantes desde el enfoque de Derechos. En tal sentido, el oficio de estudiante es un conjunto de saberes que permite al adolescente integrarse a la escuela en sus dimensiones institucional, didáctico-pedagógica y disciplinar, transitando por ella fluidamente y superando desafíos de aprendizaje (Subsecretaría de igualdad y Calidad, 2016). Se trata de una construcción acompañada que se aprende por aproximación en la interacción, la relación, y en el marco de una situación pedagógica institucional y en un entramado social y familiar.

En consonancia con las ideas anteriores, la provincia de Córdoba, con su ley provincial de educación N° 9870 adhiere a la ley de Educación Nacional N° 26206, la cual define: *“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado”*. Esta Ley recupera la centralidad de los/las adolescentes y jóvenes habitantes del territorio argentino como sujetos de derecho a la educación. Entre los objetivos propuestos para cumplirla figuran: desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, lo estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida; además: Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y comunicación. Una de nuestras misiones es trabajar para generar las mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes.

La resolución del CFE N°103/10 reconoce, da lugar y promueve estrategias para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la Educación Secundaria como otra forma de dar marco normativo para el ejercicio del derecho a la educación.

El derecho a la educación y el aprendizaje y nuestra misión (para favorecer este aprendizaje) se aplica a poblaciones heterogéneas (en cuanto a sus edades, sus trayectorias escolares, sus estructuras socio-culturales y económicas) como la que se encuentran en muchas escuelas, incluida nuestra institución y es allí donde residen los desafíos. Uno de ellos se refiere a las trayectorias no encauzadas que estamos observando en las escuelas.

La obligatoriedad y la universalización de la educación secundaria nos desafían a nuevas búsquedas para garantizar procesos de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes. Frente a la masificación del nivel, las desigualdades en el acceso y una escuela secundaria que conserva casi intactas sus aspectos estructurales, nos vemos interpelados a poner en tensión los modos de entender el paso de los estudiantes por la escuela (con ingreso tardío, repitencia, sobreedad, abandono temprano o temporal, reingresos, ausentismos, experiencias escolares poco significativas, bajos logros o resultados de aprendizaje). Éstos son puntos críticos que nos debe llevar a poner el énfasis en la responsabilidad política del sistema educativo, del cual somos parte, respecto de las trayectorias escolares de los adolescentes.

La mirada en las trayectorias posibilita pensar el recorrido de cada adolescente de manera individual, y en el marco del sistema educativo, y el recorrido en el que intervienen otros, “con otros”; que ocurre en determinadas condiciones (tiempo, espacio y variables socio- económicas y culturales que las enmarcan).

Poner en evidencia las condiciones de escolarización implica considerar, nuevas perspectivas y modos de organización escolar y pedagógica que transformen el modelo

elitista, promuevan diversas propuestas de enseñanza y posibiliten asumir la responsabilidad política de acompañar las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes que hoy acceden a la Educación Secundaria.

Al incluir la palabra escuela, hacemos referencia a un espacio ocupado, vivido, que facilita puntos de identificación, posibilidad de historizar y hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales. Sus rasgos centrales tienen que ver con la producción de interrelaciones, desde las más colectivas a las más íntimas. Esto da vida a la organización educativa; la misma puede entenderse como “contexto de acción” que entrama diferentes componentes: espacio y tiempo, marcos normativos, roles y responsabilidades. En estos ámbitos, los significados, creencias, prescripciones, mandatos de carácter universal atraviesan las organizaciones y les dan sentido. Se expresan a través de una cultura (con atribución de lugares, expectativas de roles, conductas más o menos estereotipadas, costumbres de pensamiento y acción, rituales) que edifica una obra colectiva. La cultura institucional permanece en el tiempo, sostiene procesos de transmisión, pasaje de herencias y da identidad a la organización.

El artículo 3 de la ley provincial resalta que es responsabilidad del Estado garantizar el ejercicio de este derecho en igualdad de oportunidades sin discriminación por su condición, origen, contexto social, de género, étnica, nacionalidad, orientación cultural o religiosa, condiciones físicas, intelectuales o lingüísticas. El artículo 5º expresa que el Estado debe ofrecer condiciones equitativas para el acceso, permanencia y promoción de los alumnos. Para cumplir con esto proveerá políticas de inclusión educativa y protección integral para el crecimiento y desarrollo armónico de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en especial cuando sus situaciones socioeconómicas sean desfavorables.

Para situar lo antes expresado, en el documento elaborado por UNICEF: Estudio sobre jóvenes y fracaso escolar (año 2014) en la provincia de Córdoba sobre problemas específicos que hacen a la deserción temprana de los estudios secundarios, data que a pesar de los esfuerzos de inversión realizados, el Sistema Educativo no está garantizando las condiciones estructurales para que todos los adolescentes que ingresan a la escuela secundaria puedan permanecer y finalizar sus estudios. Si bien las causas que inciden en el fracaso temprano son múltiples y diversas, algunas de ellas atienden especialmente a la necesidad de formación de estudiantes estratégicos que puedan adaptarse a las demandas específicas de este nivel. Estas dificultades pueden y deben ser trabajadas en el aula puesto que tienen un carácter potenciador de los aprendizajes y constituyen un elemento que puede revertir parte de las dificultades.

La inclusión subyace en los párrafos anteriores como integración, protección integral, no discriminación. Esto nos lleva a repensarnos como educadores, considerar cambios y modificaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, con una visión amplia y

flexible para incluir a los estudiantes que llegan a la escuela y la convicción de que es la responsabilidad del sistema (del cual somos parte) educar a todos. Nos convoca a identificar y responder a las necesidades de nuestros estudiantes, heterogéneos en cuanto a edades, trayectorias escolares, estructuras socio-culturales, económicas y posibilidades de aprendizajes.

Nuestra política educativa actual considera, la inclusión, la pluralidad, la democratización, la igualdad, la calidad como significados universales que atraviesan y dan sentido a las organizaciones educativas, las que reúnen procesos y lógicas de diferente tipo, entramando lo social, cultural, político y lo subjetivo.

Como proponen Masschelein y Simons (2014), la escuela brinda oportunidades para dejar atrás su pasado y su entorno familiar y convertirse en un estudiante, como todos los demás. Allí reside nuestra tarea, ya que los docentes en las aulas y los directivos de las escuelas somos parte de un sistema educativo y estos aspectos del mismo deben ser conocidos y considerados como una responsabilidad compartida con el estado.

Nuestra escuela es una organización educativa, reconocida como un espacio vivido por docentes y estudiantes, entre los cuales existen puntos de identificación. Está atravesada por diferentes instituciones (familia, pertenencia, valores, creencias que tienden a instituirse e intentan cobrar un único sentido para todos), además de la educación. Esta gran comunidad educativa presenta controversias y tensiones, por lo cual se trabaja para lograr un ambiente democrático en el que los actores institucionales pueden desarrollar su profesionalismo.

La población estudiantil que da vida a las aulas de esta escuela está constituida por jóvenes que ejemplifican a los sujetos que hoy acceden a la educación secundaria quienes interpelan uno de sus rasgos fundacionales, la selectividad. La obligatoriedad y la universalización de la educación secundaria nos desafían a propuestas que garanticen el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes.

El IPEM N° 95 tiene en general un buen clima institucional, en donde sus actores pueden interactuar democráticamente, generando y presentando al equipo de gestión propuestas de trabajo (a través de proyectos, aplicación de formatos curriculares que requieran la reorganización de los espacios, entre otras), las cuales son atendidas y en el caso de ser factibles son socializadas para su ejecución. La escuela cuenta con recurso humano calificado y con recursos didácticos para generar actividades creativas.

Existen tensiones asociadas a la mirada de diferentes actores institucionales (docentes, tutores y estudiantes) sobre las características de los adolescentes que hoy acceden a la nuestra escuela.

Nuestra tarea intenta abordar las dimensiones que se vinculan a las trayectorias escolares; es decir, la enseñanza y su régimen académico, los conflictos escolares y las

estrategias de resolución para generar proyectos institucionales que nos permitan lograr el ingreso, permanencia y terminalidad de los estudiantes.

¿Cómo acercar lo prescriptivo a lo real? el trabajo con otros y sobre otros se hace necesario, en éste se deben nuclear las tres dimensiones (rol, oficio y rasgos personales) para que lo inédito y situado sea una tarea grata. Entonces, ¿cómo se construye el oficio de alumno? Hasta los niños más pequeños cuando asisten por primera vez a la escuela ya tienen representaciones del oficio de alumno (y del oficio del docente). Las tempranas experiencias escolares se corrigen y actualizan.

Perrenoud (2006) sostiene que el oficio del alumno no es siempre el mismo ya que los diferentes maestros con sus expectativas, métodos, modos de gestión de la clase, concepción del aprendizaje, del orden, del trabajo, de la cooperación, van dando lugar al ejercicio de este oficio en la dinámica de cada escuela.

El alumno desempeña su oficio a partir de su identidad, de la influencia de su familia y del grupo social del cual él forma parte; y de las diversas clases, maestros y compañeros que va teniendo. De modo que, el ejercicio del oficio de alumno es el resultado de una socialización implícita, incluso invisible, ya que procede del *currículum* oculto, que censura poco a poco los modos de reacción ineficaces o inoportunos.

En el caso particular de la Educación Secundaria, ser alumno de una escuela implica, como sostienen Uanini y Martino (extraído de Subsecretaría de Igualdad y Calidad, 2016):

“...un proceso complejo de aprendizaje y socialización en torno a determinados saberes, procedimientos, obligaciones. Sostenerse y permanecer como alumno (...) pone de relieve las distancias y aproximaciones socio-culturales que pueden constituirse entre las exigencias de la escuela como institución educativa y la posesión o no de determinadas competencias y condiciones necesarias...”.

Con frecuencia, las representaciones sobre lo que un estudiante de escuela secundaria debería ya *saber* y *saber hacer*, entra en tensión con los desempeños académicos de estos “nuevos sujetos sociales que ingresan a las escuelas de la mano de la obligatoriedad escolar”. Las divergencias entre la imagen “idealizada” y estos alumnos “reales” suele expresarse en términos de falta o déficit (“los chicos no comprenden lo que leen”, “no tienen hábitos de estudio”, “no cumplen con los materiales”, “les faltan técnicas de estudio”, “no se expresan con coherencia” (Uanini y Martino, 2010, p73).

Prevenir que esas distancias imposibiliten el proceso de escolarización de los sujetos, que constituyan un obstáculo en su experiencia formativa es tarea de la escuela y requiere de la constitución de un *contrato de acción e intervención* por parte de todos los actores institucionales (Directivos, Psicopedagoga, Docentes, Coordinadores de Curso, Tutores, Preceptores). Nos convoca a generar un proyecto colaborativo de enseñanza que implique sistematicidad, acompañamiento, seguimiento y evaluación del

proceso que se desarrolla para enriquecer la trayectoria escolar de los jóvenes, sobre todo en el ingreso a la escuela secundaria.

El aprendizaje de este oficio se realiza por apropiación de las representaciones sociales del oficio de alumno que circula entre los otros alumnos y los adultos, por imitación de maneras de hacer que tienen lugar en la clase y por interiorización de restricciones objetivas que inducen respuestas adaptadas a las situaciones escolares cotidianas.

Para el desarrollo de dicho oficio, la continuidad y la sistematicidad en la concurrencia a la escuela son fundamentales. Indudablemente se trata de un proceso complejo donde se resaltan, entre otros, aspectos vinculados a la organización de los tiempos y materiales de estudio; como también la diversidad de estrategias que apunten a favorecer situaciones de aprendizaje significativo generando un impacto favorable en la trayectoria escolar de los jóvenes.

“La organización del tiempo para estudiar se constituye en una herramienta fundamental a la hora de optimizar los resultados de los aprendizajes. Esto conlleva anticipar el tiempo destinado al estudio de cada materia, prever estrategias de trabajo (necesidad de ayuda, lugar para hacer la tarea, tiempos para realizar las consultas, reuniones con pares para un producto grupal, etc.), implementar una agenda semanal de uso público y personal (instalar la agenda en la cotidianidad del aula, escribirla entre todos, socializar las distintas estrategias que cada uno utiliza para usarla como recordatorio, etc.), revisar los apuntes, ordenar la carpeta, conseguir el material necesario para estudiar, completar tareas pendientes” (Argentina, Ministerio de Educación, 2010 b, p.11).

Recuperando aportes de Monereo (2008) podríamos afirmar que lograr en nuestros alumnos autonomía aprendiendo, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades. Estos aspectos pueden ser enseñados y mejoran las capacidades existentes.

En la experiencia educativa que aquí presentamos se recuperan las recomendaciones ministeriales y los diferentes aportes teóricos antes mencionados en un ámbito específico de escolaridad secundaria de acuerdo a las prácticas que se han mencionado precedentemente a los fines de favorecer la permanencia y promoción estudiantil en contextos vulnerables que representan un desafío fundamental.

### **Aspectos metodológicos**

La metodología adoptada es descriptiva de las intervenciones realizadas y reflexiones vinculadas a las mismas.

Nuestras acciones específicas se enmarcan en el Taller de Integración a la Educación Secundaria (TIES), algunas son propias de este taller y otras son complementarias al mismo. El mencionado taller es una propuesta innovadora generada en nuestra escuela, cuyos propósitos son favorecer la retención y promoción estudiantil; se implementa dentro del horario escolar con una frecuencia semanal.

Las intervenciones que se generan allí son diversas, pero siempre orientadas a desarrollar el oficio del estudiante secundario. “... *proceso complejo de aprendizaje y socialización en torno a determinados saberes, procedimientos, obligaciones...*”(Subsecretaría de igualdad y Calidad, 2016 p.7)

TIES comenzó con el ciclo lectivo 2015 y desde entonces se desarrolla en todas las divisiones de primer año. En consonancia con la prioridad pedagógica “Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje” se agregó una hora cátedra semanal en el horario escolar de primer año, al inicio o final de la jornada para este taller. El objetivo central del mismo es orientar a los ingresantes para desarrollar el oficio de estudiante secundario.

En términos de lo planteado por el Ministerio de Educación de la provincia, los ejes a trabajar son los saberes relativos a la convivencia institucional, en particular dentro del aula, y los referidos a las actividades pedagógicas y académicas relacionadas con el aprendizaje y el estudio.

La intervención tiene dos dimensiones:

- El alumno y su proceso de aprendizaje.
- La familia como acompañante.

La primera propende a lograr estudiantes estratégicos, es decir autónomos, capaces de: organizar recursos y tiempos para cumplir con las actividades escolares cotidianas; aplicar estrategias cognitivas en los diferentes espacios curriculares; reconocer obstáculos; pensar caminos alternativos de resolución a las situaciones problemáticas que se presenten. Fundamentamos esta necesidad a partir de la lectura de los datos registrados en la escuela, los cuales muestran que aproximadamente la mitad de nuestra población estudiantil proviene de familias en las que los padres/tutores no asistieron al nivel secundario. Esto podría asociarse al poco conocimiento o desconocimiento sobre el régimen académico de este nivel y por lo tanto al modo apropiado para acompañar a sus hijos en su trayectoria escolar.

La descripción en el párrafo anterior justifica el abordaje de la segunda dimensión. Consideramos que el acompañamiento familiar de los estudiantes es muy importante, en especial durante el primer año. La familia puede colaborar con la escuela en lograr estudiantes estratégicos reforzando nuestras acciones en el tiempo extraescolar. Por eso nuestro trabajo con los integrantes de la familia implica orientarlos sobre los

requerimientos básicos necesarios para que sus hijos transiten exitosamente por el nivel.

Acciones propias de TIES. Dimensión el alumno y su proceso de aprendizaje

Una de las acciones centrales es la implementación de una AGENDA ESCOLAR. El propósito de la misma es favorecer la organización de los estudiantes en el cumplimiento de las tareas escolares. Asimismo para la familia es una herramienta de fácil interpretación que le permite colaborar con sus hijos y supervisar el quehacer escolar cotidiano. Vale decir que la agenda es central para las dos dimensiones.

En 2015 y 2016, el formato y la dinámica de la agenda fueron iguales. Se elaboraba diariamente en la última hora de clase entre los estudiantes y el docente a cargo de la misma con un formato sencillo en el cual cada estudiante tomaba nota de toda la información necesaria. En el año 2017 se modificó a partir de la evaluación de la propuesta.

TIES permite otras acciones, las mismas se planifican de manera general para todos los primeros, pero se van adecuando y modificando según las particularidades de cada grupo o división.

En una planificación anual de TIES es posible identificar los siguientes momentos:

Los primeros encuentros permiten abordar la organización de los elementos necesarios para esta escolarización (agenda, carpeta de trabajo con las asignaturas), la explicación del régimen académico propio del nivel a partir del análisis del cuaderno de comunicados y el reconocimiento del grupo considerando los aspectos vinculares y poniendo énfasis en la resolución armoniosa de conflictos.

En un segundo momento se planifican actividades que posibilitan desarrollar estrategias de estudio y metacognitivas para que sean capaces de planificar y organizar el estudio en función del reconocimiento de sus características personales.

En el último momento se evalúa la situación académica de cada uno y en caso de ser necesario, se trabajan estrategias para rendir los coloquios. Asimismo el monitoreo de la propuesta TIES.

El espacio del taller propone dinámicas diferentes a las observadas en otros momentos de aprendizaje, esto posibilita un conocimiento profundo de las posibilidades de los estudiantes, de sus emociones y forma de habitar el aula, también la aparición de conflictos, dificultades para aprender, entre otras. Estas situaciones son trabajadas en TIES y en otros espacios institucionales. Cabe destacar la comunicación permanente que existe entre el equipo a cargo de TIES (coordinadoras de curso y psicopedagoga) con los docentes de las diferentes materias para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes.

Acciones propias de TIES. Dimensión la familia como acompañante



La escuela ofrece a los padres y/o tutores reuniones taller previas al inicio de clases para dar a conocer la propuesta educativa e invitarlos a compartir con la escuela el acompañamiento de los hijos. Especialmente pensando juntos maneras posibles de orientación, sostenimiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por las características antes mencionadas, se enseña el uso de las dos herramientas básicas de comunicación familia- escuela como son: el cuaderno de comunicados y la agenda escolar.

Las acciones con la familia se intensifican en función de la necesidad de fortalecer el seguimiento de los estudiantes detectados con dificultades para desarrollar su oficio de alumno secundario.

#### Acciones complementarias a TIES

En complemento con TIES y la prioridad pedagógica “Mayor confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes” se generó otra acción para contribuir con la promoción y construcción del oficio de estudiante, favoreciendo las trayectorias escolares. Ésta consistió en generar espacios de tutoría entre pares, donde estudiantes de sexto año, orientados por los profesores de las respectivas asignaturas, orientaron a los de segundo año para estudiar una materia previa. Estos estudiantes realizaron TIES en 2016 y por lo tanto iniciaron la construcción del oficio de estudiante.

La actividad consistió en abordar los programas, trabajos prácticos y carpetas para lograr los aprendizajes necesarios para la aprobación de la materia adeudada. La decisión se basa en los datos estadísticos, los cuales pusieron en evidencia a los estudiantes que accedieron a segundo año adeudando materias (12,99% promedio tenían 3 materias previas de primero). Éstos se encuentran en situación de riesgo, con elevadas probabilidades de repitencia por lo cual se hizo necesaria nuestra intervención.

Los registros institucionales mostraban que un elevado porcentaje de estudiantes no aprobaban Educación Física por la inasistencia a esta asignatura, que históricamente se proponía en contraturno. Considerando que nuestra propuesta se relaciona con prácticas e innovaciones en contextos diversos, nuevos formatos escolares y que TIES brinda elementos para desarrollar determinados saberes, procedimientos y obligaciones, fue que se decidió establecer horarios para esta materia próximos al turno escolar, con grupos mixtos y en el patio de la escuela, donde se propusieran dinámicas grupales complementarias a TIES para favorecer la pertenencia a la división, el respeto por la diversidad y las capacidades físicas y emocionales de cada uno.

#### **Resultados esperados y/ o alcanzados**

Acciones propias de TIES. Dimensiones alumno y su proceso de aprendizaje y familia como acompañante

Considerando la dimensión el alumno y su proceso de aprendizaje se produjeron modificaciones para favorecer la planificación del tiempo de estudio. Esto se realizó sobre la base de las evaluaciones realizadas con los estudiantes y docentes. Los resultados nos indicaron que el formato y dinámica de agenda implementada en 2015 y 2016 lograba su propósito organizativo, pero no resultaba ser una herramienta con impacto positivo en el estudio.

Se optó por un formato similar al de un calendario mensual, que la escuela se ocupa de imprimir y distribuir entre los estudiantes. La innovación para este formato es el uso de íconos (emoticones) con significados seleccionados por los estudiantes para acompañar o sustituir el texto escrito, logrando una visualización gráfica de la tarea pendiente. Para reforzar esto, la agenda se reproduce a una escala ampliada quedando expuesta todo el mes en el aula. Nos planteamos como prioritario que este dispositivo actúe como facilitador en la organización y planificación de las acciones cognitivas y procedimentales necesarias para favorecer aprendizajes significativos para los estudiantes. Por otra parte, la visualización de la agenda ampliada permitiría a los docentes conocer las tareas de sus colegas y por lo tanto trabajar colaborativamente al disponer las propias, propendiendo a una distribución equilibrada del quehacer diario de los estudiantes.

La modalidad para completar la agenda también se modificó, dado que los docentes de cada espacio curricular generan un momento para registrar las necesidades (recursos, actividades) de la clase siguiente. Esta agenda es objeto de trabajo permanente en TIES porque se monitorea continuamente, tanto su elaboración como la utilización de este recurso por parte de los estudiantes y la familia. Esta nueva propuesta será evaluada al finalizar el presente ciclo.

Las dinámicas generadas en los espacios de taller, al abordar diversos aspectos que atraviesan el ser estudiante del secundario (cognitivos, procedimentales, socio-afectivos), pueden haber contribuido a disminuir la cantidad de sanciones. Durante el presente ciclo lectivo hubo 44 solicitudes en tanto que en los años 2015 y 2016 hubo 208 y 209 solicitudes respectivamente. Las mismas, en su mayoría relacionadas a dificultades de comportamiento y problemáticas interaccionales entre pares. Consideramos que ha sido posible gracias a los avances en el trabajo con los docentes en torno a los Acuerdos Escolares de Convivencia y por el acompañamiento a los estudiantes en la construcción de estrategias de resolución de conflictos como la mediación entre pares, el compartir y conocerse grupalmente enfocados en generar propuestas/ tareas comunes de reflexión y respuestas a las diversas vivencias logradas.

TIES pudo ser evaluada por parte de los estudiantes a partir de un cuestionario en el que se pidió a los alumnos que escribieran los temas abordados en el taller que les

habían resultado más útil y qué sugerencias harían para trabajar con sus compañeros al año siguiente.

Las respuestas resaltaron la importancia de abordar estrategias para estudiar y repasar diariamente lo trabajado en las asignaturas, la importancia de completar la agenda y la orientación obtenida para organizar la carpeta. En menor medida, rescataron el espacio por la posibilidad de aprender a respetar a los demás y a compartir. Sugirieron seguir abordando estos temas y continuar aprendiendo a través de juegos.

En cuanto a la dimensión la familia como acompañante, en el presente año destacamos que luego de convocarlas y abordar juntos las características del nivel educativo y cómo poder acompañar a los jóvenes desde construcciones familiares posibles; algunas de ellas se comunican o acercan al colegio para transmitir cómo observan el aprendizaje de sus hijos y plantean inquietudes, dudas, dificultades; lo que posibilita pensar conjuntamente planes de acción y de nuevas orientaciones para el estudiante. Las mismas destacan el papel de la agenda como dispositivo que favorece su seguimiento.

#### Acciones complementarias a TIES

Respecto de la acción complementaria de favorecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes que pasaron por TIES en 2016, es posible evaluarla como positiva. Si bien esta experiencia es inicial, podemos decir que de un total de 148 alumnos de segundo año 65 adeudan materias y 24 (37%) se presentaron a rendir y aprobaron en el llamado de julio. Siendo ello significativo, ya que en el año 2016 de 141 estudiantes 65 tenían materias previas y sólo 4 aprobaron (6%). Cabe destacar que dicha propuesta se seguirá enriqueciendo a través de la valoración y monitoreo.

Al evaluar los resultados de la nueva modalidad de trabajo en Educación Física podemos destacar que en 2014 un 1%, 14 estudiantes, desaprobó esta asignatura, en tanto que en 2016 no hubo desaprobaciones, esto implicó que el 100% de los estudiantes logró el porcentaje de asistencia esperado y pudo aprobar la asignatura. Este trabajo mixto y por divisiones también puede asociarse a la mejora en la resolución de los conflictos y por lo tanto a la disminución en el pedido de sanciones.

A modo de cierre, podemos valorar lo ocurrido con la promoción y retención en relación a las diferencias de matrícula de ingreso. En el 2015, el total de ingresantes a primer año fue 131 y aumentó progresivamente logrando 147 estudiantes en 2017. Interpretamos estos resultados como una mayor capacidad de la institución para recibir y retener a los estudiantes. Siempre existirán los motivos y situaciones complejas con los que la escuela no podrá, pero que no significan un fracaso de la misma sino una imposibilidad.

El aumento de la matrícula podría relacionarse con la difusión sistemática que realizamos en las escuelas primarias de la zona pero también a través de diferentes integrantes de la comunidad educativa. La mayoría de nuestros estudiantes tienen hermanos menores y las familias antes descritas pertenecen al mismo o a barrios cercanos, esto hace que las acciones de contención y orientación que realizamos con los ingresantes sean cada vez más conocidas.

### **Referencias bibliográficas**

- Legislatura de la Provincia de Córdoba (2010). Ley: 9870. Título Primero. Disposiciones Fundamentales, Capítulo I Principios Generales y fines De La Educación En La Provincia de Córdoba. Sección Única.
- Masschelein, J.y M. Simons (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila (en prensa) Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación (2009-2010). Resoluciones 93/09 y 103/10 y Anexos.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional Título I. Disposiciones Generales. Capítulo I. Principios, derechos y garantías.
- Ministerio de Educación Secretaría de Estado de Educación Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016). Algunas Consideraciones sobre el Oficio de Estudiante. Fascículo Oficio de Estudiante.
- Monereo, C. (coord.), A. Badia, M.V. Baixeras, E. Boadas, M. Castelló, I. Guevara, E. Miquel Bertrán, M. Monte, E.M. Sebastiani. (2008) *Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Ed. Grao, Barcelona.

**Eje temático 6**  
**LA ESCUELA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

## INVESTIGACIONES

## **CULTURA TECNOCIENTÍFICA Y PERCEPCIÓN SOCIAL DE LAS CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS: INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA COMO APORTES PARA UNA POSIBLE INTERFASE ENTRE LA ESCUELA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

*BONO, Laura Cecilia  
TENUTTO, Marta*

*Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación*

*Se compartirán productos de transferencia de la investigación “Cultura tecnológica y percepción ciudadana de las ciencias y las tecnologías en la provincia de Córdoba” (República Argentina, 2010 y 2017), que se lleva adelante en el marco del Programa de Investigación sobre Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la UCC – Unidad Asociada CONICET<sup>44</sup>. Su foco es el reconocimiento de la importancia de la apropiación del conocimiento científico y tecnológico en la sociedad, haciendo foco en la educación formal que se despliega en el contexto de las actuales políticas educativas. El trabajo posee un diseño descriptivo (cuanti-cualitativo) y toma como fuente el enfoque teórico-metodológico de la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología RICYT/CYTED) del Programa CTS+I (Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación) de la OEI.*

*En esta comunicación se presentarán:*

*- El Cubo Científico y Tecnológico: producto lúdico de divulgación, cuya finalidad didáctica es posibilitar la reflexión sobre aspectos centrales de las ciencias y las tecnologías.*

*- El curso-Diplomatura en Enseñanza de las Ciencias y las Tecnologías para la Educación Secundaria: propuesta de Formación para docentes de Ciencias Sociales y Naturales de Córdoba que se hizo en forma conjunta entre la UCC y el Ministerio de Educación de Córdoba (cohortes 2014, 2015 y 2016)*

*- Los Foros y Seminarios: “El currículum de Ciencias Naturales de la educación secundaria: retos y desafíos de cara al futuro- 2015” y “Debates sobre el currículum de Ciencias Naturales de la Educación Secundaria en relación con las prácticas: avances, retos y desafíos de cara al futuro- 2016”. Actividades entre docentes y especialistas destinadas a abordar distintos aspectos de la educación en Ciencias Naturales.*

---

<sup>44</sup> Título del Proyecto: “Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)”. Director: Horacio Ademar Ferreyra

## ***Cultura Tecno Científica - Percepción social - Interfase entre la escuela y las Políticas Públicas - Trasferencias educativas***

### **Introducción**

Actualmente los avances científicos y tecnológicos en los distintos campos del saber tienen un papel protagónico en las sociedades y sus impactos influyen directamente en el desarrollo sostenible/sustentable de los pueblos debido a sus consecuencias ya sean económicas, políticas, sociales, internacionales y culturales.

Por otra parte, desde el año 2008, en nuestro país y en la provincia de Córdoba, se vienen realizando numerosos los esfuerzos en torno a fomentar el desarrollo científico tecnológico, su difusión y su apropiación desde distintos ámbitos, en particular desde lo educativo.

En este contexto, el relevar actitudes, concepciones, conocimientos (fácticos e institucionales), valoraciones, creencias, prejuicios, así como aproximarse a su evolución a través del tiempo, hace posible una aproximación a las expectativas y reacciones que tienen los ciudadanos sobre el mundo científico y tecnológico y sus vínculos con las políticas públicas implementadas. En este sentido, investigar para conocer y monitorear cuál es la percepción que tienen los ciudadanos respecto de la ciencia<sup>45</sup> y la tecnología resulta pertinente y relevante para obtener información que contribuya a orientar los procesos de toma de decisiones en la esfera pública (estatal y privada).

A su vez, el interés por conocer la percepción que la sociedad tiene acerca de estos campos de conocimientos se viene posicionado en un lugar significativo en las investigaciones internacionales y nacionales dado que estos estudios ayudan a identificar creencias, valores y actitudes que los sujetos de un determinado grupo social tienen sobre algo, e interpretar sus formas de actuar.

A partir de las consideraciones previas, esta ponencia presenta algunos de los productos de transferencia de la investigación “Cultura tecnocientífica y percepción ciudadana de las ciencias y las tecnologías en la provincia de Córdoba” (República Argentina, 2010 y 2017), que se lleva adelante en el marco del Programa de Investigación sobre Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la UCC – Unidad Asociada CONICET. Su foco es el reconocimiento de la importancia de la apropiación del conocimiento científico y tecnológico en la sociedad, en particular en la educación formal que se despliega en el contexto de las actuales políticas educativas. Se parte de los resultados, discusiones y conclusiones, de un trabajo de investigación que, sobre la dimensión de la percepción pública, se viene desarrollando ya hace varios años.

---

<sup>45</sup> Se aclara que cuando se habla de ciencia se incluye una mirada amplia que integra distintos campos o áreas de conocimiento tanto del mundo natural como social.



El estudio es de tipo descriptivo (cuantificativo), es caracterizar la percepción social de la ciencia y la tecnología que tienen los actores -mayores de 15 años- de distintos ámbitos sociales en la provincia de Córdoba (Argentina) e ir evaluando sus cambios a través del tiempo de forma comparativa con los datos 2012.

Si bien existen trabajos sobre la temática internacionales y nacionales, es importante señalar que la investigación mencionada en los ámbitos educativo, empresarial, gubernamental, massmediático y comunidad en general, representa un estudio pionero sobre esta problemática que procura ofrecer una mirada que involucra a distintos actores e instancias, al triangular los resultados de una encuesta, entrevistas y grupos focales. Por otra parte, debe destacarse que, como producto final, se desarrollan y realizan acciones de transferencia de resultados de investigación, destinadas al ámbito educativo.

Los objetivos son:

Relevar e indagar a percepción social de las ciencias y las tecnologías de los ámbitos educativo, empresarial, gubernamental, mediático y social en la provincia de Córdoba y su evolución a través del tiempo.

Rediseñar propuestas dirigidas a la implementación de políticas públicas con relación a las ciencias y las tecnologías para el desarrollo de la cultura científica tecnológica.

Contribuir en el diseño de un modelo de participación ciudadana que fomente el uso de los resultados de la investigación científica en beneficio y desarrollo social.

Diseñar y desarrollar propuestas de transferencia de las conclusiones alcanzadas.

Antecedentes

Es necesario considerar que, en América Latina, los estudios sobre este tema comenzaron hace más de 25 años. En la actualidad, se focalizan en la búsqueda de indicadores que permitan comparar la opinión pública entre países y/o regiones determinadas, a fin de encontrar denominadores comunes en la diversidad cultural, tales como: de contexto, actitudes hacia la ciencia y la Tecnología, el consumo de información Científica, la visión de la ciencia de un país.

Desde el 2001, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) promueve investigaciones y fomenta la conformación de redes de cooperación académica y talleres de trabajo que posibiliten consolidar este campo investigativo, estimulando la formulación de acuerdos metodológicos y conceptuales. Se reconoce como hito la propuesta de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECyT) quien realiza, en España desde el 2002, encuestas nacionales sobre este tema que tienen como objetivo de analizar el grado de información, interés, valoración y comprensión de la ciencia por parte de la ciudadanía, y estudiar los efectos de los avances científicos y tecnológicos sobre el desarrollo social.

En los últimos años, la agenda educativa y científica de Iberoamérica manifiesta y pone en agenda la tendencia internacional de preocupación por el desinterés de los jóvenes en las carreras científicas y tecnológicas.

De los estudios realizados en el país, puede inferirse que -si bien en Argentina se viene fomentando el desarrollo de la cultura científica y tecnológica en todos los ciudadanos, a través de diferentes acciones y distintos ámbitos, - tanto la ciencia como la tecnología no ocupan aún un papel relevante ni son valoradas en el mismo sentido que otras áreas del conocimiento.

Esta situación se potencia en la provincia de Córdoba, dado que ha sido y es un polo de desarrollo científico tecnológico destacado a nivel nacional e internacional y, a su vez, pionero en Latinoamérica. Por otra parte, los datos indican desigualdades según el nivel socioeconómico, lo que significa que un alto porcentaje de la población de bajos recursos se encuentra excluida del manejo de los códigos de la ciencia y la tecnología lo que provoca una disminución del número de estudiantes que eligen carreras científicas y tecnológicas.

Desde la promulgación de Ley Federal de Educación Nº 24.195/93 y con la vigente Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06 se viene revalorizando la formación científica escolar y la incorporación de la enseñanza de las ciencias y las tecnologías desde los primeros años de la escolaridad obligatoria. A pesar de estos avances, no se han instalado concretamente como áreas prioritarias de aprendizajes de la formación integral de todos los estudiantes.

### **Referentes teórico-conceptuales**

Se parte del supuesto que la percepción social sobre las ciencias y las tecnologías de los ciudadanos es modificable por las acciones realizadas desde distintos ámbitos. Se considera que el acceso a la ciencia y la tecnología promueve una sociedad democrática, en particular, en lo relativo a las relaciones entre las personas, la toma de decisiones individuales y sociales, en sus acciones y actitudes dentro de la vida cotidiana, así como en la calidad de vida individual y social. Por lo expuesto, se procura profundizar lo relativo al conocimiento de las relaciones entre las percepciones sobre las ciencias y las tecnologías y sus vínculos con la participación ciudadana en una sociedad democrática en relación a las políticas vigentes, y resignificar y/o actualizar propuestas que contribuyan a mejorar la calidad de la cultura científica y tecnológica de todos los ciudadanos en beneficio social.

En primer término, y dado que este trabajo focaliza su área de interés en la percepción de la ciencia, se plantea que la percepción está estrechamente relacionada con el proceso de comunicación social y con el impacto de este sobre la formación de

conocimientos, actitudes y expectativas de los miembros de la sociedad sobre ciencia y tecnología.

A la cultura tecnocientífica se la entiende como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social con respecto a la ciencia y tecnología, ya sea generada local o globalmente. Constituye el entramado de aspectos simbólicos, valorativos, cognitivos y actitudinales de los miembros de una comunidad sobre la función de la ciencia y la tecnología, la importancia y beneficio de su actividad y el manejo económico y político de sus recursos, como así también de algunos contenidos básicos de conocimientos científico-tecnológicos. En este sentido, trasciende a la “alfabetización tecnocientífica”, esto es, la combinación dinámica de actitudes y valores, habilidades, conceptos, modelos e ideas acerca del mundo natural, tecnológico y social, así como la manera de investigarlo.

El concepto de ciencia hace referencia a una multiplicidad de significados. Debe considerársela como el fruto del intelecto humano, de carácter colectivo, dependiente de un contexto, producto de una construcción histórico-social de carácter provisorio con base en acuerdos alcanzados en una comunidad científica que conlleva procesos propios relacionados con la investigación.

La tecnología es un concepto amplio que contempla un conjunto de técnicas, conocimientos y procesos que sirven para el diseño y construcción de objetos orientados a satisfacer necesidades humanas.

La ciencia y la tecnología son hoy determinantes en la construcción de las sociedades modernas y constituyen factor de inclusión, no sólo en su condición de bienes culturales a cuyo acceso todos los ciudadanos tienen derecho, sino también porque una visión distorsionada de la ciencia y la tecnología por parte de los ciudadanos deriva muchas veces en una auto-exclusión y autodescalificación.

De allí la importancia de la difusión y la promoción de la cultura tecnocientífica, así como la relevancia de la educación.

El conocimiento científico, parte de la cultura, tiene un impacto importante en la vida cotidiana y ayuda a construir explicaciones de la realidad a fin de poder convivir, adaptarse a ella y mejorarla. Constituye, además, una herramienta estratégica para el desarrollo y sostenibilidad de las naciones.

La ciencia y la tecnología deben contribuir a la construcción de un proceso de desarrollo económico y social sustentable creando oportunidades para mejorar empleos, aumentar el nivel educativo y cultural, favorecer una mejor calidad de vida, fomentar la innovación, incrementar la competitividad de la economía y propiciar la protección y conservación de los recursos naturales irremplazables.

En este sentido —desmitificando la idea tradicional de que constituyen una exclusividad de la elite científica, política y económica— ciencia y tecnología son

entendidas como un bien para todos, y por ello deben ayudar a satisfacer las necesidades de la sociedad en general y a mejorar los niveles de calidad de vida de la ciudadanía. Esta contribución marca la necesidad de una educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso

al conocimiento, a las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura, como una de las metas para el siglo XXI.

Por otra parte, una formación científica adecuada propicia una postura responsable y crítica de los ciudadanos para la toma de decisiones en aspectos centrales del crecimiento democrático de una comunidad, tales como los relacionados con la inclusión y la participación activa. Además, estimula la construcción de una identidad cultural basada en el compromiso compartido y colaborativo.

Es conocido que las ideas que se poseen sobre un determinado ámbito determinan la percepción e intervienen directamente en las acciones diseñadas y realizadas tanto en forma individual como colectivamente. A su vez, la valoración de las ciencias por parte de los responsables de la toma de decisiones se vincula directamente con lo propuesto y ejecutado.

Las percepciones sobre la ciencia y la tecnología —incluyendo sus formas de producción— dependen de un sistema simbólico y cognitivo de significados compartidos, instalados culturalmente a través del tiempo y de los propósitos que se tengan para sus usos. Como ya se ha dicho, se expresan como actitudes, valoraciones y conocimientos y permiten conocer las expectativas sociales sobre el desarrollo científico-tecnológico y sus impactos.

Las actitudes se adquieren en el seno de las interacciones sociales y pueden modificarse por causa de múltiples factores que interactúan en la sociedad. Uno de ellos es la información que se recibe permanentemente de diversas maneras, directa o indirectamente. A través de esta información, el individuo se pone en contacto con opiniones y posturas diferentes, y conoce lo que piensan los demás con respecto a distintos objetos o situaciones de la realidad.

Se reconoce a la percepción pública de la ciencia y la tecnología como una “relación social” entre la gente y la ciencia y la tecnología, o más específicamente, un vínculo entre individuos y grupos sociales que experimentan determinada situación social y los agentes sociales que pretenden una innovación, un cambio, una inversión, una transformación del conocimiento y del saber hacer.

Los indicadores de percepción social de la ciencia y la tecnología pueden ser considerados como herramientas que posibilitan seguir la evolución de la opinión pública y, a partir de ellos, desarrollar políticas de comunicación sobre fuentes actualizadas, constituyéndose en materia de valor para el fomento de acciones de cultura tecnocientífica e implicación social.

El provecho que la sociedad pueda extraer de las potencialidades que le ofrece la investigación científica y el desarrollo tecnológico está mediado en varios sentidos por la percepción y, más ampliamente hablando, por la cultura tecnocientífica que distintos sectores de la población tengan sobre la utilidad de la ciencia y la tecnología para el crecimiento económico, social y cultural.

Uno de los desafíos para comprender la dinámica de interacciones entre ciencia, tecnología y sociedad es generar indicadores que permitan evaluar la evolución de tres dimensiones relevantes de análisis: la percepción pública, la cultura tecnocientífica y la participación ciudadana.

Los indicadores permitirán desocultar en estas dimensiones las diferentes perspectivas que tienen los ciudadanos sobre la ciencia y la tecnología. En consecuencia, no sólo se debería conocer la percepción social que se tiene sobre la ciencia y la tecnología en los contextos nacionales, como se ha hecho

en muchos países, sino también saber qué imagen se tiene de ellas en los contextos locales.

Los indicadores de percepción pública de la ciencia son cada vez más útiles para la toma de decisiones estratégicas y constituyen un termómetro para evaluar la valoración que la sociedad otorga al sistema científico y tecnológico. Pero, sobre todo, son un parámetro necesario para promover la participación social y la democratización en la toma de decisiones, teniendo en cuenta que la producción científica y tecnológica tiene impactos múltiples que afectan la compleja trama de intereses de la sociedad contemporánea. Reconocida su importancia y necesidad, su construcción, no obstante, es una tarea compleja y a la vez controvertida, pero no imposible, que debe plasmarse en la realización de esfuerzos sistemáticos de cooperación por parte de los académicos y las instituciones gubernamentales de los países.

### **Aspectos metodológicos**

El proyecto retoma a nivel teórico- metodológico como fuente principal, el enfoque desarrollado por la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT/CYTED) del Programa CTS+I (Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación) de la OEI y las Encuestas Nacionales (FECYT) y el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), pero realizando las contextualizaciones necesarias a la realidad local. Se optó por un estudio de tipo descriptivo de base cuantitativa (Estudio documental, Encuestas, Entrevistas y Diálogos informados). El tratamiento de las variables se realizará mediante la elaboración de indicadores de "cultura científica", cuyas primeras propuestas fueron originadas por la National Science Foundation (NSF) en 1970 y que a la fecha han sido referencia y práctica común de estos temas. El desarrollo de la investigación se aborda en etapas diferentes. Incluye un estudio de tipo descriptivo para resignificar y el marco

teórico y contextual y definir el estado de la cuestión a nivel nacional, regional e internacional. Para la recolección de la información específica, se trabaja desde la búsqueda de información en distintas fuentes. Contempla la revisión y reformulación de la encuesta (cuestionario semi-cerrado, con base en los referentes mencionados y su aplicación posterior a una muestra de 750 habitantes del territorio provincial, seleccionados intencionalmente y que representes a los ámbitos de estudio. Se incluye un trabajo con 5 grupos focales apoyados con foros de discusión virtual y la realización de 20 entrevistas a informantes claves de los distintos ámbitos (educativo, empresarial, gubernamental, mediático y comunidad en general), todos seleccionados intencionalmente, contemplando la participación de representantes de los veintiséis departamentos políticos en los que se divide la geografía provincial. La interpretación de la información obtenida y así como sus conclusiones se recopilan en un documento al cual se le incorporarán recomendaciones y propuestas de transferencia. Finalmente se procede a la comunicación de lo obtenido tanto a nivel de pares como a la comunidad.

Es conveniente aclarar que los términos percepción, comprensión, comunicación y participación, aunque parten de esquemas interpretativos diversos, se encuentran, en este enfoque, estrechamente ligados, por lo que su tratamiento conjunto conduce al análisis y evaluación de la cultura tecnocientífica de una sociedad en general y, en este caso, de un segmento de la población en particular.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

De los estudios sobre percepción de las Ciencias realizados en el país, puede inferirse que, si bien en Argentina se está fomentando el desarrollo de la cultura científica y tecnológica en todos los ciudadanos, a través de diferentes acciones y distintos ámbitos, tanto las ciencias como las tecnologías no ocupan aún un papel relevante ni son valoradas en el mismo sentido que otras áreas del conocimiento. Esta situación se potencia en la provincia de Córdoba dado que ha sido y es un polo de desarrollo científico tecnológico destacado a nivel nacional e internacional, y a su vez pionero en Latinoamérica. Por otra parte, los datos indican desigualdades según el nivel socioeconómico, lo que significa que un porcentaje importante de la población de bajos recursos se encuentra excluida del manejo de los códigos de las ciencias y las tecnologías. Esto provoca, por ejemplo, una disminución del número de estudiantes que eligen carreras científicas.

Los resultados de la investigación *Cultura tecnocientífica percepción ciudadana de la ciencia y la tecnología en la provincia de Córdoba* (Argentina, 2010) permitieron inferir que la percepción de la ciencia y la tecnología que tenían hasta esa fecha, los ciudadanos de la provincia de Córdoba, considerando a los representantes de los ámbitos de estudio, condicen con una valoración positiva y con un interés declarativo

hacia los temas de las ciencias y las tecnologías sin renunciar a la necesidad de seguir avanzando en acciones tendientes al logro de una cultura científica y tecnológica de la población. Esta situación permitió caracterizar a una población con una conciencia reflexiva.

Los datos obtenidos en la investigación fueron indicadores del avance en los hogares de la accesibilidad a la tecnología como la TV, en particular a la de Cable, y de la conectividad a Internet en todos los ámbitos sociales. Se destaca que la población de Córdoba, en su mayoría, indicaba ver en promedio dos horas de televisión por día y lee – con frecuencia- diarios, tanto en formato papel como electrónico, lo que posiciona a estos medios informativos en un lugar privilegiado. Se infirió que las fuentes más frecuentemente utilizadas para informarse sobre ciencia y tecnología son Internet y los documentales proyectados por televisión, que despiertan gran interés. Por otra parte, es notable la manifestación de cómo la ciencia y la tecnología ocupaban un lugar en las conversaciones cotidianas.

Si bien la población de Córdoba declaró en general un interés manifiesto por la ciencia y la tecnología –así como la realización de acciones para informarse sobre ellas-, recordaba escasamente programas o artículos recientes sobre estas temáticas, o bien señala como poco frecuente el hábito de verlos o leerlos. Esta situación se visibiliza con mayor grado en las respuestas de los representantes de ámbitos tales como el massmediático y el gubernamental, cuyos representantes tienen un poder de decisión mayor que los demás.

En la búsqueda de opiniones y actitudes sobre la ciencia y la tecnología a través de preguntas directas, se observó en los respondientes que, si bien se opta por una posición muy favorable hacia ellas, en otras situaciones se aprecia que no hay tal interés.

En cuanto a la percepción del uso y los impactos de los desarrollos científicos y tecnológicos, resultó interesante que los cordobeses, mayoritariamente, reconocieran de manera crítica tanto los riesgos como los beneficios que producirían. Esta situación permitió caracterizar a una población con una conciencia reflexiva.

La ciencia y la tecnología fueron vistas como incorporadas a lo cotidiano y también como influyentes directos en la calidad de vida. Esto se correlaciona con los resultados, por ejemplo, de las encuestas realizadas por la revista Ciencia Hoy, las de la FECyT del año 2003 y las de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva –años 2003 y 2006-, que mostraron una prevalencia de opiniones positivas. Sin embargo, siguen teniendo todavía hoy, y a pesar de los esfuerzos realizados desde distintos ámbitos, un lugar muy secundario como factor de desarrollo. En palabras de un participante de los grupos focales:

“La percepción que tengo de la ciencia y la tecnología es muy buena porque creo que nos sirven mucho en la vida cotidiana. Pienso que la ciencia y la tecnología, son herramientas que utilizamos en la vida cotidiana, nos enriquecen de saberes. Son muy importantes lo cual me ayuda a resolver problemas día a día.”

Dentro de un conjunto de profesiones, la medicina y las relacionadas con el campo de la salud fueron más valoradas que las de los educadores y los científicos/tecnólogos. Se inferió que esta situación se puede corresponder con una concepción utilitaria de la ciencia y la tecnología destinada a la mejora de la calidad de vida, así como a una mirada condicionada por la idea de salud desde el estado de enfermedad y no desde la salud en sí misma. A su vez, es notable que, mientras las profesiones de científico o de tecnólogo aparecieron en segundo lugar entre las preferencias de los representantes del ámbito educativo y empresarial, no estuvieron presentes en las seleccionadas por los participantes del ámbito massmediático, quienes tienen un rol importante en la formación de opinión. A esto hay que sumar que en los grupos focales se vio a éstas profesiones cómo difíciles, sacrificadas, de mala remuneración y sólo para algunos privilegiados. Responde un entrevistado: “No, porque parece algo muy difícil o poco común, aunque hay excepciones.”

Cabe entonces reflexionar por qué, ante la consulta sobre el prestigio de las profesiones de científico o tecnólogo, los encuestados y entrevistados de la comunidad se inclinaron, mayoritariamente, por no responder a la encuesta.

La mayoría de los ciudadanos consultados expresaron -como primordial fuente de confianza- a los médicos y especialistas, en el caso de un riesgo de salud. Sin embargo, ante esta misma situación, algunos -principalmente los representantes de los ámbitos gubernamental y massmediático- indicaron, en segundo lugar, otras opciones –entre los que se incluyen los tratamientos y medicinas alternativas, recurrir a las iglesias, la opinión de otros-, lo cual estaría mostrando una confianza relativa, en particular en ciertos ámbitos.

Ante el caso de que el gobierno implante en su vecindario una instalación tecnológica de la cual se desconozca aún su impacto en la salud y el ambiente, los consultados expresaron, en primer lugar, que se organizarían entre los vecinos. En segundo lugar, denunciarían el hecho ante los medios masivos de comunicación. Lo anterior es una muestra de la valoración de la participación social y el lugar de poder y confianza de los medios de comunicación. Cabe tener presente que un grupo considerable de los representantes del ámbito “comunidad en general” indico en primer lugar, “No me preocuparía siempre que no me vea directamente afectado” y son los que más han marcado “No sabe” o no han contestado.

La baja a intermedia autovaloración de la posesión de información sobre temas polémicos del plano científico y tecnológico podría estar mostrando que la información



no llega, es inaccesible o no es de interés. Los ámbitos educativo y massmediático, consideraron mayoritariamente que los ciudadanos deberían desempeñar un papel más importante en las decisiones sobre problemáticas sociales relacionadas con la ciencia y la tecnología.

Estas situaciones no se corresponden con ciertas realidades, por ejemplo, la importancia que le dieron los consultados a la utilidad de este tipo de conocimientos en otros ámbitos particulares de la vida, tales como cuidado de la salud, comprensión del mundo, entre otros, o la presencia creciente de estas temáticas en los medios de comunicación. Posiblemente, una de las causas que podría estar incidiendo es que la sociedad de Córdoba percibe a la tecnología – desde una imagen distorsionada de ella – como el único aporte de la ciencia a la cultura y como aquello que trae bienestar, sin poder distinguir sus aportes en otras circunstancias. Este aspecto se manifestó en las intervenciones de los grupos focales al solicitarles que comenten qué son para ellos estos ámbitos de conocimiento; por ejemplo, afirmaron que la tecnología es: “La evolución materializada de los descubrimientos de la ciencia / la aplicación de los conocimientos científicos”, “La aplicación del conocimiento científico para mejorar la calidad de vida”, “Un artefacto o mecanismo inventado por el hombre – ser humano – con el fin de solucionar problemas”, “La ciencia es utilizada para que la tecnología avance”.

En cuanto a su interés, aquellos que indicaron “no” en la encuesta, aducen, por ejemplo, “No conozco sobre el tema”. En los grupos focales, se afirmó: “La ciencia es difícil”, “No la entiendo”.

Con respecto a la consideración de la utilidad del conocimiento científico y tecnológico en distintos aspectos de la vida cotidiana, los representantes del ámbito gubernamental, responsables de tomar decisiones, son los que le dieron la menor valoración en la encuesta (desde intermedios a mínimos), lo que podría ser un indicio del lugar que han ocupado la ciencia y la tecnología en las políticas públicas. Es por ello que posiblemente no sólo se debería transmitir información sino también colaborar para que se comprenda cómo se hace ciencia y tecnología, así como los contextos en que se desarrollan a partir de intencionalidades predeterminadas.

Los medios masivos, utilizados con “racionalidad” y espíritu democrático por parte de los grupos de poder, pueden constituirse en instrumentos para la formación cultural ciudadana. Es notable cómo los grupos focales consideraron su influencia en las ideas que se poseen sobre la ciencia y la tecnología.

Si bien la profesión de científico se reconoce como muy gratificante, no se valoró como otras y/o se manifestó como poco atractiva para los jóvenes. Esta situación se ve muy marcadamente en la opinión de éstos, quienes, por ejemplo, ante la consulta: “La profesión de científico o tecnólogo ¿Consideran que es atractiva para los jóvenes? Sí No

¿Por qué?”, responden: “No, porque se tiene un mal concepto de las mismas”, “... las consideramos, sin saber, como aburridas y difíciles”, “No las considero tan atractivas para los jóvenes porque al estar poco informados de lo que es realmente ser un científico, tienen una imagen totalmente errónea”.

Cabe destacar que la tendencia de los respondientes del ámbito educativo, quienes están en mayor contacto con jóvenes y también los que han sido considerados en forma recurrente como influyentes en las percepciones, indicó que ellos son los que tienen una imagen de la profesión de científico y/o tecnólogo mayoritariamente como “Poco atractiva para los jóvenes” y, en muchos casos, “No contestan”, posiciones semejantes a las identificadas para el ámbito gubernamental. En cambio, el grupo del ámbito empresarial marcó mayoritariamente la opción “Muy Atractiva” y el ámbito educativo fue el que, en comparación con los otros, categorizó estas profesiones como con mayor prestigio.

Posiblemente, el lugar que ocupan las Universidades y Centros científicos y tecnológicos de Córdoba influyó en que estos núcleos de desarrollo sean considerados una fuente valiosa de confianza para formarse opinión en temas de ciencia y tecnología que puedan resultar polémicos. El conocimiento de instituciones científicas fue muy bajo y se correlaciona con los resultados de las encuestas realizadas con anterioridad en la provincia. Dado que un grupo importante de los encuestados contestó no conocer instituciones generadoras de ciencia en la Argentina y en particular en Córdoba, podría inferirse que esto se relaciona con la escasa difusión que tienen los ámbitos académicos o con ideas distorsionadas sobre la ciencia y la tecnología que la limitan a ciertos grupos que se considera son los capaces de entenderlas. Es ineludible que la comunidad científica colabore para que los ciudadanos tengan una formación adecuada en ciencia y tecnología y estén informados sobre lo que se hace en el país.

Es apreciable que la valoración de la educación científica y tecnológica recibida se manifiesta comúnmente como poco satisfactoria, pero pese a ello, la mayoría de los encuestados, un 80 %, consideró su formación entre “media normal”, “buena” y “muy buena”. Posiblemente, esto esté asociado a la desvalorización que ha sufrido la educación en general o a que recién en las últimas décadas los saberes de estas áreas de conocimiento se han resignificado en el sistema educativo desde los primeros años de escolaridad. En los grupos focales, los estudiantes manifestaron, por ejemplo: “La calidad de la educación científica y tecnológica es buena ya que se hacen eventos que muestran los frutos” y “Creo que es muy buena, porque cada día aprendemos más, la ciencia y la tecnología avanzan y los jóvenes vamos de la mano con ello”.

En cuanto a la participación de los cordobeses en acciones vinculadas con temas de ciencia y tecnología, se infirió que, de los pocos que lo hacían con frecuencia, la mayoría se circunscribe a iniciativas individuales circunstanciales o a aquellas

convocadas por grupos sociales determinados que tienen propósitos específicos, por ejemplo, sobre el cuidado del ambiente. Es decir, son las iniciativas institucionales las que pareciera que impulsan a la gente a participar y, en particular, las que implican reclamos, y no las individuales. Este aspecto pone de manifiesto un escaso interés de intervención en las decisiones políticas relacionadas con la ciencia y la tecnología. Es de destacar que el ámbito gubernamental y el massmediático, cuyos representantes deberían ser los más comprometidos e involucrados, son quienes pusieron de manifiesto una participación más baja.

Como sugerencia, se planteó que debe reconocerse la necesidad de fomentar una cultura en torno a la ciencia y la tecnología que esté disponible para todos y que posibilite la formación de actitudes críticas frente a hechos que devienen de sus desarrollos en donde las decisiones del apolíticas públicas tienen un rol determinante.

Retomando lo propuesto, se acuerda en que una mejor comprensión de la ciencia y las tecnologías, principalmente desde el ámbito educativo, puede ser un elemento importante en la promoción de la prosperidad nacional, en el aumento de calidad de la toma de decisiones, tanto públicas como privadas, y en el enriquecimiento de la vida tanto individual como social.

#### *Acciones de transferencia:*

Se han realizado diversas acciones de transferencia y socialización en el ámbito educativo del trabajo de investigación. Es intención con ellas ahondar en el conocimiento de las relaciones entre las ciencias, las tecnologías y sus vínculos con el fin de contribuir con una educación científica de calidad para todos los ciudadanos que fomente la participación.

- El curso-Diplomatura en Enseñanza de las Ciencias y las Tecnologías para la Educación Secundaria. Es una propuesta de Formación para docentes de Ciencias Sociales y Naturales de Córdoba que se hizo en forma conjunta entre la UCC y el Ministerio de Educación de Córdoba (cohortes 2014, 2015 y 2016). Consiste en curso de 200 h reloj, de actualización disciplinar y didáctico-pedagógica, desarrollado en dos cohortes: 2014 y 2015 conjuntamente entre la UCC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Sus destinatarios son docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba, Incluye actualización disciplinar y didáctico-pedagógica. Se han desarrollado ya tres cohortes: 2014, 2015 y 2016 conjuntamente entre la UCC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Su intención es favorecer la innovación curricular y posibilitar el trabajo interdisciplinario situado. Su sentido es contribuir con la actualización

profesional y el fortalecimiento de la formación práctica de los docentes, con el fin de favorecer la innovación curricular y posibilitar el trabajo interdisciplinario situado. Incluye cuestiones disciplinares, ligadas a los contenidos de enseñanza y didácticas vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales destacando aspectos comunes y particulares. Se espera aportar a contrarrestar enfoques de enseñanza basados en la simple transmisión enciclopedista de conocimientos científicos y tecnológicos en forma fragmentada y descontextualizada, para promover estrategias de enseñanza que permitan en los estudiantes avanzar hacia la construcción de aprendizajes significativos y de calidad, desde el desarrollo de sus capacidades.

- El Cubo Científico y Tecnológico es un producto de divulgación científica, pensado para ser incluido en el aula con finalidad didáctica. Consiste en un juego en el que se conjugan imágenes y palabras, con la intención de posibilitar que los estudiantes reflexionen y se interroguen sobre aspectos centrales de las ciencias y las tecnologías, a partir de las concepciones y representaciones que tienen de ellas, o bien de los saberes que hayan podido construir sobre diversas temáticas relacionadas. Su inclusión contribuyó a la práctica docente mediante una propuesta concreta que facilitó el abordaje de las concepciones y representaciones que poseen los estudiantes de Córdoba sobre las ciencias y las tecnologías. El material se inscribe en una de las prioridades del Ministerio de Educación de Córdoba que es la mejora de los aprendizajes en Ciencias, en particular desde el desarrollo de capacidades en los jóvenes. El mismo fue muy bien valorado tanto por docentes como por los equipos de gestión. Fue distribuido inicialmente a un conjunto de escuelas y, posteriormente, por su impacto y demanda, se hizo una nueva reproducción que llegó a la totalidad de las escuelas de Educación Secundaria de las diversas modalidades y sumó a los IFD llegando, a distribuir 2000 ejemplares. Se pretende propiciar una visión amplia de las ciencias y las tecnologías en el ámbito educativo y así poder superar miradas fragmentadas del saber.

Los Foros y Seminarios: “El currículum de Ciencias Naturales de la educación secundaria: retos y desafíos de cara al futuro- 2015” y “Debates sobre el currículum de Ciencias Naturales de la Educación Secundaria en relación con las prácticas: avances, retos y desafíos de cara al futuro- 2016”. Actividades entre docentes y especialistas destinadas a abordar distintos aspectos de la educación en Ciencias Naturales. El Primer foro y Seminario se desarrolló en el año 2014 con el propósito de revitalizar la agenda curricular del campo de la enseñanza de las Ciencias Naturales a partir de los aportes de

destacados científicos y especialistas vinculados con la enseñanza, investigadores, docentes, funcionarios de las áreas de la ciencia y de la educación involucradas, y de organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), de forma tal de establecer consensos que conduzcan a implementar acciones de mejora coordinadas entre los diversos actores. En este encuentro se lograron especificar los principales obstáculos que se oponen a una apropiación de las Ciencias Naturales como componentes de la cultura y aquellos que generan en la población una sensación de lejanía respecto de estos saberes; también se esbozaron las posibles formas de fortalecer y potenciar iniciativas educativas que contribuyen positivamente a fomentar la cultura científica ciudadana, comprender mejor la formación docente y pensar en el futuro, reconociendo los signos actuales que, en la enseñanza de las Ciencias, permiten advertir cambios.

Dado que entre las conclusiones de ese evento se expresa la necesidad de abordar las prácticas de enseñanza con mayor detenimiento, en 2016, como continuidad y profundización de lo realizado, se llevó a cabo el Segundo Foro y Seminario, poniendo el foco en las prácticas. Esta instancia tuvo un formato similar al anterior y contó con la participación de más de cincuenta especialistas argentinos y del exterior vinculados con la enseñanza de las Ciencias Naturales: investigadores, docentes y funcionarios de los campos de la Ciencia y la Educación. El propósito fue a partir del debate, establecer acuerdos o consensos para revisar e implementar acciones de mejora en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel secundario, de modo de seguir nutriendo el marco curricular. Para esto, en las actividades que se extienden a lo largo de dos meses se recuperaron problemáticas y desafíos de la educación científica escolar y se expresaron conclusiones sobre distintos aspectos de las prácticas del aula: sus características en cuanto a planificación, la gestión de la enseñanza y la evaluación, así como el esbozo de cómo podrían mejorar.

Como resultado el trabajo de investigación marco que se está desarrollando actualmente -2017, se espera poder determinar el estado de la cuestión a la fecha en relación a los estudios de percepción social de las ciencias y las tecnologías a nivel nacional, regional y global, e identificar si hubo desde el año 2012, modificaciones en las que poseen los actores -mayores de 15 años- de distintos ámbitos sociales en la provincia de Córdoba (Argentina) y en caso de que los hubiera, de qué tipos son, en el marco de las políticas públicas que se están desarrollando en Córdoba y en el país. El estudio pretende recopilar información que posibilite profundizar en el conocimiento de las relaciones entre ciencias, tecnologías y sus vínculos con la participación ciudadana en una sociedad democrática. Se plantea como una herramienta que trascienda el diagnóstico, sea un monitoreo y que sirva para mejorar el esfuerzo concertado entre

diferentes instituciones renovando el compromiso del trabajo conjunto entre diversos sectores de la población. Se espera obtener un documento comunicable que posibilite evaluar en procesos el impacto social de las acciones que se vienen realizando a fin de redefinir lo que se está haciendo y planificar en consecuencia. Se aportarán ideas superadoras de las ya elaboradas. Las opiniones recabadas pueden llegar a ser orientadoras y contribuir en la definición, desarrollo y evaluación de las políticas públicas de ciencia y tecnología. En las sociedades contemporáneas, la democratización de la cultura científica y tecnológica, son una posible forma de contribuir con la calidad de la vida y la convivencia social

La investigación sobre percepción ciudadana de las ciencias y las tecnologías representa un desafío para Córdoba en el contexto nacional, debido a que la promoción del desarrollo científico y tecnológico es considerada una estrategia para promover el desarrollo social sustentable. En este sentido, el presente proyecto procurará brindar información y propuestas para contribuir con el mejoramiento de las políticas públicas en general y de las educativas en particular para que la ciudadanía pueda: hacer uso de los conocimientos de la vida diaria, con el fin de mejorar la calidad de vida (alfabetización práctica); intervenir aplicando criterios científicos en decisiones políticas (Alfabetización cívica) y relacionarse con los niveles de la naturaleza de las ciencias, con el significado de las ciencias y la tecnología y su incidencia en la configuración social( alfabetización científica cultural). La información sistematizada será un insumo más para diseñar un modelo de participación ciudadana que fomente el uso de los resultados de la investigación científica y tecnológica en beneficio del desarrollo social y económico. Se pretende que el proyecto brinde información valiosa sobre la percepción que la sociedad tiene de las ciencias y las tecnologías y que se constituya en un aporte para la comunidad educativa y científica. Es deseable generar conocimiento útil para orientar los procesos de toma de decisión entorno a la alfabetización científica y tecnológica. Es también una forma de contribuir a la consolidación de un grupo de trabajo local y regional latinoamericano dedicado al estudio del impacto de las políticas educativas y científicas en su relación con el desarrollo social a fin de realizar propuestas en torno a objetivos comunes y para construir sociedades justas y democráticas.

### **Referencias bibliográficas**

- Di Francesco, A. [et al.] (2014) Cubo científico tecnológico. Córdoba: Comunic-Arte.
- Ferreira, H., Vidales, S. y Bono, L. (coords.) (2012). Cultura Tecnocientífica, Percepción Pública y Participación Ciudadana. Una aproximación a las interacciones entre ciencia, tecnología y sociedad en la provincia de Córdoba, Argentina. Córdoba: Comunic-Arte; Buenos Aires: Intel Corporation; Córdoba UCC. Disponible en:

- [http://tesis.bibdigital.uccor.edu.ar/25/1/2012.\\_Ferreyra.\\_Cultura\\_tecnocient%C3%ADfica.pdf](http://tesis.bibdigital.uccor.edu.ar/25/1/2012._Ferreyra._Cultura_tecnocient%C3%ADfica.pdf). Fecha de consulta: 1 de setiembre de 2017.
- Ferreyra, H. (Director) y Bono, L (Codirectora). (2013). Cultura tecnocientífica y percepción ciudadana de la ciencia y la tecnología en la Provincia de Córdoba (República Argentina): conocer para comprender y construir con compromiso una sociedad. Córdoba: Comunicarte. Disponible en: <http://tesis.bibdigital.uccor.edu.ar/88/1/2013.%20Ferreyra.%20Cultura%20tecnocient%C3%ADfica.pdf>. Fecha de consulta: 1 de setiembre de 2017.
- Ferreyra, H., y otros. (2013) "Percepción y participación ciudadana para una cultura científico-tecnológica en la provincia de Córdoba, Argentina". En *Percepción social de la Ciencia y Tecnología*. El caso de México, Venezuela, Argentina y Nicaragua. México: Universidad de Guadalajara.
- Ferreyra, H. ., Bono L. C. y otros. (2012) "Indagación de la percepción pública de la ciencia y la tecnología para la participación ciudadana y el desarrollo social en la provincia de Córdoba, Argentina". *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Oct-dic2013, Vol. 4 Issue 4. Venezuela: Centro de Estudios de Didáctica de la Universidad de Las Tunas (CEDUT), Centro de Estudios de Educación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Granma (CEdEG). p 1-20.
- 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. Informe Final. Córdoba: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF.

## MODELOS SUBJETIVOS DOCENTES: DE LA GESTIÓN POR PROGRAMAS EN INSTITUCIONES DE NIVEL MEDIO A LA PROFUNDIZACIÓN DE POLÍTICAS DE MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA

DUFOUR, Ivonne Alejandra Inés

*Universidad Autónoma de Barcelona. Escuela de Doctorado. Departamento de Sociología  
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales*

*El presente trabajo, es una parte constitutiva de la Tesis Doctoral en Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona defendida en diciembre de 2016. El problema de investigación: cómo las políticas de transformación educativa implementadas en un proceso incremental de más de 23 años han alterado el transitar de los distintos actores y sus subjetividades por las instituciones educativas en particular la enseñanza de nivel secundario; con la introducción de la gestión por programas focales de transferencia monetarias condicionadas, asociadas a la noción de mercado de subsidio a la oferta y la demanda de los agentes educativos. Para esta ponencia el objetivo general: Capturar las diversas percepciones subjetivas docentes y posibles respuestas a la profundización de las políticas de mercantilización educativas. La metodología utilizada es un modelo longitudinal de análisis diacrónico y sincrónico, con triangulación metodológica, registros etnográficos y observación participante intra-institucional, interinstitucional y extra institución educativa de distintas instituciones extrapolables del nivel de gestión estatal y privada de diferentes modalidades de la ciudad de Córdoba y Alta Gracia y en encuentros interprovinciales de experiencias docentes a nivel nacional.*

*Dentro de los resultados alcanzados, se conforma tipos ideales docentes, una Matriz de sistematización del Conjunto docente Universal, identificando subconjuntos, a partir de caracterizar la creencia o concepción pedagógica del rol docente, su práctica en el espacio áulico y cuál es su transitar en la institución formal e informal educativa. Junto a un diagrama de Venn se captura parte de las múltiples combinaciones dinámicas en las percepciones docentes.*

***Educación Secundaria - Mercantilización educativa- Programas Focales de Transferencias Monetarias Condicionadas - Modelos subjetivos docentes.***

### Introducción

Este estudio se inscribe en un contexto de Reforma del Estado dentro del cual se ejecuta incrementalmente la transformación del Sistema Educativo Argentino, y se pone



en evidencia una lógica proveniente del campo económico que coloniza y da un nuevo sentido a la política pública y en particular la política educativa. Emerge en consecuencia, una nueva modalidad de prestación y de regulación por parte del Estado del servicio educativo. Gestionar por programas y resultados, establecer rankings y pagar por incentivos son las metas a alcanzarse que afecta de modo particular a los actores e instituciones educativas.

El Plan Nacional de Becas Estudiantiles es la primera experiencia de gestión por Programas Focales de Transferencia Monetaria Condicionada que se desarrolla en el sector educativo de nivel secundario, gestionado en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación como un subprograma conformando el principal Programa Focal Compensatorio denominado Plan Social Educativo; en el proceso de transformación de la modalidad de prestación del servicio educativo. El PSE condensa la ruptura del imaginario público educativo vinculado con la idea de universalidad y los procesos de integración educativo y de identidades colectivas históricamente configuradas; el destinatario de la asistencia es el pobre despojado de ciudadanía (Duschatzky y Redondo, 2000). Su estructura y esquema de implementación se reproducirá como paradigma de la implementación de Programas cuyos diseños responden a una elaboración gestada en instancias internacionales y son implementados en diversas realidades locales desde una matriz homogénea que sufre pequeñas variaciones como el cambio de denominación del Programa<sup>46</sup>.

El PNBE iniciado en 1997 tendrá una cobertura con una fuerte focalización territorial y poblacional en la educación de la enseñanza general básica del tercer ciclo (EGB) y en menor medida en el polimodal (EP)<sup>47</sup> buscando sostener la ampliación de la obligatoriedad de la desestructurada escuela media<sup>48</sup>. Esto se produce en paralelo a una

---

<sup>46</sup> Macro Programas: Líneas de crédito condicional para Proyectos de inversión (CCLIP).PRODYMES1995-99. Programa de Descentralización y Mejora de la Educación Secundaria. BIRF PRODYMES II 1999/2002. PRISE Programa de Reformas e Inversiones en Educación. BID. PROMSE .2003-2004. El Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo. Subprograma I. Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, a ser ejecutado por el ME.Subprograma II. Expansión de la Infraestructura Escolar, a ser ejecutado por el MPFIPyS. FOPIIE- UE/Arg Fortalecimientos Pedagógico Programa Integral Igualdad Educativa 2005. PROMER I-II Programa de Mejoramiento de la Educación Rural. PROMEDU I 2009-20011. Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa.BID.Programa de Jóvenes. UE/Arg.2007/2010.PROMEDU II –2011-2015. Subprograma I –Programa de Mejoramiento del Desempeño del Sistema Educativo Estatal -, cuya ejecución está a cargo del MEyD, los objetivos son:\*Apoyo a la retención en el nivel secundario \*Apoyo a la política de promoción y de mejoría en los aprendizajes en primaria y secundaria. Mejoramiento en los procesos de gestión del sistema educativo.

<sup>47</sup> Para la provincia de Bs As, en la provincia de Cba. Ciclo Básico Común (CBC) y Ciclo Orientado (CO).

<sup>48</sup> [...] 1999 implicó una inversión de 123 millones de pesos y benefició a casi 260.000 alumnos. Estos esfuerzos contribuyeron a mejorar las oportunidades de escolarización de los adolescentes de los sectores

desinversión per cápita para el total de alumnos que asisten al nivel medio de la escuela pública<sup>49</sup>.

La evolución de su cobertura y articulación con Programas de retención escolar a ser ejecutados obligatoriamente en los ámbitos escolares; junto a la entrega de libros de textos desde la centralidad del Ministerio de Educación de la Nación a lo local escuela será una constante a lo largo de un periodo de 12 años, teniendo permanencia como “política de estado” acompañando los cambios de titularidad del ministerio de educación y de los ejecutivos de distintas procedencia político partidaria.

Por cada programa en los manuales operativos de crédito se definen estructuras burocráticas flexibles paralelas a las estructuras ministeriales. Se crea un Estado dentro del Estado, adaptado a las exigencias y demandas de los organismos internacionales. La continuidad y fortalecimiento de las Direcciones nacionales de políticas Compensatorias - que será red denominada Dirección de políticas socioeducativa a partir de 2007-, la *DINIESE* y la *DGUFU* - anterior Dirección Nacional De Cooperación Internacional- adquieren relevancia sobre las Direcciones de nivel de enseñanza; y dan lugar a un mercado de oferentes por contratos de fundaciones, ONG locales y extranjeras; para la realización de evaluaciones externas, auditorias y monitoreo y para la compra de materiales (libros-aulas móviles tic-laboratorios etc.) esto se acompaña con la continuidad del presupuesto por programas.

La AUH es una política que pivotea entre la denominación de TMC y un retorno a un rasgo universalista, asociado a reconocimientos de derechos como ampliación del sistema de la protección social existente en la Argentina<sup>50</sup>, pero que ofrece una variante en su diseño e implementación, su ámbito de gestión será ANSES junto a una mesa interministerial, que la distingue de los Programas implementados en Argentina y en la región América Latina.

De una cobertura de jóvenes y adolescentes por el PBE de 500.000 adolescentes al concluir en el año 2009<sup>51</sup>; pasamos a una ampliación de cobertura con la AUH en la

---

sociales más desfavorecidos que por primera vez acceden a la enseñanza escolar pos-primaria [...]. (Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E., 2001:13-14).

<sup>49</sup> [...] “la tradicional educación secundaria (actual tercer ciclo de la EGB y el Polimodal) el no cumplimiento de las metas de crecimiento previstas en la Ley y la ampliación de la cobertura en estos niveles implicó una caída en la inversión per cápita en el nivel medio. En efecto, éste era de \$ 1645 en 1994 para pasar a 1409 en 1997 (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1999) “; citado en (Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E., 2001:12)

<sup>50</sup> Marco legal: Decreto N° 1602/2009 en noviembre de 2009, modificando el ya existente Régimen de Asignaciones Familiares Ley N° 24.714; Decreto N° 446/2011. Organismo responsable: ANSES. Organismo(s) ejecutor(es): ANSES. Fuentes de financiamiento: Fondo de Garantía de Sustentabilidad del Sistema Integrado Previsional Argentino; Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones.

<sup>51</sup> El programa se inició en 1997 (38.000 becas), el monto de la beca fue de 600 dólares anuales. y en

misma franja etaria de 11 a 17 años de 1.250.000 a la que se incorporan la AUE y los niños, abarcando a 3.507.223 de beneficiarios (ANSES, 2012); junto a un incremento presupuestario que la destaca en toda la región de América Latina<sup>52</sup> (CEPAL, 2015). Sin embargo el impulso de la condicionalidades en salud y educación no evitaron los procesos de desgranamiento educativo, fundamentalmente en el nivel secundario de enseñanza.

La eliminación del rubro Becas Estudiantiles al ser agrupados los beneficiarios de los distintos programas de TC en ANSES para su incorporación a la AUH; obliga a los técnicos del BID de PROMEDU I-II a redefinir el diseño de implementación y la reasignación de recursos en dirección a afianzar el subsidio a la oferta. En línea con lo dispuesto, el MEN en su obligación de mantener los acuerdos firmados lleva a cabo las readecuaciones. El Programa se ajusta a la tendencia creciente a transferir fondos a las escuelas. Una modalidad impuesta en los últimos años en consecuencia de la confluencia de los distintos organismos de crédito, fuente de financiamiento para el logro de los macro acuerdos nodales en Red dirigidos a la mercantilización educativa global. Esta decisión de política financiera se posibilita por la herramienta de monitoreo del MEN el SITRARED; un sistema modular de información de transferencias para el seguimiento de los fondos a provincias y a escuelas, sean de fuente del tesoro o de financiamiento externo. Esto se acompaña con que las transferencias financieras directas a las escuelas se realizan por fuera de los gastos corrientes. Con el objetivo de profundizar la integración funcional del Programa en particular la línea de movilidad, y financiar los Equipos Técnicos Regionales del Plan de Mejora Institucional se incorporan más Gastos Operativos. En este marco se da una revisión y rediseño de los instrumentos de gestión administrativo y contable, se define un Reglamento Operativo único con descripción de tareas y procedimientos para cada línea. Además se establece una simplificación de los procesos de imputación contable con un monitoreo de la gestión y de la asistencia territorial con actividades de supervisión periódica a los Directivos de las escuelas. Se ejecuta el presupuesto clonado y la rendición trimestral, junto al seguimiento de las acciones de la Matriz de Mitigación de Riesgos (MMRI) con la realización de reuniones periódicas, visitas a escuelas y a provincias, revisión de informes relativos a los avances y al control de ejecución. Para reducir problemas de

---

1998 alcanzó una cobertura de 105.000 beneficiarios (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999b).

<sup>52</sup> "La cobertura potencial del Programa de AU superaría al 10% de la población total (5 millones de niños y adolescentes). Este alcance posiciona a la política como una de la más relevante de la región. Los Programas de similares características en otros países difícilmente superan el 5% de la población total (en Brasil alcanza al 5% de la población-Bolsa Escola-, en Colombia al 4% -Familias en Acción-, en México al 3,4% -Progres-)". (González, Rodrigo , 2010:8)

comunicación detectados, se organizan talleres regionales de planificación, a partir del 2012, en las provincias destinados a los responsables de las Unidad Ejecutora Jurisdiccional (UEJ) con los responsables de las áreas técnicas de los ministerios jurisdiccionales. Ese año cerca del 40% del programa de Gestión Educativa se transfería a escuelas; repercutiendo en el incremento de las tareas de gestión financiera por parte de los directores. Esto conlleva el montaje de una estructura específica de asistencia a la gestión de recursos, por fuera de los perfiles disponibles en las burocracias provinciales. Para ello se da la creación y expansión del perfil del asistente contable con llegada a las escuelas, por la creciente exigencia de mecanismos de rendición de cuentas a los Directivos. Así se incrementan los CT de vigilancia, monitoreo y control de recursos que reciben de manera directa las escuelas, que provienen o no de PROMEDU II. (OEI, 2015).

La existencia de estos programas se encuentran constituyendo un equilibrio general institucional que contribuyen a debilitar a la institución educativa pública al introducir una privatización endógena (Ball y Youdell, 2007) y por desgaste (Gamallo, 2008) habilitando mayores desigualdades educativas, dirigida a una apertura del sistema educativo hacia un mercado educativo.

La captura de rentas sigue con el patrón de dependencia en la atención de necesidades técnico burocráticas, que no responden a las necesidades pedagógicas de las escuelas, que van en otra dirección. Por ejemplo la necesidad de creación o cobertura de cargos para preceptor por curso de alumnos y no un preceptor por cada dos o tres cursos, que impide una atención personalizada de las múltiples necesidades que surgen en la diversidad de trayectorias escolares de los alumnos adolescentes.

Impulsar una formación docente en servicio, basada en atender las cronologías de aprendizajes de las trayectorias de los alumnos, en la apuesta pedagógica de realizar adecuaciones curriculares en articulación con tutorías en contextos áulicos complejos. Con sobrepoblación en las aulas, falta de espacios edilicios de mantenimiento o con personal incorporado que no responde al rol pedagógico; se transforma en una estructura de incentivos patológica que propicia una esquizofrenia entre los preceptos del “buen hacer” de las demandas exigidas de los dispositivos de control de los programas y las necesidades cotidianas de transitar diariamente las escuelas y sus entornos. Sumado a la imposición compulsiva de responder a tiempos de rendición de cuentas imposibles de cumplimentar por lo engorroso de los formularios electrónicos exigidos y por los tiempos reales de las urgencias educativas. Dispositivos normativos pensados en el vacío material que degenera en una permanente reproducción del desgaste institucional de la escuela pública.

La sobresaturación de exigencias burocráticas y de urgencias impide al docente-Directivo acceder a comprender cuál es el sentido de los tiempos impuestos para la realización de actividades, proyectos, rendición de cuentas. Está fuera de su alcance, con

sus tiempos enajenados, lograr reflexionar sobre los programas existentes y la entelequia de superposiciones creadas. Se construye un caos de sentidos y percepciones distorsionadas, agudizadas en la asimetría en el acceso a la información.

El ingreso de una población a la salud y la educación sin modificar las condiciones de capacidad institucional para hacer frente a las necesidades de atención hospitalarias, para las vacunaciones, control de niño sano, mujeres embarazadas; y escolares ante problemáticas de falta de vacantes en el nivel inicial y secundario, sobrepoblación de alumnos por aula, dificultades de aprendizajes, desatención de mirada adulta, etc., desencadena una pérdida de bienestar social en las instituciones públicas que deben garantizar el cumplimiento de las condicionalidades. Subrepticamente estas políticas de Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) engendran una violencia simbólica que obstruye la convivencia y genera resentimiento social, impidiendo condiciones reales de inclusión social y política; menos aún de superación de la exclusión.

Sin embargo el problema se coloca afuera del programa, de su diseño e implementación: son los alumnos, la escuela, el docente, la gramática escolar; repitiéndose lo “inocuo” de lo que generan estas políticas en las dinámicas institucionales. La subjetividad de los docentes quedan en el centro de las responsabilidades por los resultados obtenidos y de lo trascendente para el éxito de las reformas, de lograr captar y moldear sus percepciones en el logro de adhesiones acrílicas. Intención extensiva al conjunto de los miembros de la comunidad.

El impacto de la ruptura del sistema educativo, se expresa a lo largo del bloque temporal analizado (considerando el marco normativo de la LFE /1993 y la LNE/2006); y se pondrán de manifiesto en la continuidad de las programas focales de TMC<sup>53</sup>, en las disparidades provinciales<sup>54</sup> profundizando los múltiples segmentos educativos o circuitos<sup>55</sup>, configurando nuevos agregados institucionales que agudizan la fragmentación<sup>56</sup> del sistema escolar mediante la invención de trayectos educativos

---

<sup>53</sup>Las evidencias indican que si bien el Plan Social tuvo efectos compensadores importantes (Cosse 2001), no lograron modificar las situaciones y tendencias estructurales ya existentes. (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

<sup>54</sup> “las desigualdades interjurisdiccionales constatadas en los operativos nacionales de evaluación de la calidad y las diferencias en los indicadores del rendimiento de los sistemas escolares muestran que la brecha educativa entre las provincias es profunda y persistente” (Filmus D. 1998: 75).

<sup>55</sup>Junto al aumento sostenido de los años de escolaridad en todo el país, acompaña el incremento de la dispersión entre los promedios de escolaridad. Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). Aumentando además, las distancias existentes entre las provincias y la ciudad de Buenos Aires (LLach J, Montoya S y Roldán, 1999:15).

<sup>56</sup> Un espacio auto referido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de los espacios. Así el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. (Tiramonti, 2004: 17).

diferenciales, para estudiantes excluidos del sistema, a través de la configuración de nuevos formatos destinados a la inclusión de estos grupos sociales (Tiramonti,2004).

En esta ponencia se presentará el resultado de la conformación de una Matriz de tipos ideales con el objetivo de capturar las percepciones dinámicas y posibles respuestas del conjunto docentes a la profundización de las políticas de mercantilización educativas. Afectados en este “proceso de alteración e incertidumbre fabricada educativa” que opera a favor de determinados cambios en los modelos de gestión institucional.

### **Referentes teórico-conceptuales**

Se adopta como mirada teórica, la denominada “nueva economía política” (NEP) y la teoría de los costos de transacción (CT) que coloca el énfasis en los procesos y mecanismos de la dinámica institucional. Línea de pensamiento conformada por un conjunto de desarrollos teóricos de las últimas décadas, incluyendo la teoría de los juegos, la economía de la información, los modelos de principal - agente y la teoría de los costos de transacción.

El enfoque de la Teoría de los costos de transacción se presenta como complementario de la tradición neoclásica, con el propósito de dotar a la microeconomía tradicional de bases más realistas, incorporando los conceptos de comportamiento oportunista y racionalidad limitada.

Se traducen estas conceptualizaciones para su aplicación al análisis de los procesos de formación de políticas públicas, siendo los conceptos organizadores: los costos de transacción políticos, los modelos subjetivos de los actores y la estructura de *governance*.

Se entiende que el nivel de bienestar de los actores de una sociedad en un momento dado, estará en relación a la capacidad de las instituciones de reducir los costos de transacción. Por definición, estos no son eliminables en su totalidad, siempre existen; dado que se derivan del intercambio de especificación: división del trabajo, de negociación, de hacer respetar los contratos que subyacen a dichos intercambios y se generan a partir de la asimetría de la información.

Las modificaciones institucionales y las características de las instituciones políticas influyen en el resultado de las políticas públicas. Las estructuras de “*governance*” son los mecanismos básicos de toma de decisiones -asignaciones de autoridad- que las partes o futuros intercambios instituyen para facilitar dichos intercambios; las mismas no se ajustan para cada transacción, sino que en cierto modo le vienen dadas a los actores. (Saiegh, Sebastián y Mariano Tommasi ,1998).

Un marco de costo de transacción para el estudio de la política son tomados en cuenta en los modelos subjetivos de los actores y los costos de transacción que surgen

de las instituciones políticas específicas sumado a dos fenómenos muy importantes en el proceso de formación de políticas públicas: la información asimétrica y las restricciones institucionales.

En el centro constituyente de los modelos subjetivos se encuentra la ideología que poseen los individuos para explicar el mundo que los rodea, y contienen un elemento normativo esencial. Esto es, las ideologías explican tanto cómo es el mundo y cómo debiera ser. Si bien los modelos subjetivos pueden ser (por lo gral. lo son) una mezcla de creencias, mitos, teorías bien fundadas y dogmas; usualmente tienen elementos de una estructura organizada que los transforma en instrumentos que permiten recibir e interpretar información a bajo costo. La estructura organizada juega con el elemento normativo en las preferencias individuales, actuando como aglutinante a favor de causas comunes. (North, Douglass C. 1990).

Esta definición se relaciona con las percepciones de la realidad, a partir de la conformación de sistemas de creencias, que puede encontrarse compartido en una sociedad o existir creencias muy dispares. Las creencias son modelos positivos de la forma que funciona el sistema, como un modelo normativo de cómo debiera funcionar; y estas se traducen en las instituciones que rigen el desempeño. Las creencias dominantes -éstas son aquellas de ellos emprendedores políticos y económicos en posición de realizar políticas- con el tiempo resultan en la creación de una estructura elaborada de instituciones (normas formales e informales) que determinan el desempeño económico y político. Los modelos mentales compartidos que reflejan un sistema de creencias común se traducirán en un conjunto de instituciones concebidas como legítimas (Denzau y North 1994), de allí la relevancia para su estudio.

### **Aspectos metodológicos**

Suscribiendo a la lógica de “triangulación” metodológica, que propone integrar tanto el enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo. La investigación es direccionada teóricamente por métodos cualitativos incorporando un componente cuantitativo complementario. Es decir el eje son los “procedimientos no matemáticos de análisis que resultan en hallazgos derivados de datos reunidos por una variedad de medios”. Estos incluyen observaciones y entrevistas, documentos, libros e incluso datos cuantificados para otros propósitos. (Gleaser, Barney y Strauss, Anselm: 1967). Entrevistas en profundidad y entrevistas informales a informantes claves: Funcionarios en ejercicio y ex funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación / Funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba /Dirigentes sindicales de la UEPC y de la CTERA. /Directores de escuelas, y docentes.

El Método de análisis de comparación constante o “el muestreo teórico” se aplica en el proceso de la recolección de datos, por el cual, se selecciona, codifica y analiza la

información, mediante la comparación analítica sistemática, es decir se aumenta y reduce las diferencias (casos positivos y negativos) agregando casos hasta que se sature la categoría (cuando un caso nuevo no agrega conocimiento). Estos no son momentos aislados aunque si sucesivos. Estas categorías pueden surgir directamente de los datos o ser categorías ya existentes. Por la característica que fue adoptando el desarrollo de la investigación, las categorías o conceptos se construyen desde el “ida y vuelta del dato a la conceptualización previa”. La mezcla de datos no ocurre en el proceso de análisis sino en la unión de los resultados de cada estudio dentro de un producto cohesivo y coherente donde ocurre la confirmación o la revisión de la teoría existente.

A esta estrategia se incorpora un diseño metodológico longitudinal, por considerar relevante el análisis del cambio y permanencia. Un bloque temporal cronológico de más de 20 años en el que se desarrolla la transformación educativa y la gestión por programas Focales Compensatorios (FC) y de TMC en la Argentina. El abordaje de dicho bloque no es lineal, se trabaja sobre un análisis comparativo sincrónico y diacrónico en la recolección de datos y en la confección de registros etnográficos. Complementados con el análisis de fuentes documentales y estadísticas destinadas a delinear los rasgos de los contextos provinciales- centrado en la provincia de Córdoba- y locales -Centrado en la Ciudad de Cba y en la ciudad de Alta gracia- .

Los registros etnográficos de observación participante en el espacio interinstitucional se vinculan a la confluencia de docentes de diferentes pertenencias institucionales que se congregan convocados por la Inspección o supervisión zonal del ministerio de educación provincial para realizar capacitaciones o actualizaciones curriculares.

A los fines de poder componer las percepciones y configurar los tipos ideales de los modelos subjetivos del conjunto docente, se transitó por diversas instituciones de nivel secundario: de gestión privada -Alto arancel o cuota/mediano arancel/bajo arancel- / y de gestión estatal de distintas modalidades. Esta estrategia supera la mirada del investigador externo, transitando las instituciones desde el lugar de la pertenencia institucional y desde la noción de par docente. Desde ese lugar interroga e indaga con la intención de desvelar lo no dicho, capturar los silencios y la escucha. Capturando las dinámicas cotidianas de la institución: Registrando conversaciones en la sala de profesores, sus temas e intercambios. La dinámica áulica, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La relación entre equipos directivos y los docentes. La relación entre pares docentes de una misma área, en reuniones de departamento o en grupos de trabajo transversales a distintas asignaturas. Identificación el grado de conocimiento por parte de los docentes de la transformación en los diseños curriculares y su correspondiente aplicación áulica.



En talleres institucionales (dos encuentros por cada año escolar) registrando la dinámica, la predisposición docente, su motivación y el contexto para trabajar la capacitación en servicio.

En el sector administrativo, relación en la cumplimentación de la situación laboral. Procedimiento de selección y cobertura de docentes para cargos u horas cátedra. Inscripción de alumnos, mecanismos de selección identificando sorteo en las escuelas públicas por sobre inscriptos o selección por examen de ingreso en escuelas privadas o entrevista a los padres o tutores.

Esta información fue contrastada con el relevamiento de encuestas con muestras significativas a nivel nacional para ponerlas en tensión en su factibilidad de generalización. Encuestas realizadas por: IIPE-UNESCO (2000) / Consultora de Opinión (2015) / Estudio Comparativo 2010-2013 (Corvalán, F. 2016). DINIECE del MEN (2012-2013-2014): La Educación argentina en cifras/ Serie Informes de Investigación/ Serie Una escuela más justa produce mejores resultados/ Serie la educación en Debate/ Censo Nacional De Docentes 2004. Resultados Definitivos.

### **Resultados alcanzados y /o esperados**

1. Configuración de tipos ideales: Modelos subjetivos docentes y entornos Institucionales.

#### 1.1. Conjunto docentes y subconjuntos.

El patrón de dependencia de la transformación educativa impuesta por los cambios incrementales durante más de 23 años, desencadena una reconfiguración de los modelos subjetivos en tensión con la estructura de incentivos de la institución formal y las creencias ideológicas de la institución informal.

Esta definición de tipos ideales de modelos subjetivos docentes es transversal a los diferentes cargos de responsabilidad jerárquica -Directivos, Inspectores, Funcionarios Ministeriales etc.- en los distintos niveles de enseñanza y jurisdicciones del sistema educativo público de gestión estatal o privada. Además se incorpora en la configuración de las subjetividades docentes la institución sindical; por la fuerte presencia dentro del sistema educativo argentino.

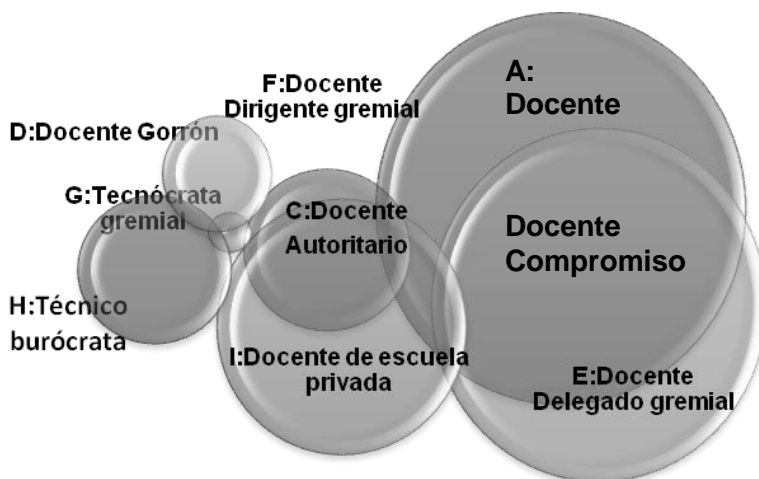
**Estos tipos ideales** operan en el concreto real de la diversidad de instituciones y entornos; de distintos modos, en ningún caso absolutamente puros. Conforme a la configuración de un conjunto docente como Universal dentro del cual se identifica una combinación de elementos de diferentes conjuntos, constituyendo pares y subconjuntos<sup>57</sup>. En un esquema axiomático de especificación y en forma de diagrama de Venn podemos capturar parte de las múltiples combinaciones dinámicas en las

---

<sup>57</sup> Teoría de conjunto: Axioma conjunto-potencia.

percepciones docentes. Encontrando diversos puntos de intersección, de pertenencia, de unión, y de diferencias simétricas o no y de complemento de las características constitutivas de cada subconjunto docente de tipo ideal.

Conjunto Docente Universal U



Se establece un rango de intensidad según el tamaño del subconjunto, para identificar cuán presente están en el Conjunto U: “Baja intensidad (BI); Media intensidad (MI); Alta intensidad (AI). Se complementa con la distinción de una variación de valor: +- (mas/menos). Para indicar posibilidad de proyección: de crecimiento (+) o de disminución (-) y de estabilización (+-).

A los fines de lograr una posible sistematización de la dispersión y fragmentación aguda existente en el sistema educativo argentino tanto en su modalidad de gestión privada o estatal, se elabora un esquema de clasificación cualitativa de carácter aproximativo.

Esta tipificación busca reagrupar al conjunto docente para interpretar posibles respuestas a la profundización de las políticas de mercantilización. Esto indica percepciones no estáticas y posibles combinaciones de características, en algunos casos

complementarios y en otros diferenciales. Incorporando además el vínculo de pertenencia a un espacio institucional. Con la siguiente referencia: **I: Institución Educativa / S: Sindicato / R: RED / M: Ministerio.**

El esquema de clasificación se compone de los siguientes Elementos presente en el Conjunto U. Estos elementos en la múltiple combinación, caracterizan los comportamientos posibles del conjunto docente y su tipo ideal como subconjunto pudiendo señalar pares en la intersección de conjuntos.  $A-B=$  solo los elementos de A/  $A'=$  complemento de A= lo que le falta para ser igual al universo/  $A \cup B=$  reunión = agrupar elementos A /  $\cap$  intersección;  $\subseteq$  incluido;  $\in$  pertenece;  $\notin$  no pertenece;  $\cup$  reunión, unión. Resultando la siguiente Matriz de sistematización del Conjunto docente Universal.

### *1.2 Análisis preliminar de la Matriz de elementos constituyentes del conjunto docentes universal. Subconjuntos de tipos ideales de modelos subjetivos docentes.*

En el proceso incremental de reforma educativa, se produce un crecimiento de la demanda del técnico burócrata, conformando el conjunto que mayor crecimiento va a experimentar; fundamentalmente en la última década por la multiplicación de programas yuxtapuestos a las burocracias ministeriales que poseen estabilidad, en contraste a la flexibilización por contratos y precarización que sufre este conjunto. Esto lo hace vulnerable a la estructura de incentivos fomentando un comportamiento oportunista, de allí que es posible combinar con elementos del conjunto de Docente gorrón, a la vez que existen desplazamientos hacia el conjunto de docentes con compromiso estando este grupo en fuerte tensión de sentidos. A esto se incorpora el incremento de docentes asociados a los programas socioeducativos<sup>58</sup> PFC, en situación precaria por contrato, fuera del marco estatutario que rige al docente de aula. Situación compartida con los docentes de los CENMA que sus designaciones son a término, sentando un precedente que desregula de facto lo establecido por el estatuto docente; esto se manifiesta en Córdoba. Junto a experiencias piloto en seis escuelas como los PROA –proyección de construcción de 40 escuelas PROA-, que con aval gremial se articula con el aporte de la empresa Telefónica que provee el software para desarrollar la especialización del C.O secundario y se designa a los docentes bajo una resolución *ad doc* que soslaya lo normatizado para el nivel secundario. Aquí entran en intersección el conjunto Docente comprometido que accede a una propuesta innovadora, sin tener en conocimiento el marco desregulado y su impacto en la definición de escuela pública.

<sup>58</sup> Desde 2013 se busca desarrollar políticas socioeducativas financiadas por el Tesoro Nacional. Estas líneas de diseño “propio” se superponen al Programa PRODEMU II.

Así mismo aparecen articulaciones de la empresa Fiat con su programa Educarse de responsabilidad social empresaria, que en convenio en una primer experiencia con el Ministerio de Educación de Cba, se produce la capacitación de docentes de enseñanza Técnica secundaria por una empresa, esto fuera de los acuerdo del CFE y el proyecto de capacitación continua en servicio.

Los docentes transitan por conjuntos diversos, atravesados por líneas o trayectorias que llegan de otros espacios como el empresarial que irrumpen con el aval de los técnicos ministeriales y tecnócrata gremial. Esta intersección tiene un inicio en la relación de FLACSO con el Gremio docente de Cba. que ofrece la capacitación en gestión directiva a sus afiliados con el reconocimiento de acreditación del MEPC desde año 2000, convertido en prerrequisito para ser candidato a los concursos de cargos Directivos y Supervisión hasta la fecha.

El conjunto tecnócrata gremial emerge con baja intensidad pero con un fuerte papel irruptivo, evidenciado en Córdoba desde el año 2007 con el ingreso y continuidad del Ministro de Educación de la Prov. por mas de nueve años; cuya procedencia gremial le permite cooptar agentes que conforman las primeras líneas de funcionarios del Ministerio.

Esto hace poroso el límite entre gobierno y sindicato, generando redes clientelares por el tráfico y acceso privilegiado de información en el Ministerio. Se pone en evidencia en la cobertura de cargos docentes; como en una discrecionalidad creciente de fuerte influencia en la conformación de los tribunales para concursos de cargos directivos y supervisores.

Una “cogestión” de intercambios de influencias entre Ministerio y Sindicato. Aquel habilita el acceso a licencias gremiales en exceso, a cambio que éste de aval a irregularidades gubernamentales que atentan al Estatuto Docente y a la escuela pública, sin que exista acciones legales de denuncia por parte del sindicato, ni medida de fuerza alguna; en el total desconocimiento de sus afiliados.

En 2012 la participación como Ministro de educación de la Provincia de Córdoba en ejercicio, en la creación del grupo de educación RAP, marca un punto de inflexión, pudiendo adquirir un carácter relevante para potenciar el ingreso de determinadas estrategias de las redes (por ej. RAP) de penetrar en las organizaciones gremiales cooptando determinados agentes para ser funcionales al rumbo de la mercantilización de la educación. De allí que se asocien o se combinen con el conjunto Dirigente gremial, Conjunto Tecnócrata burócrata y el tecnócrata gremial en intersección con el Docente gorrón en donde predomina un comportamiento oportunista e incredulidad hacia lo público.

El crecimiento sostenido de la institución privada educativa expande el conjunto de docentes escuela privada que está en intersección en menor proporción con

docentes que transitan la escuela pública y en mayor sentido de pertenencia con el conjunto de docente autoritario; reforzado en el circuito de escuelas de mediano y alto arancel. Esto no niega la posibilidad de pertenencia con el conjunto de docente comprometido fundamentalmente con la escuela pública. Esto es parte de las “inconsistencias” pero que se visualizan en la constitución de los modelos subjetivos de los docentes.

El conjunto de delegado docente gremial tiene un fuerte sentido de pertenencia con el conjunto de docente con compromiso y de vocación. Este conjunto ha crecido por un proceso de re politización del debate sobre la educación, pero se manifiesta en distintas intensidades con signo negativo ya que no se han cristalizado en la toma de conciencia de dicha re politización.

El conjunto de docente dirigente gremial ha aumentado en su visualización por cuestionamiento de sus pares docentes en este proceso. Es funcional al clientelismo y sostenedor de la tecnocracia gremial, hay elementos además asociables al docente gorrón pero también pueden producirse fugas hacia el conjunto de docente delegado gremial.

#### 1.2.1 Tipos ideales docentes: perfiles contrapuesto en la conducción Directiva

En lo circunscripto al ejercicio de la función Directiva, podemos tipificar en un formato de simplificación de tipos ideales contrapuesto, dos modos de conducción Directiva, en la combinación de los aspectos antes señalados.

En esta descripción polarizada se observa que la noción de gestión por contrato vinculada al ejercicio empresarial en la administración y búsqueda de recursos monetarios y fomento de incentivos competitivos en las relaciones humanas, para la asignación de prioridades, mecanismos de control y registros; no se ha cristalizado en la práctica de las instituciones de gestión estatal y en las de gestión privada de baja y medianas cuotas arancelarias.

La institución informal define el sentido de las decisiones, los docentes se han apropiado de la incertidumbre y como sobrevivir a las presiones, exigencias de rendiciones de cuentas Ministeriales y de los agentes asignados por programas. Sorteando la confrontación directa, haciendo lo políticamente correcto, transmitiendo informes o información “que diga lo que quieren escuchar o leer”.

El **comportamiento de incredulidad** es predominante hacia las “proclamas de más y mejor educación para todos”, “inclusión con calidad”. Esto puede mutar en el reforzamiento de rasgos excluyentes y autoritarios, ante la **anarquía organizada** resultante de esta transformación educativa en ruptura entre lo dicho y el cotidiano escolar. Entre las formulaciones técnicas del deber ser de las “buenas prácticas docente” y la “urgencia” permanente de las instituciones de mayor y mediano riesgo socioeducativo.

El docente agotado y sobrecargado enajenado en su tiempo, para indagar, menos comprender el origen del conjunto de intervenciones dirigidas a la institución con la gestión por contrato de programas FC y TMC. Desconoce el ministerio a cargo nacional o provincial o distingue con poca precisión; no puede dar prueba de para qué se hace lo que se hace y de los tiempos impuestos. Solo desde su absorbida cotidianeidad resuelve con pragmatismo o elusión; busca salir adelante en el compromiso con los alumnos, con la enseñanza y el aprendizaje, pero sobre todo desde el afecto y la empatía emocional. Esta idiosincrasia predominante muy alejada de la racionalidad técnica y próxima a incorporar reflexividad en ciertos grados.

Desde una racionalidad intuitiva, desconfía y duda de lo técnico menospreciando el valor de lo teórico en su práctica, minimizando el sobrevalorado estereotipo de la innovación didáctica que pierde eficiencia, ante una realidad áulica con sujetos de aprendizajes cuyas necesidades, no se articulan con el ingreso superpuesto de los recursos materiales: laboratorios, Libros, TIC, CD, DVD, PenDrive, aulas móviles, piso tecnológico-netbook que se transforma en un problema mas a atender por los Directivos, con los CT derivados de coordinación, vigilancia, control e información.

La denominación “Equipos Directivos” es un eufemismo en muchos casos, en las instituciones de gestión estatal. Primeramente no se han creado los cargos de Vicedirectores que exige el incremento de la matrícula y de la institución, al mismo tiempo que sus integrantes no poseen los necesarios tiempos de coordinación incorporados en su carga horaria o en la institución, sobrellevando las tareas en el “como se puede” de la urgencia. Esta estructura de incentivos impuesta provoca la entrega a destiempo con importantes retrasos de los informes o rendición de cuentas<sup>59</sup>. La confección apresurada de estadísticas y uso del recurso monetario en rápidas compras de último momento para “no perder el dinero” que debe ser devuelto en caso contrario a las autoridades ministeriales.

#### 1.2. Sobrecarga laboral: pérdida de salud y ausentismo docente

La organización de la Escuela secundaria conserva estructuralmente la misma arquitectura de horas cátedra por año escolar como compartimentos estancos. Desde los años 90 -inicio de la transformación- la variación de cantidad de horas por asignatura y por año y a qué asignatura se le asigna mayor carga horaria, se realizó sosteniendo la gramática escolar de la escuela de la modernidad (Tyack, D.Cuban, 1995), en un contexto de mayor segmentación dentro del nivel y fragmentación de ofertas educativas con desarticulación creciente entre niveles.

---

<sup>59</sup>Ver resoluciones de la Subsecretaría de igualdad y calidad educativa del ME Prov. Cba. exigiendo la rendición del PMI. En 2013-14.

Un docente de nivel secundario en la provincia de Córdoba puede trabajar un máximo de 31 horas cátedra semanales (40 minutos cada una), pudiendo excederse a 33 horas. En otras provincias como Buenos Aires tiene un máximo de 40 horas semanales sin tener incompatibilidad con otros cargos docentes. En el caso de Córdoba los docentes de primaria para llegar a un salario que sustente su grupo familiar (dado que en la mayoría de los casos las mujeres son sostén de familia) complementan este cargo con otro del nivel secundario como preceptor. Esto repercute en restar tiempos para la corrección y planificación de la propuesta didáctica. La figura del docente "taxi" hace años se popularizó y caracteriza al docente que corre de una institución a otra para dar clases, porque posee en más de dos instituciones -en el mejor de los casos- el conjunto de sus horas por asignatura, dado que no es un cargo y se lo remunera por hora cátedra. Llegando a atender, cursos de 20 alumnos como mínimo y de 35 a 40 como máximo sobretodo en el CB, alrededor de 180 alumnos promedio en las asignaturas de matemática y lengua que poseen la mayor carga horaria; en el resto de las asignaturas se duplica o triplica la cantidad de alumnos a cargo. Este es un factor clave para entender la imposibilidad de realizar adecuaciones curriculares a las características del grupo áulico, de hacerlo, será posible en alguno de ellos o a un costo elevado de agotamiento del docente.

Desde el 2009 la introducción en las resoluciones del CFE<sup>60</sup> de las nociones de espacio curricular, contenedora de varias asignaturas o años escolares, al igual que las nociones de trayectos escolares del alumno, asociado a las diversas cronologías de aprendizaje y a la conceptualización de nuevos formatos pedagógicos asociados a novedosas formas de transitar la escuela de enseñar y aprender garantizando la inclusión, permanencia y egreso de los alumnos; no tienen materialización en una estructura que habita la dispersión de horas cátedra en varias instituciones educativas sobrecargando al docente en la rutina escolar y en el cumplimiento de actividades programadas extra áulicas y fuera del horario laboral, no remuneradas, como reuniones de personal, reuniones de departamento, organización de actos escolares, participación obligatoria en Talleres Docentes, asistencia a reuniones ante problemáticas de convivencia y aprendizaje de alumnos, seguimiento de la tercera materia<sup>61</sup>. Posibilitar la

---

<sup>60</sup> Resoluciones CFE Nros. 79/2009; 84/09 y 93/09.

<sup>61</sup> En el año 2009 los datos estadísticos revelaban a nivel nacional un incremento de los indicadores de sobre edad, repitencia y deserción de alrededor del 20% en el nivel secundario. El caso de Córdoba superaba la media nacional. La respuesta del Ministerio de Educación ante este dato que tomó conocimiento público en los medios de comunicación, fue habilitar que los alumnos pudieran pasar de año adeudando 3 materias (una más de lo que históricamente se permitía) a los fines de descomprimir sobretodo en el segundo año del nivel secundario la co-existencia de adolescentes de 11-12 años con jóvenes de 15 y 16 años, que desencadenaba fuertes conflictos de convivencia escolar (agresiones, abusos, maltratos). El alumno puede

articulación con tutores del PMI, definir estrategias de intervención que sean significativas e impacten en la contención garantizando la permanencia y egreso de los alumnos se convierte en una expresión de deseos más que una realidad. La inclusión se transforma en una contención precaria, en una educación empobrecida para pobres.

### 1.1.3. Los PTMC: inclusión de violencias encapsuladas

Reproduciendo un círculo de violencias en el caos de sentidos, roto por el desgaste, algunos docentes o Directivos apelan desesperados a reacciones autoritarias o descalificativas. Depositán su impotencia y malestar en el alumno y sus familias, sintiendo soledad en la conducción educativa o en el aula, ante el mandato "inclusivo" de tantas obligaciones burocráticas y de las dificultades que no puede sostener; menos aún colocar mirada reflexiva. Se ha enajenado su tarea por la implosión de su lugar pedagógico.

"El ejercicio continuo de la función docente en ciertas condiciones, va creando una acumulación de sensación, así como un desgaste personal que puede conducir al estrés crónico y el comportamiento de cansancio emocional y, finalmente, el estado definido como agotado, quemado o **síndrome de Burnout**" (Bronfenbrenner, 1979) citado por (Arís Redó, 2009)

Los CT incrementados por el desarrollo compulsivo de la gestión por PFTMC asentados en la gramática escolar, han afectado agudamente el bienestar socioeducativo y la salud de los docentes<sup>62</sup>. El incremento sustancial del ausentismo

---

elegir cuál de las materias adeudadas no va a rendir, pasando a realizar trabajos de entregas parciales a lo largo del año subsiguiente bajo la supervisión y el seguimiento de un docente de la asignatura. Esta labor docente no es remunerada, es una carga que se agrega como obligación a su tarea docente dentro de un marco que no respeta el Estatuto docente. La instrumentalización de esta materia genera dificultades para sostener el sentido previsto por la normativa y no ha reducido sustancialmente la repitencia y la sobre edad. Además fomenta el prejuicio del "facilismo" complaciente hacia la falta de responsabilidad de los alumnos, devaluando su potencial de reconocer los distintos tiempos o cronologías de aprendizaje de los sujetos, lo que ayuda a la autoestima. El docente debe perseguir al alumno para que le entregue el Trabajo, alumnos que en muchos casos no están en su hora ni en su curso y por la dinámica propia de nivel ("docente taxi") se dificulta el encuentro entre el alumno y el docente. Los alumnos se olvidan de la entrega de los Trabajos por la falta de hábitos escolares y la ausencia de mirada sistemática.

<sup>62</sup>La titular de ese gremio, Mirta Petroccini por la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) Prov. de Bs.As. presenta los primeros resultados que surgen del 'Informe Sobre Violencia Hacia Docentes: Razones y Causales.[...] "en menor incidencia, además se registra agresión de alumnos hacia los docentes"[...] "también se registran casos en los que se raya el auto de los docentes o se les rompen las cubiertas de esos vehículos".[...] "las agresiones físicas que los docentes padecen son golpes, empujones, tomadas de cuello, tiradas de cabello, cachetadas, trompadas o cortes con elementos y la violencia verbal tiene que ver con insultos, descalificaciones y amenazas"[...] remarcó que "yo prefiero hablar no de violencia en las escuelas sino de violencia en la sociedad que se traslada a la escuela" y analizó que la problemática debe ser abordada desde "múltipleslugares".[...] "Además del golpe físico, el maestro tiene un daño psíquico y



docente y la solicitud de carpetas por enfermedad y psiquiátricas, en paralelo al aumento de la discontinuidad pedagógica y al ausentismo de los alumnos. Un dato trivializado, por las autoridades ministeriales y técnicos; es “un problema de motivación”, se debe encontrar los incentivos o premios para que el docente asista, son las respuestas “reproducidas”. A la par de acusar al docente de un comportamiento oportunista, que falsea datos de su realidad, inventando enfermedades para aprovecharse del “privilegio que concede el estatuto docente”. Hay que ejercer más control y vigilancia, su hora de entrada y salida, exigirle al docente es la política correcta<sup>63</sup>. El imperativo que no falte, denegar carpetas médicas, derivarlo a juntas médicas para valorar su situación y maltratarlo, de hecho “intimidar para que no pida nada” de lo que el estatuto habilita<sup>64</sup>.

Descontextualizar su tarea ante la opinión pública y ante las familias, omitir deliberadamente las condiciones laborales y responsabilizar por los resultados alcanzados de sus alumnos. Estos son líneas de actuación que se proyectan con fortaleza en el cambio de gestión gubernamental iniciado en el año 2015, tanto a nivel de la jurisdicción de la Prov. de Córdoba como a nivel del ministerio de la Nación.

---

emocional. Indudablemente, ese docente solicita una licencia, no está apto para continuar trabajando quemado y esquilado", consideró y agregó que [...] "ese docente que vuelve a la escuela, no es el mismo y no es el docente íntegro que nuestros chicos necesitan para acceder a una educación de calidad".[...] "cuando el docente llega a la consulta, ya llega dañado" e ilustró que "entre el 36 y el 42 por ciento de los docentes que consultan al área de Servicio de Violencia Laboral ya fueron víctimas de violencia".[...] "Tanto los docentes, como los directores y los equipos de orientación escolar tienen una enorme cantidad de demandas en una jornada laboral de 4 horas: deben dar respuesta a lo técnico-pedagógico, dar respuesta a demandas sociales, hacer de psicólogo, de asistente social y prever que todos tengan su porción de comida", remarcó [...] "el informe determinó que un elevado porcentaje de los docentes son sostén de familia, por lo cual Petroccini evaluó que "o sea que hay una doble carga: dar respuesta a la demanda de ser proveedor de hogar y estar en la tarea docente". [...] El trabajo elaborado por la FEB también determinó la existencia de desgaste profesional o síndrome de Burnout, "para el cual se tienen que dar ciertas características como agotamiento físico e inadecuación a la tarea realizada porque tenés sentimiento de incompetencia", describió Petroccini. "El trabajador, por estas cuestiones que mellan su salud psíquica y mental, termina con una sensación de baja realización personal y profesional", apuntó. [...] <http://www.ambito.com/847298-preocupante-agreden-a-un-docente-por-dia-y-golpean-a-3-por-semana-en-provincia>

<sup>63</sup> La introducción en las escuelas públicas en la prov. de Córdoba en el año 2015, del reloj biométrico responde a estas definiciones para lo cual se ejecutó una partida de más de 34 millones de pesos argentinos. No se contemplaron diversas situaciones de las escuelas como salidas programadas con los alumnos, distancia de los espacios para educación física con la administración de la escuela. Cantidad de docentes en relación a la aparato, fallas posibles etc., sumando una nueva carga burocrática a las escuelas que no dice nada sobre el trabajo docente.

<sup>64</sup> Son expresiones registradas en ámbitos de salud laboral dependiente del Ministerio de Educación de la Prov. de Cba.

La pérdida de salud pudo ser sobrellevada por un incremento salarial, que aunque siempre detrás de otras recomposiciones de ramas laborales, fue constante en esta última década. Esto permitió salir de la línea de la pobreza al docente y mejorar su calidad de vida, situación que disparó representaciones, enraizadas en las condiciones del ámbito laboral y los estereotipos organizacionales fuertemente mediatizados, para descargar y señalar a los beneficiarios de la AUH como no merecedores de la ayuda.

Queda disociada la noción de los derechos de los niños/as y adolescentes que fundamentaba el decreto ley; rasgo común con la percepción de los mismos beneficiarios quienes la consideran una ayuda. Igualmente con el embarazo adolescente y la AUE, en algunos casos imputando a la mujer niña-adolescente como responsable única, actora de “quedar embarazada” para recibir la ayuda. La política de introducción de ESI logró neutralizar esta tendencia, sin evitar la existencia de irrupciones de violencia simbólica en algunas instituciones.

El lugar asignado al directivo de la institución o a quién fuera asignado en el contralor de la certificación de la libreta de ANSES, prerrequisito para permanecer como beneficiario demostrando la condición de alumno regular; favoreció a una mirada acusadora o de menosprecio hacia las familias; en una “vigilancia” “a ver si usan bien la plata”; si obtienen bienes de consumo superfluos o de acceso generalizado (compra de celulares de última generación) aparece la mirada que humilla. Cuando mayoritariamente los datos relevados por diferentes estudios indican que los beneficiarios lograron adquirir sustancialmente bienes de primera necesidad.

Los PTMC desencadenan una transformación de las percepciones sociales distorsivas de los datos concretos, tanto en el caso de las PBNE sin una cobertura trascendente; como para la AUH y AUE. Más que favorecer a superar la línea de pobreza e indigencia, en todo caso transitoriamente, es una salida de reingreso a programas. En simultáneo se multiplica el malestar social, el resentimiento, focalizando en el individuo como un todo responsable de su situación. Anulando la importancia de los entornos y cristalizando las estigmatizaciones y el prejuicio social. Los PTMC se convierten en encapsulamientos de violencias que dinamitan la convivencia en la diversidad social y en la escuela pública.

Campañas mediáticas encriptadas: ideologías estereotipadas para mercantilizar la educación

El bien educativo por su características solo puede ser valorado en su calidad en un bloque temporal que involucra a más de dos o tres generaciones; al omitirse esta propiedad, se concentra la mirada en resultados estadísticos (indicadores de repitencia, sobreadad, abandono) que como establece la Ley Nacional de Educación dan cuenta de la eficiencia y calidad del sistema.

Se focaliza la mirada en resultados como los procedimientos evaluativos que miden “contenidos” adquiridos (Operativos Nacionales de Evaluación) disociando el trabajo áulico y su proceso de enseñanza-aprendizaje, las diversas cronologías de aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de múltiples capacidades situacionales, inaprensibles por un instrumento evaluativo estandarizado. Colocando dichos resultados en el vacío de los entornos y contextos institucionales, como si estos no afectaran el desempeño de alumnos y docentes. Desautorizando al proceso evaluativo realizado por docente y compartido con el grupo áulico. Así mecánicamente se asocia resultados educativos con responsabilidad docente y responsabilidad del alumno, invisibilizando la introducción de políticas como la gestión por Programas FC y de TMC, sus efectos en la agudización de las desigualdades educativas. Y en el conjunto de políticas yuxtapuestas en todo el sistema educativo, cuya repercusión es diferencial en sus impactos en las dispersas y diversas capacidades institucionales existentes.

En este contexto situacional, desde las redes y sus agentes, en posición de imponer sus creencias o ideologías se promueve el siguiente estereotipo organizacional o ideología estereotipada para responsabilizar al docente de los magros resultados educativos y a los alumnos. La estrategia se configura del siguiente modo: Reivindicar al docente cooptando el sentido positivo que existe en la sociedad en torno a su función, a los fines de reforzar su cuestionamiento por parte de la sociedad. Se disocia el vínculo enseñanza aprendizaje y la interacción docente-alumno, haciendo hincapié en los resultados de aprendizajes en forma aislada.

La valoración del docente se ajusta a premiar su desempeño como una excepcionalidad, separando su labor diaria de su remuneración salarial, a la vez que se rompe la pertenencia a un conjunto docente, para concluir que la mejora de la educación tiene una correspondencia directa con la motivación individual del docente. Desaparecen las condiciones macro económicas por una focalización en el individuo atomizado como responsable de los resultados. El docente deberá hacer mérito para ser reconocido por su valor. La excelencia educativa será el logro de su esfuerzo. El Estado profundiza su rol central de control y sanción y de introducir incentivos monetarios condicionados a los resultados. Habilitar y promover inversiones del capital privado en el atractivo mercado educativo. Esta conceptualización afianza el disciplinamiento en una competencia por recursos escasos. Reivindicando un modelo subjetivo docente obediente, acrítico responsable por los resultados.

Al igual que el docente, el alumno, será atomizado. Con su familia será el responsable de su aprendizaje, quien elegirá qué trayecto educativo, segmento o circuito podrá acceder según su condición socioeconómica. Ser incluido es hacer el mérito del esfuerzo, para ser merecedor del acceso al bien educativo. Este esquema lleva a una agudización de la desigualdad educativa. El modelo de alumno que se

pretende, disciplinado para el empleo en los circuitos de medianos ingresos, consumidor acrítico, abandonando toda propuesta de enseñanza que apueste a un desarrollo creativo, crítico y desafiante al mundo de la institucionalidad existente.

La política de gestión por Programas tiene un alto impacto de percepción por la asignación de recursos o materiales construyendo una sobreactuación de presencia del Estado de cara a la comunidad. De hecho, esta inversión representa un bajo costo asociado a créditos con alto retorno en intereses. Esta presencia del Estado distorsionada, refuerza el estereotipo del Estado sostenedor indelegable del sistema educativo transfiriendo la responsabilidad de los resultados al docente y al alumno que cuenta con las condiciones para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En el deterioro del bienestar socioeducativo de las instituciones públicas de gestión estatal, por el incremento de los costos de transacción, la enajenación de los tiempos de reflexión por la compulsión de la entrega de materiales, de exigencias de informes estadísticos, etc. La inclusión con equidad es el estereotipo que coopta el sentido de justicia asociando educación y pobreza como la ideología estereotipada que oculta la real desigualdad educativa, entre los sectores concentrados que reciben subsidios para la educación privada y los sectores de la escuela pública sometidos a aceptar la Gestión por Programas Compensatorios. Los reales beneficiarios de estas políticas son los agentes técnicos en red en posición de realizar la captura de rentas ante un derecho educativo difuso, mal definido.

Se fortalece el diseño de asignación de recursos desde el Estado desde la lógica de oferta y demanda. Los programas se operativizan con esa lógica. Subsidio a la oferta, es decir a la institución educativa. Entrega de partidas monetarias para ser administradas por las escuelas con mecanismo burocrático de rendición de cuenta muy engorrosos, más la entrega de materiales centrado en libros fundamentalmente. Subsidio a la demanda, es decir a los grupos familiares con niños o jóvenes en edad escolar con un aporte como incentivo para el reingreso a la institución educativa.

La escuela se asocia a la unidad empresa y a los alumnos a consumidores, en paralelo la escuela privada escapa de la mirada y del control del Estado, que le asigna subsidios sin ninguna variación ante el cambio de incremento del arancel exigido a los alumnos. En este esquema se benefician las escuelas con población de mayor poder adquisitivo agudizándose las disparidades en los circuitos existentes dentro de las escuelas de gestión privada.

Para la cristalización de un mercado educativo ante la fuerte existencia de una sociedad que sigue creyendo en la Escuela pública es necesario obtener eficiencia en los estereotipos organizacionales para lograr la legitimidad que haga posible romper definitivamente la adhesión al espacio público. Para lograr este objetivo se incorpora la estrategia de cooptar a dirigentes sindicales e introducirlos en las redes de agentes

tecnócratas. El caso de la provincia de Córdoba es paradigmático como ejemplo en esta dirección. Su cristalización o no, depende de cómo jueguen otros actores y se pongan en evidencia los sentidos reales de los estereotipos y las consecuencias de las políticas.

Cuando se explicitaron claramente los objetivos de arancelar la educación universitaria pública durante el gobierno de la Alianza (1999/2001) dichas políticas no llegaron a ningún puerto. Cuando se “camuflaron” en forma indirecta se fueron introduciendo algunas manifestaciones en dirección de procesos incipientes de mercantilización, es el caso de los últimos diez años.

A la vez que la escuela pública no abandonó su lugar en el imaginario social, el cambio de gestión con el ingreso de M. Macri a la presidencia permite ocupar los lugares del Estado por la red sostenedora del modelo de mercantilización plena de la educación; existen condiciones que pueden hacer posible su profundización al igual que resistencias que lo impidan.

### Referencias

- Arís Redó, N. (2009), “El síndrome de Burnout en los docentes”, en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Nº 18, 7 (2), 829-848.
- Bonal, X. (2004), “Contra la pobreza... ¿desigualdad? La educación como estrategia de superación de la pobreza según el Banco Mundial. Algunos ejemplos de América Latina”, Gomá R. y Jordan J. [eds.], *Descentralización y políticas sociales en América Latina*. Eds. Bellaterra, Fundación CIDOP.
- CLADE (2014). *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*. Open Society Foundations. Oficina de la CLADE en São Paulo Av. Professor Alfonso Bovero, 430, sala 10, CEP 01254-000 São Paulo- SP Brasil
- CRoso, C. (2013) “El rol de los movimientos de la sociedad civil en la defensa del derecho a la educación”. *Diálogos del Siteal*, en [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_camila\\_croso.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_camila_croso.pdf)
- Croso, C. (2015) “La plena realización de los derechos humanos: Nuestra lucha colectiva. Debate sobre Calidad Educativa”. Serie “Miradas desde la Educación Popular”. Grupo de Incidencia en Política Educativa del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), Diciembre 2015. pp.31-38.
- Duschatzky, S. (compiladora) (2000), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. E. (2003), “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 33, Publicaciones OEI, pp. 71-89.

- Filmus, D. (1998); "La descentralización educativa en el centro del debate". En: ISUANI A. Y FILMUS D. Comps.; La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Gluz, N. (2006). La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media - 1a ed. - Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE - Unesco,
- Huergo, J. et al. (2011), Proyecto Incidencia de la Asignación Universal por Hijo en las Escuelas, Informe Final, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Universidad Nacional de La Plata.
- IIPE (2000 b); Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Volumen II. Diciembre 2000. Buenos Aires.
- Imen, P. (2008), "Políticas educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación", en Revista Perspectiva n° 26, Centro de Ciencias de la Educación, editorial de la UFSC.
- Mezzadra, F. y RIVAS, A. (2010), Aportes estatales a la educación de gestión privada en la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: CIPPEC. Programa de Educación. Área de Desarrollo Social, Documento de Trabajo n. 51.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2010). Serie Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria. Documento 1: Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REP. ARGENTINA (2013). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad educativa (DINIECE). La Educación argentina en cifras.
- NORMATIVAS Tomo 1 (2013), Ley de Educación Nacional. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res CFE 188/12), Programa Nacional de Formación Permanente (Res CFE 201/13), Ministerio de Educación de la Rep. Argentina.
- NORMATIVAS Tomo 2 (2013), RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN ACERCA DE LOS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO (2009-2012), Ministerio de Educación de la Rep. Argentina.
- North, D, C. (1990), "Una teoría de la política basada en el enfoque de los costos de transacción", Journal of Theoretical Politics, vol 2, nº4.
- North, D, C. (1993), Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño económico. Fondo de Cultura Económico.
- North, D., C. (1999), "Comprender el cambio económico", La ilustración liberal, Nº 3, en: [www.ilustracionliberal.com/3/comprender-el-cambio-economico-douglass-c-north.html](http://www.ilustracionliberal.com/3/comprender-el-cambio-economico-douglass-c-north.html)

- North D., C. (2005), *Understanding the Process of Economic Change*, Princeton, Princeton University Press.
- North, D.; Summerhill, W.; Weingast, B. (2002), "Orden, Desorden y Cambio Económico: Latinoamérica vs. Norte América", *Revista Instituciones y Desarrollo*, 12-
- Imen, Pablo (2010), *Pasado y presente del trabajo de enseñar*. Buenos Aires, Editora: Cartago.
- Rabinovich, L. y Diepeveen, S. (2015), "The Design of Conditional Cash Transfers: Experiences from Argentina's Universal Child Allowance", en *Development Policy Review*, Volume 33.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A., Verger, A. (2008), "La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas", en *Perspectivas revista trimestral de educación comparada* n° 145, UNESCO.
- Rambla, X., Verger, A. (2009) "Pedagogising Poverty Alleviation: a discourse analysis of education and social policies in Argentina and Chile". *British Journal of Sociology of Education*. 30(4), 463- 477.
- Rawlings, L. y Rubio, G. (2003), "Evaluación del impacto de los Programas de Transferencias Condicionadas en efectivo. Lecciones desde América Latina", México DF, Secretaria de Desarrollo Social, serie Cuadernos de Desarrollo Humano, 10. On Line: <http://www.sedesol.gob.mx/subsecretarias/perspectiva/cuadernos/cuad10.pdf>
- Redondo, P. (2011) "Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad" en: Elichiry, Nora (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires, NOVEDUC, Colección Ensayos y experiencias.
- Rivas, A. (2010), *La ruta hacia la justicia y la transparencia de los aportes estatales a la educación de gestión privada*. Buenos Aires: CIPPEC. Programa de Educación. Área de Desarrollo Social. Documento de Políticas Públicas — Recomendación n. 86.
- Saiegh, S. y Tommasi, M. (1998), *La Nueva Economía Política. Racionalidad e Instituciones*. Eudeba, Editorial de la Universidad de Buenos Aires.
- Sigal, M. (Dir.) (2010), *Subsidios estatales a las escuelas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires. Falta de transparencia y profundización de desigualdades educativas*. Buenos Aires: Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ); Fundación Tinker (TFI).
- Siller T. P.; Tommasi, M. (2000), "El funcionamiento de las instituciones políticas y las políticas públicas en la Argentina: una aproximación desde la nueva economía

- institucional”, Revista de Ciencias Sociales de Desarrollo económico –Bs. As. Vol. 40 nº 159.
- Suasnábar, C. (2010), Estado, intelectuales y políticas educativas: Perspectivas teóricas y debates actuales sobre la relación entre conocimiento experto y diseño-implementación de políticas (Programa) (En línea). UNLP. FAHCE. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6956/pp.6956.pdf>
- Sverdlick, I. y Croso, C. (comps.) (2010) El derecho a la educación vulnerado. La privatización de la educación en Centroamérica. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001), La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. IIPE-UNESCO-Buenos Aires (Borrador para discusión). Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay.
- TEjedor de la Iglesia, C. (2014), “Las falacias de la ideología neoliberal”, en Oxímora Revista Internacional de Ética y Política, N° 5.
- Tenti Fanfani, E. (1999), “Teachers’ training, work conditions and salary in Argentina”. En: RANDALL L. And ANDERSON J.B. editors, Schooling for success. Preventig repetition and dropout in latin American primary schools. M.E. Sharpe Inc. New York.
- Tenti Fanfani, E. (2008), “La escuela y la cuestión social”, *En Diálogos Pedagógicos, Año VI, N° 11, pp. 127-146.*
- Terigi, F. (2010): “Del aprendizaje y sus condiciones: la enseñanza como función estratégica”. Videoconferencia, 25 de octubre de 2010. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Bs. As. <http://youtu.be/iZg3LgsH2tk>
- Tiramonti, G. (2001), La condición docente en la Argentina. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- Tiramonti, G. (2004), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Buenos Aires, Manantial.
- Tyack , D. y Cuban, L. (1995).Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform.Harvard University Press.
- UNESCO (1999); Balance de los últimos 20 años de educación en la Argentina y prospectiva hacia el siglo XXI. Oficina de la UNESCO en la Argentina. Buenos Aires.
- Verger, A., Kosar Altinyelken, H. y De Koning, M. (Eds.)(2013),Global Managerial Education: Reforms and Teachers - Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts, Bruselas, La Internacional de la Educación.



- Vior, S. y Rodríguez, L. (2012), "La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización", en *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 91-104.
- Vior, S.; Misuraca, Ma. R. (1998), "Conservadurismo y formación de maestros". *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, año 16, n. 25, 7-25.
- WORLD BANK (2009), *Conditional Cash Transfers. Reducing present and future poverty*. Report N° 47603.
- Yáñez, C. (2002), "Antecedentes y aportes del neo-institucionalismo económico". [En Línea]. <http://www.iigov.org/Papaers/tema4/paper0044.htm>
- Zurbriggen, C. (2006), "El Institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las Políticas Públicas", en *Revista de Ciencia Política*, Santiago, Volumen 26, N° 1, pp. 67 – 83.

## **LA SECUENCIA DIDÁCTICA: UNA OPORTUNIDAD PARA PENSAR, PLANEAR, VIVIR, MIRAR Y SENTIR LA CLASE DE CIENCIAS**

MAINE, Claudia A.

*Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación*

*Este trabajo es parte de estudios posdoctorales en Educación del ITEC y surge en el marco de la investigación sobre “Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)”, realizado por el Equipo de Investigación Educación Secundaria (Unidad Asociada CONICET), Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba que dirige el Dr. Horacio A. Ferreyra.*

*Su objetivo es interpretar las intervenciones didácticas de los docentes de Ciencias a través la contrastación de la planificación de secuencias didácticas con sus propias narraciones pedagógicas con el fin de describir los paisajes de aprendizaje que se presentan en los territorios escolares de la provincia de Córdoba en 2016.*

*Se trata de un estudio de corte interpretativo y etnográfico, que recupera las dimensiones conceptuales, epistemológicas, afectivas, sociales e ideológicas de las narraciones de docentes de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba y las pone en tensión con sus planificaciones.*

*Las planificaciones enuncian intenciones, las narrativas permiten recuperar las reflexiones e interpretar las expresiones. De este entramado emergen los propósitos de la enseñanza, se recuperan intencionalidades y concepciones acerca del aprendizaje y de la construcción de conocimientos en el área, se caracterizan los procesos y resultados a través situaciones de aprendizaje auténticas, y se visibilizan las valoraciones que realizan los docentes respecto de sus propias prácticas de enseñanza.*

*La investigación se propone abordar esos saberes, reconstruirlos, documentarlos, analizarlos, e interpretarlos, con la finalidad de hacerlos públicamente disponibles y “utilizables” en las instancias de formación inicial y permanente de los docentes de ciencias.*

***Educación Secundaria - Secuencia didáctica - Enseñanza de las Ciencias -Paisajes de aprendizaje***

## Introducción

La presente investigación utiliza la narrativa pedagógica como estrategia de indagación de los procesos de planificación de secuencias didácticas en las clases de Ciencias, su puesta en práctica y las reflexiones sobre las mismas.

Se parte del análisis de las planificaciones de secuencias didácticas presentadas en el “Curso- Diplomatura en Enseñanza de las Ciencias y las Tecnologías para la Educación Secundaria” que se realizó en 2016 en el marco del Programa de Investigación sobre Educación Secundaria (Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la UCC – Unidad Asociada CONICET, Director Dr. Horacio A. Ferreyra), conjuntamente con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, con la intención de contribuir a caracterizar algunas formas de pensar la enseñanza de las Ciencias.

El objetivo de este trabajo es conocer las mediaciones didácticas de los docentes de Ciencias, contrastando sus planificaciones, que manifiestan intenciones, con sus propias narraciones pedagógicas, para bosquejar algunos paisajes de aprendizaje que se presentan en los territorios escolares de la provincia de Córdoba en 2016.

Se trata de un estudio de corte interpretativo y etnográfico, que contempla las dimensiones conceptuales, sociales, afectivas y epistemológicas de las narraciones de docentes de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba y las pone en tensión con sus planificaciones.

## Referentes teórico-conceptuales

En el marco de esta investigación se define **secuencia didáctica** como una instancia de planificación estratégica y dinámica, con propósitos bien definidos, para el logro de objetivos claramente identificados (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016), que se configura como una sucesión de actividades articuladas entre sí en situaciones didácticas intencionalmente diseñadas para favorecer la apropiación de un contenido y el desarrollo de capacidades (Frade, 2009; Tobón Tobón, 2010).

El estilo narrativo permite tomar distancia de la vivencia, sistematizarla y dotarla de sentido y significado. Por este motivo durante la Diplomatura, en tanto momento de capacitación profesional, la narrativa fue planteada como complemento de la planificación de las secuencias didácticas, que utiliza la escritura con la intención de inducir un mecanismo reflexivo como recurso para la revisión y mejora. En consonancia con esto, en este estudio, la **narrativa pedagógica** es un instrumento de investigación privilegiado para obtener datos a partir de la reconstrucción de la memoria pedagógica.

El diseño de cada secuencia didáctica y su narración se constituyen así en una oportunidad de perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza de las Ciencias desde dos vertientes, la planificación y el relato que incorpora un proceso metacognitivo que

implica el esfuerzo de rememorar el proceso de pensar situaciones que provoquen aprendizajes auténticos.

Desde esta posición, la narración, como versión de experiencias tamizadas a través de las percepciones del narrador, no pretende universalizar los enunciados sino interpretar el saber de la experiencia que, como sostiene Larrosa, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y con nuestra transformación.

La descripción de las secuencias didácticas utilizadas en la enseñanza de las Ciencias, expresada de manera formal e informal por los profesores de la provincia de Córdoba, resulta un insumo fundamental para producir conocimiento situado sobre didáctica de las Ciencias e identificar y describir la variedad de **paisajes de aprendizaje** que, parafraseando a Restrepo, configuran la *“fisonomía del territorio donde aparece la mirada y lo mirado fundidos ahora como representación e imagen”*.

El término paisaje tiene distintas acepciones según el campo disciplinar desde el que se lo defina. Sin embargo, desde un plano que excede la perspectiva parcial del campo, parece existir acuerdo en torno a que es la percepción del observador la que convierte a una realidad física en paisaje.

Se parte de esta concepción para definir “paisajes de aprendizaje” y se la enmarca en la cartografía emocional, que trabaja con mapas mentales generados a partir de sensaciones y sentimientos producto de vivencias y experiencias, desde donde se puede comprender cómo una persona percibe el espacio en el que se encuentra, cómo lo siente y cómo se familiariza con éste.

Desde este punto de vista un paisaje de aprendizaje es un espacio educativo, percibido de un modo particular por sus habitantes, con características morfológicas y funcionales particulares, las que se articulan de un modo específico para favorecer la apropiación de saberes, y se manifiesta en un espacio y un tiempo dado.

Hablar de paisaje de aprendizaje, no sólo es referirse a los componentes del proceso didáctico que se visualizan dentro de un aula, sino también a la interacción de los seres humanos entre sí y con este espacio y a las oportunidades que el paisaje de aprendizaje le brinda a cada miembro de la comunidad educativa de conocer, saber qué tan grandes o pequeños, estrechos o amplios son sus espacios y posibilidades, además de contextualizarlo en el ámbito que lo rodea.

El paisaje de aprendizaje permite entender de una manera diferente el espacio escolar, ya que incorpora las variadas posturas sobre la escuela que asumen las personas que la transitan e interactúan con el territorio escolar, las que modifican sus percepciones y generan diferentes configuraciones. Parafraseando a Restrepo (2012, p2) *“El territorio no es simplemente lo que vemos; es el espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos”*.

En conclusión, materializar la cartografía emocional por medio de paisajes de aprendizaje producidos en territorios escolares específicos de la provincia, crea expresiones únicas del acto educativo y permite reinterpretarlo cada vez que se describe, lo que otorga un dinamismo esencial a la interpretación de los fenómenos educativos.

### **Aspectos metodológicos**

Esta investigación considera como unidades de análisis 20 secuencias didácticas, con sus correspondientes narraciones pedagógicas, producto final del Curso-Diplomatura en Enseñanza de las Ciencias y las Tecnologías para la Educación Secundaria.

Todas las secuencias didácticas en su presentación debían contemplar los siguientes ejes de descripción:

La elección del contenido a trabajar.

La contextualización de la experiencia de aprendizaje.

El propósito que persigue la secuencia.

Los aprendizajes que se abordarán.

Situación didáctica que se plantea.

Los objetivos.

Las actividades (formato pedagógico, intervención docente, participación de los estudiantes, materiales/recursos, agrupamientos, espacio, tiempo).

El monitoreo y evaluación.

El cronograma.

Se aplica un dispositivo analítico de investigación narrativa -inspirado en principios y criterios teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa- dirigido al entendimiento y a descubrir el sentido de la experiencia educativa. El relato es un insumo de gran valor porque ofrece una vía de acceso al acto educativo, a través de la que cada secuencia didáctica es interpretada y adquiere sentido y significado.

Desde esta perspectiva se recuperan detalles de las intenciones y reflexiones de los profesores con el objetivo de caracterizar la forma en que los docentes piensan las clases de Ciencias, las modalidades de enseñanza que subyacen a las planificaciones de las secuencias didácticas producidas por los participantes y las valoraciones de los docentes sobre sus prácticas, como puntos de partida para esbozar diferentes paisajes de aprendizaje que pueden constituirse en insumo valioso para el abordaje de nuevas estrategias de formación que contribuyan a la movilización de saberes docentes y sistemas de prácticas.

## Resultados alcanzados

La secuencia didáctica como oportunidad para pensar la clase de ciencias.

El modo en que los profesores organizan la enseñanza no es casual, está situado en un lugar, un tiempo, un contexto y es la resultante de la posición que toma frente a diversos campos: disciplinar, epistemológico, pedagógico, político e institucional.

Las creencias, preconcepciones, representaciones y valoraciones del docente condicionan su pensamiento sobre las Ciencias y sobre su enseñanza, se evidencian a través de sus acciones y omisiones, inciden en sus decisiones pedagógicas e impactan no sólo en lo que elige enseñar sino particularmente en cómo lo hace.

Las secuencias didácticas expresan de algún modo las concepciones de los profesores sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el rol docente, el rol de estudiante, el conocimiento científico y la ciencia escolar.

De los diseños de secuencias didácticas y de las narrativas pedagógicas se recuperan reflexiones sobre la forma en que los docentes **piensan la clase de Ciencias**:

**Principios que subyacen en el diseño de las secuencias didácticas de clases de Ciencias:** de las planificaciones y narraciones se puede inferir que los docentes básicamente consideran que los estudiantes necesitan desarrollar experiencias de aprendizaje que sean interesantes, motivantes y aparezcan como relevantes para su vida para comprender el desarrollo de las grandes ideas de la ciencia y acerca de la ciencia, que les permitan entender los aspectos científicos del mundo a su alrededor y tomar decisiones informadas sobre las aplicaciones de las Ciencias. Para lograr dicho entendimiento se plantea en general la progresión desde las pequeñas ideas relativas a fenómenos, objetos y eventos específicos, a las ideas más abstractas y ampliamente aplicables.

“La educación científica como parte de la cultura y como motor de cambio”... “que parte de una mirada de la vida cotidiana” (IPEMNº 161, IPEM Nº 182)...que promueve “la alfabetización científica y ambiental” (Colegio Gabriel Taborin)... basada en modelos, que recurre a la historia de la ciencia, que parte de mecanismos de indagación y que resulta fundamental para tomar decisiones informadas en la vida cotidiana. “El enfoque de la enseñanza de las Ciencias debe ser, en un inicio, básicamente fenomenológico, cualitativo y descriptivo, para avanzar luego a una mayor formalización en los aspectos más relevantes de esta, abordada desde una visión Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores” (IPEM Nº328)

**Propósitos de las Secuencias didácticas:** en general están orientadas a desarrollar la comprensión de un conjunto de “ideas centrales sobre las Ciencias” y su rol en la sociedad, capacidades científicas relacionadas con la obtención y el uso de evidencias así como también la comunicación de las Ciencias, y el desarrollo de actitudes científicas.

“Adquirir conocimientos científicos, comprender la naturaleza de las ciencias, aprender a resolver situaciones problemáticas” (Inst. Corazón de María), “promover el trabajo en equipo” (IPEM N°182, Instituto Cristo Redentor) y “el aprendizaje autónomo de los alumnos, el intercambio y discusión entre pares” (IPEM N° 7), “comprender la multicausalidad de los fenómenos y utilizar distintos tipos de fuentes y recursos” (IPEM N° 182), “resignificar valores como la responsabilidad, el compromiso e impulsar y desarrollar hábitos sustentables, de buenas prácticas y de relación con la naturaleza” (IPEM 153), “generar prácticas saludables, con acciones que se sostengan en el tiempo y se incorporen a la vida cotidiana del alumno y su entorno” (IPEM N° 8, IPEM N° 153, IPEM N° 92, IPEM N° 43, IPEM N° 15), “enseñar estrategias de comunicación en ciencias” (Colegio Gabriel Taborin, IPEM N°376).

**Concepciones sobre el conocimiento científico y la ciencia escolar:** se observa un progresivo cambio desde el enfoque tradicional, que liga la ciencia a nociones de verdad absoluta y universal, progreso indefinido por acumulación, objetividad, infalibilidad, exclusividad del método científico y presenta como producto de la actividad individual de personas “iluminadas”, hacia una concepción del conocimiento científico como construcción social que resulta de la respuesta a problemas delimitados por grupos humanos, los que aprovechan su gran potencial explicativo y predictivo para el logro de intereses u objetivos propios. La primera visión epistemológica valora al producto de la actividad de “los científicos”, sin poner énfasis en los procesos de construcción del conocimiento, la segunda introduce a la ciencia como una actividad realizada por personas que los incluye a los estudiantes y les muestra el poder y las limitaciones de las Ciencias.

“Que los alumnos... tengan en cuenta que los seres humanos como especie podemos elegir de qué manera desenvolvemos y que esas diferentes opciones conllevan diferentes consecuencias,...” (Instituto Corazón de María). “Acercar la ciencia “de los científicos” a las aulas,...”propiciar el diálogo entre el conocimiento escolar, cotidiano y científico” (Instituto Cristo Redentor). “En nuestra propuesta tendremos en cuenta que los hechos humanos son dinámicos y cambiantes; se llevan a cabo en un determinado espacio y tiempo, que las actuaciones de las personas y grupos humanos poseen intencionalidad y por tanto adquieren un significado diferenciado según el contexto en el que se producen...” (Instituto Dante Alighieri). “Los alumnos formarán equipos de trabajo. En ellos deberán buscar y seleccionar información, intercambiar ideas, responder preguntas, elaborar conclusiones”. (IPEM N° 43)

La secuencia didáctica como oportunidad para planear la clase de ciencias.

Se concibe a la secuencia didáctica como una planificación estratégica para la enseñanza de contenidos de Ciencias que supone la creación de oportunidades que promuevan aprendizajes significativos.

Su elaboración presume un diálogo reflexivo y situado entre conocimiento disciplinar, teoría educativa y acontecimientos de las prácticas de enseñanza cotidianas.

De los diseños de secuencias didácticas y de sus correspondientes narrativas pedagógicas se extraen algunos aspectos destacados que, entre otros, permiten inferir:

**Aprendizajes priorizados** (saberes relevantes a ser enseñados, que involucran contenidos y desarrollo de capacidades): en general se priorizan las grandes ideas de la ciencia y sobre la ciencia que permiten comprender e intervenir en la propia realidad. Las formas de aprender Ciencias que conducen a la comprensión permiten el desarrollo de capacidades implicadas en la resolución de situaciones problemáticas a través del uso de la evidencia y el razonamiento y actitudes tales como la curiosidad, el respeto por la evidencia y una mente abierta. Su logro implica el desarrollo de la capacidad de lectura comprensiva, oralidad y escritura para apropiarse de los conceptos estructurantes de las Ciencias y establecer relaciones entre los fenómenos.

“Capacidades de resolución de problemas” (Instituto Corazón de María), “de lectocomprensión, oralidad y escritura” (IPEM Nº 309, IPEM Nº 155, IPEM Nº 92), “de pensamiento crítico y creativo” (IPEM Nº 309, IPEM Nº 182), “de trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar” (IPEM Nº 309, IPEM Nº 182, IPEM Nº 92). “Búsqueda y análisis crítico de información en diferentes fuentes y organización e interpretación de la información favoreciendo el abordaje de situaciones problemáticas” (IPEM Nº 182, IPEM Nº 92). “Contextualización en tiempo y espacio”. (IPEM Nº 309). “Sensibilización social, empatía” (IPEM Nº 182). “Complejidad de los hechos sociales” (IPEM Nº 182). “Identificación de rupturas, transformaciones y cambios,... valoración de la vida democrática” (IPEM Nº 155).“...trabajo con los contenidos transversales, el “enseñar a leer en ciencias sociales”, (IPEM Nº 309).”...fomentar el trabajo colaborativo y las relaciones internas en el aula, así como también el desarrollo de las capacidades de lectura, escritura y oralidad y de pensamiento crítico y reflexivo. (IPEM Nº309)

**Situaciones de aprendizaje:** se plantean como momentos, espacios y ambientes organizados por el docente, en los que se desarrollan una serie de actividades que promueven la construcción de aprendizajes con sentido y significado para los estudiantes, que crean desafíos para acercarse, vincularse e interactuar con el conocimiento, propician el desarrollo de capacidades, mediante la resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana, y ofrecen oportunidades para reflexionar sobre su participación en indagaciones científicas, sobre cómo buscaron y utilizaron las evidencias y el rol de la discusión con otros para el desarrollo de su comprensión. En general todas las secuencias se construyen a partir de algún elemento/problema de la realidad, desde la que se construye un interrogante, un enigma (Meirieu, 2002) que da sentido al acto de aprender.



“nuestro motor fue el propósito elegido: elaborar tareas desafiantes...” (Instituto Dante Alighieri), “consideramos de gran importancia desarrollar diversas actividades, a través de las cuales, los alumnos interactúen directamente con su entorno aplicando la interdisciplinariedad...” (IPEM N° 153). “Generar Proyectos socio-culturales de abordaje comunitario como forma de vincularse con el medio social...” (IPEM N° 153). “Construcción de saberes específicos a partir de la experiencia...”(IPEM N° 153) “...rescatamos los diferentes formatos (asignatura, taller, trabajo de campo, módulo, laboratorio, seminario)...” (IPEM N° 43, IPEM N° 8) “...utilizando diversos formatos curriculares y pedagógicos, como alternativa tendientes a dinamizar las prácticas áulicas tradicionales” (IPEM N°8) “...nos acercamos a los diferentes formatos curriculares y comenzamos a estructurar los sujetos pedagógicos, los objetivos que esperamos alcanzar, la naturaleza de los contenidos a enseñar y aprender, el tipo de vínculo con el conocimiento que se pretende generar, las maneras de abordaje e indagación que se espera favorecer, las capacidades que se desea desarrollar” (IPEM N°8). “... elaboración de la situación problematizada, tratamos que fuese práctica, integradora y que permita la concientización de la comunidad educativa”.(IPEM N°15), “...que los estudiantes puedan compartir con sus pares y familiares sus experiencias y aprendizajes fortaleciendo el vínculo entre ellos.” (IPEM N° 153), “Los modos de agrupamiento de los alumnos -en el momento de trabajar- obedece a selecciones que ellos mismos realizarán en función de fortalezas de cada uno,... es decir “la fuerza” para enfrentar con entusiasmo situaciones que significan un desafío...” (IPEM N° 43). “Propiciar acciones que promuevan el protagonismo responsable de todos los miembros de la comunidad educativa...” (IPEM N° 8). “...brindar a nuestros alumnos el acceso al conocimiento a través de diferentes puertas”, “...la creación de verdaderas situaciones de aprendizaje y la importancia del registro, tanto de lo trabajado por los alumnos como, así también, cómo nosotros planteamos la circulación del conocimiento en el aula y las actividades propuestas...” (IPEM N° 309).

**Rol del docente y del estudiante:** en general los profesores diseñan las experiencias pero conceden a los estudiantes la autonomía de elegir su propio itinerario de aprendizaje compartiendo decisiones educativas del día a día en el aula.

“...partir de una mirada de la vida cotidiana nos permite acercarnos a nuestros estudiantes con una propuesta distinta donde sean ellos los protagonistas de la construcción del conocimiento y no meros espectadores de un planteo que realiza el profesor.” (IPEM N° 182), “Los docentes de los espacios curriculares son guías de los alumnos... acompañan en todo momento... Los estudiantes serán verdaderos protagonistas en cada una de las actividades propuestas interactuando con sus pares.” (IPEM N° 39, IPEM N° 43) “...las señales que ofrecieron los estudiantes, nos indicaban en su curiosidad y participación, un punto de largada...” (IPEM N° 376), “...buscando poner

el acento en la importancia de un sujeto que tiene el derecho de aprender; y que permanentemente nos interpela a superarnos como profesionales de la educación.” (IPEM N° 182). “Con la puesta en práctica de esta secuencia didáctica, a través del aprendizaje por descubrimiento e investigación y con el uso de otros medios de investigación diferentes a los libros, usando un ambiente tecnológico, se espera desarrollar el aprendizaje en forma autónoma en el estudiante...” (IPEM N° 15).

**Criterios de secuenciación:** nose piensa en una estructura lineal y aditiva, sino en una estructura progresiva y espiralada de contenidos interrelacionados, en los que se avanza en profundidad y extensión. En la mayoría de los trabajos la selección y secuenciación de contenidos considera la elección de un tópico, un problema o un eje de significación en torno a los que se articulan los contenidos, también se contemplan los diseños curriculares jurisdiccionales, el nivel madurativo de los alumnos y sus conocimientos previos, la lógica interna disciplinar y los resultados obtenidos tras la aplicación de la propuesta en el aula.

“Historia y Geografía. La idea era encontrar puntos en común para poder seleccionar el eje problematizador...” (IPEM N° 309). “...satisfechas con la real interdisciplinaridad de nuestra secuencia...” (IPEM N° 155) “Una vez seleccionado el tema central, comenzamos a hacer un bosquejo de cómo sería esa secuencia didáctica” “...tuvimos que aunar criterios entre todos los espacios curriculares.” (IPEM N° 39). “La elección de un tema tan actual que nos permitió el abordaje desde las distintas áreas y espacios curriculares.” (IPEM N° 8). “Para la elección de los contenidos y aprendizajes, contamos como principal fuente de consulta, los diseños curriculares de las asignaturas afectadas...” (IPEM N° 15). “Realizamos una selección de contenidos de tradición pedagógica, que, ..., se centra en el interés de los alumnos y en los modos de acceso a los mismos, en un contexto socio-histórico cultural específico.” (Inst. Cristo Redentor)

**Seguimiento y evaluación:** son procesos continuos e integrados a la enseñanza que permiten al docente obtener evidencias de los avances de cada estudiante y a éstos últimos identificar metas y niveles de logros, favoreciendo la autoevaluación. La secuencia integra los mecanismos y resultados de la evaluación a los aprendizajes de los estudiantes y de los propios docentes en un proceso continuo de retroalimentación. Al estudiante le resulta útil para constatar sus progresos, reconocer sus fortalezas y superar sus debilidades y al docente le permite analizar los procesos y resultados, determinar aciertos y desaciertos y, si es necesario, reorientar la propuesta.

“Era hora de arriesgarse y probar nuevas propuestas. En esa ida y vuelta supimos que la mejor manera para reflejar lo trabajado con los jóvenes sería la elaboración de un portafolio que nos permitiera evaluar lo vivenciado y aprendido por los jóvenes...” (IPEM N°121), “...que el producto final de la secuencia sea una serie de infografías, en donde el trabajo de investigación y en equipo de los alumnos es el punto fuerte.” (IPEM N° 309).

“...desde el principio de la secuencia es necesario tener claridad de las actividades de evaluación para el aprendizaje, incluso es importante lograr una visión integral de las evidencias de aprendizaje, superar la perspectiva de sólo aplicar exámenes, sin necesidad de eliminarlos completamente...” “...La evaluación de los estudiantes se realiza teniendo en cuenta evidencias del aprendizaje realizado: resolución y presentación escrita individual de las distintas actividades propuestas, confección de afiches y eje cronológico para la muestra”. (IPEM Nº 92). “Se promoverá la autoevaluación de los estudiantes a través de la realización de un breve texto reflexionando sobre el uso de los agroquímicos en la vida cotidiana”. (IPEM Nº 92, IPEM Nº 43). “y la co-evaluación a través de lista de cotejo de trabajo colaborativo...” (IPEM Nº 15). “La evaluación tendrá un marcado aspecto procesual.” (IPEM Nº 15). “La evaluación será continua e integral, observando el proceso de aprendizaje, desempeño y comportamiento de los alumnos frente a las tareas, contenidos y producciones, registrando la misma”. (IPEM Nº 43). “...rúbrica, lista de cotejo, portafolio...” (IPEM Nº 15, IPEM Nº 8). “Entendemos fundamental reconocer el esfuerzo, compromiso y voluntad de los estudiantes por completar sus tareas de forma individual y colaborativa” (IPEM Nº 376).

La secuencia didáctica como oportunidad para vivir, mirar y sentir la clase de ciencias.

La secuencia didáctica se presenta como modelo alternativo de enseñanza que permite concretar todas las decisiones y opciones adoptadas en otras instancias de planificación educativa.

“Nuestra secuencia se implementa a través de los transversales contemplados en los diseños curriculares, estos suponen la integración de diversos aprendizajes que impactan no solo en el currículum oficial sino, en la cultura escolar y en todos los actores institucionales.” (IPEM Nº 320). “A la hora de confeccionar las actividades cada una elaboró aquellas pertinentes a su espacio curricular para luego, realizar el anclaje ...” (Inst. Dante Alighieri).

“Todos hemos realizado muchas secuencias didácticas en nuestro trayecto docente, quedaría solo elegir el tema y pensar objetivos, grupo de trabajo, actividades, recursos, cronología, etc., casi nada (IPEM Nº 121).

La secuencia didáctica orienta y facilita el desarrollo práctico de la educación, permite un cierto grado de estructuración del proceso de enseñanza evitando improvisaciones y dispersiones, mediante un proceso reflexivo colectivo.

“Planificar esta secuencia resultó ser un ejercicio interesante, el tomarse tiempo para pensar qué queremos enseñar y cómo lo queremos hacer, prever los recursos, las actividades; también nos movilizó a revisar nuestras prácticas y a encontrar nuevos sentidos.” (Colegio Gabriel Taborín). Los espacios de aprendizaje colaborativos, entre las

distintas disciplinas, nos enriquecieron con una gran experiencia la misma fue aprender a “compartir” (IPEM Nº 376). Con las actividades no presenciales tuvimos algunas dificultades, sobre todo en aquellas que requieren de una alta capacidad creativa; por suerte nos apoyamos mutuamente y nos dimos una mano cuando algún integrante del equipo lo necesitó (Instituto Corazón de María). “Fuimos optimistas y nos propusimos a construir un diseño estratégico, que hicimos colectivamente.” (IPEM Nº 376)

La secuencia didáctica permite analizar e investigar la práctica educativa.

“Había llegado el momento de reflexionar sobre las estrategias y las decisiones que deberíamos tomar en torno a dicha secuencia. Para ello decidimos narrarlo, ya que la narración es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente.” (IPEM Nº 320). “...creemos que debemos seguir trabajando...a fin de lograr la retroalimentación entre nuestras prácticas docentes y el aprendizaje de nuestros alumnos.” (IPEM Nº 309).

Trabajar con secuencias didácticas plantea algunas dificultades que se van subsanando con el tiempo.

“...definir con qué formatos trabajaríamos cada una de las propuestas pasó a ser un nuevo inconveniente, posiblemente por la poca experiencia para abordar nuevos formatos que se salgan de la materia/asignatura o el aula taller”. (IPEM Nº 121, IPEM Nº 39) “...se hace evidente que algunas trayectorias de los alumnos no son regulares y que visibilizan un eje problemático. Demuestran resistencia y desgano ante las propuestas de trabajo, son recurrentes en las inasistencias y por consecuencia con riesgo de abandono. (IPEM Nº 182). “...los problemas, horas cátedras cruzadas dentro de la misma institución, y de otras en las que también trabajamos, compromisos familiares, rutinas, imprevistos, etc. Finalmente coincidimos ... pudimos reunirnos ...y ... acordamos en armar una estructura ... Es decir que iniciamos la tarea por el esqueleto, utilizando como herramienta de comunicación el e-mail, y de manera personal, desde nuestras casas fuimos incorporando lo pertinente a las clases que tendríamos a cargo, .. . Por otra parte la comunicación con... WhatsApp nos permitió fluidez para consultarnos, compartir ideas, y avanzar en el armado. Pero también debimos reunirnos personalmente a veces de a dos, en otras ocasiones todas, y obviamente debimos hacerlo en días no laborables como son los sábados por la mañana,...”(IPEM Nº 155). “...La principal dificultad se nos presentó al momento de coordinar tiempo y espacio para poder reunirnos y acordar criterios para trabajar...Nos mantuvimos en contacto vía e-mail y Whatsapp y aprovechábamos los momentos en que nos cruzábamos en el colegio, para poder discutir y analizar” (IPEM Nº 39). “El uso de nuevas tecnologías para el intercambio de ideas y acuerdos en espacios virtuales y redes sociales”. (IPEM Nº 7, IPEM Nº 8)

Se generan procesos de revisión y reformulación de las propuestas para eficientizar el trabajo;

“...buscando poner el acento en la importancia de un sujeto que tiene el derecho de aprender; y que permanentemente nos interpela a superarnos como profesionales de la educación. (IPEM Nº 182)...”se hace evidente que algunas trayectorias de los alumnos no son regulares y que visibilizan un eje problemático. Demuestran resistencia y desgano ante las propuestas de trabajo, son recurrentes en las inasistencias y por consecuencia con riesgo de abandono (IPEM Nº 182)”.

La reflexión que refiere a emociones vivenciadas en la experiencia hace visibles las valoraciones que realizan los docentes respecto de sus propias prácticas de enseñanza y traslucen aciertos, temores, certezas, insatisfacciones, previsiones.

“...los distintos acuerdos, planteos, interrogantes y dudas que surgieron en el camino pedagógico de “hacer” para enseñar, nos dieron las fuerzas y energías que necesitábamos para sobrellevar el desafío. (IPEM Nº 376).” Con la nueva implementación, los nuevos resultados serán cada vez más satisfactorios, sumado al compromiso de los alumnos y a la motivación por aprender que demuestran con respeto a la temática, al sentirse actores en la experiencia, y futuros “transmisores” de lo aprendido.” (IPEM Nº 153). “...el interés no fue constante, ...nos sirvió para reflexionar acerca de nuestra responsabilidad como docentes, la importancia de la constante formación como tales tanto en nuestros métodos pedagógicos como en la actualización de los contenidos específicos de nuestras materias. (Instituto Corazón de María)

Las secuencias didácticas alientan activamente a los profesores a trabajar juntos y a su vez, con la comunidad local.

“los distintos acuerdos, planteos, interrogantes y dudas que surgieron en el camino pedagógico de “hacer” para enseñar, nos dieron las fuerzas y energías que necesitábamos para sobrellevar el desafío. Los espacios de aprendizaje colaborativos, entre las distintas disciplinas, nos enriquecieron con una gran experiencia la misma fue aprender a “compartir”. (IPEM Nº 376)

#### Paisajes de aprendizaje

Los paisajes de aprendizaje que se reconstruyen a partir de las percepciones que surgen de las secuencias didácticas y sus narraciones se caracterizan por:

Estar configurados en espacios diversos, no exclusivamente escolares, y en horarios flexibles que se ajustan a los requerimientos de la producción de conocimiento.

Ser dinámicos en su conformación y función, a partir de modelos de enseñanza y aprendizaje que alternan el protagonismo de los actores, utilizan diversas estrategias y actividades, combinan variados formatos pedagógicos, diversifican los modos de presentar la información, apelan a múltiples recursos didácticos, responden a la diversidad de los destinatarios.

Asegurar la autonomía del alumno en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje propiciando la construcción de sus propios itinerarios de formación.

Evolucionar a partir de procesos de evaluación que implican a los estudiantes a través de la reflexión sobre sus aprendizajes y a los docentes a partir de la investigación sobre la enseñanza.

Ofrecer espacios para la cooperación, la inclusión, la identificación, la solidaridad.

Incluir experiencias de aprendizaje desafiantes, con sentido y significado para los estudiantes en particular y para la comunidad educativa en general.

### *Conclusiones*

En este trabajo las intervenciones didácticas de los docentes de Ciencias permiten afirmar que la planificación de la enseñanza de las Ciencias a través de secuencias didácticas constituye una posibilidad concreta de incorporar enfoques centrados en el aprendizaje, en los estudiantes y en el desarrollo de capacidades.

Tras el análisis precedente se puede también concluir que la organización didáctica en torno a secuencias orienta y facilita el desarrollo del diseño curricular a través de un trabajo colectivo que implica a toda la comunidad educativa y promueve la reflexión docente sobre los propios procesos de diseño didáctico.

La planificación secuenciada e interdisciplinaria es un reto que demanda a los profesores de nivel secundario un esfuerzo didáctico adicional para pensar más allá de la propia disciplina y configurar sus prácticas como hipótesis de trabajo provisionales sujetas a continua revisión, en las que se ponen en tensión las propias concepciones epistemológicas y socio-culturales.

Las secuencias didácticas constituyen un instrumento de trabajo sobre el que el colectivo docente puede discutir fundamentos, mecanismos de intervención didáctica, propósitos y estrategias para adaptarlos a los diferentes contextos en los que se desempeña cada docente. Lejos de estar concebidas como recetas, estas secuencias proponen guiones estructurados que cada docente puede utilizar como base sobre la cual pueda adaptar, innovar, modificar lo que considere necesario en función de sus objetivos de enseñanza, de su grupo de alumnos y de los propósitos institucionales de su escuela, y en diálogo con los capacitadores que acompañan su formación continua.

Por otro lado indagar a través de las narrativas pedagógicas la dinámica de la reflexión docente contextualizada en sus diseños didácticos permite identificar los principales obstáculos, explicitar los principios didácticos que subyacen a las prácticas, comprender los procesos pedagógicos, reconocer los enfoques, caracterizar las interacciones. Estos aspectos son construcciones centrales a la hora de describir, desde

un enfoque dinámico y situado, los paisajes de aprendizaje de las Ciencias Naturales que se desarrollan en la actualidad en la provincia de Córdoba.

### Referencias bibliográficas

Aisenson, D., Castorina, J., Elichiry, N. (2007). *Aprendizajes sujetos y escenarios* Noveduc. Buenos Aires.

Anderson, G. y Herr, K. (2007). *El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos*. En: Sverdlick, I. (comp.): La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Anijovich, R. (2010) *La evaluación significativa*. Paidós. Buenos Aires.

Baquero, R. (1996). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.

Boggino, N. (2004). *El constructivismo entra al aula*. Homosapiens. Rosario.

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

Carretero, M. y Castorina, J. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación*. Paidós. Buenos Aires.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires.

D'Hainaut, L. (1985). *Objetivos didácticos y programación. Análisis y construcción de currículums, programas de educación, objetivos operativos y situaciones didácticas*. Oikos Tau. Barcelona.

Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de conocimiento*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 3 de mayo de 2016, de:

[http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)

Díaz-Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. IISUE.UNAM. 2da. Ed. México.

Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado el 8 de junio de 2016, de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Editorial Mc Graw Hill. 2da. Edición. México. Recuperado el 12 de marzo de 2016, de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategia-s-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Elichiry, N. (2010). *El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa* en: Elichiry, N. (Comp) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Manantial. Buenos Aires.

Elichiry, N. (2004) Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional. Manantial. Buenos Aires.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de: [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf)

Fiszer, J. (2011). *¿Aprendizaje Significativo o Aprendizaje Memorístico?*. Recuperado el 06 de mayo de 2011, de: [http://www.mental-gym.com/Docs/ARTICULO\\_101.pdf](http://www.mental-gym.com/Docs/ARTICULO_101.pdf)

Frade Rubio, L. (2008). *"Planeación por competencias"*. Ed. Inteligencia educativa. México.

Gimeno Sacristán, J. (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Temas de Educación. Paidós. MEC. 1ª Edición. Barcelona.

Imbernon Muñoz, F. (2012). *La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga?*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 1-9. Recuperado el 16 de mayo de 2017, de: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html> Imbernon, F. (1992). *La programación de las tareas en el aula: un proceso contextual, dinámico y flexible*, en S. Antúnez y otros. Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. Graó. Barcelona.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016). *Secuencias Didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 03 de octubre de 2016, de <http://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/SD.pdf>

Larrosa, J. (2000). Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Meirieu, P. (2002). *Aprender sí, pero ¿cómo?*. Octaedro. Barcelona.

Perrenoud, P. (2010). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Gedisa Barcelona.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Graó. Barcelona.

Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Morata, S. L. Décima edición. Madrid.



Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó. Barcelona.

Restrepo, G. (2012). *Aproximación cultural al concepto del territorio*. Recuperada el 05 de Mayo de 2017 de:

[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401412/Unidad\\_I/Aproximacion\\_cultura\\_l\\_al\\_conceptode\\_territorio.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401412/Unidad_I/Aproximacion_cultura_l_al_conceptode_territorio.pdf)

Stenhouse, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.

Suárez, D. (2007): Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Tobón Tobón y otros (2010) *Secuencias didácticas: Aprendizajes y evaluación de competencias*. Pearson- Prentice Hall México. Recuperada el 15 de Noviembre de 2015 de:

[http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.ctezona141.webnode.mx%2F200000004-8ed038fca3%2Fsecuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf&ei=wtgdVI69HcLeoAT7wlLgCg&usg=AFQjCNEjI7a0TT8gR1gd8\\_cn2SufdFjyA&bvm=bv.75775273,d.cGU](http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.ctezona141.webnode.mx%2F200000004-8ed038fca3%2Fsecuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf&ei=wtgdVI69HcLeoAT7wlLgCg&usg=AFQjCNEjI7a0TT8gR1gd8_cn2SufdFjyA&bvm=bv.75775273,d.cGU)

Tobón Tobón, S (2010) *Evaluación de las competencias en la educación básica*. Santillana. México.

## ANEXO I

IPEM N°7 “Prof. Carlos Segreti”. *Identidad y Memoria Colectiva*.

IPEM. N°8 “Manuel Reyes Reyna” *Entre todos podemos lograrlo*.

IPEM N°15 “Santiago Ayala”. *La prevención como acción favorable al ambiente y la salud*.

IPEM N°39 “Don Bosco”. *Armas No Convencionales. La Bomba Atómica. Hiroshima Y Nagasaki*.

IPEM N°43 “Hipólito Yrigoyen”. *“Generadores de basura somos todos”*.

IPEM N°92 “Antonio Berni”. *Efecto de los agroquímicos sobre los alimentos*.

IPEM N°121 “Gobernador Justo Pastor Páez Molina”. *¿Sabemos todo lo que hay que saber sobre el consumo de sustancias?*

IPEM N°153 “Juan Martín de Pueyrredón”. *Uso sustentable del suelo*.

IPEM N°155 “Juan José Paso”. *“Entre la dictadura militar y los derechos humanos. Argentina 1976-1983”*.

IPEM N°161 “Manuel Dorrego”. *De este tema si se habla (ESI)*

IPEM N°182 “Dr. Jorge W. Ábalos”. Condiciones materiales de los inmigrantes en la Ciudad de Córdoba en la primera década del siglo XX.

IPEM N°187 “José A. Malanca”. El río Suquía como recurso natural y cultural para la ciudad de Córdoba.

IPEM N°309 “Profesor Carlos Fuentealba”.

IPEM N°320 “*Jorge Cafrune*”. Primeros habitantes de Córdoba.

IPEM N°338 “Dr. Salvador Mazza”. *Renovando Energías*.

IPEM N°376 “Nelson Mandela”. *Des-virtuados*.

Instituto “Cristo Redentor”. Educación Sexual Integral: “Cuidar la Vida”.

Instituto “Dante Alighieri”. Tendencias energéticas a nivel mundial y nacional: implicancias sociales y ambientales.

Colegio “Gabriel Taborin”. Revista digital: “Construyendo cultura ambiental en El Tabo”.

Colegio “Corazón de María”. *Inundaciones en Córdoba*.

## EXPLORANDO LAS PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE LAS DEMANDAS E INTERPELACIONES DEL PROGRAMA *NUESTRA ESCUELA*

PADILLA, Nilver  
CAVAGNERO, Ana  
VADORI, Gloria  
YUNI, José

*Universidad Nacional de Villa María  
Instituto Pedagógico de Ciencias Humanas*

*A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 la Educación Secundaria está siendo objeto de profundas transformaciones que afectan su formato, sus supuestos, sus orientaciones pedagógico-didácticas y su estructuración curricular. El problema que se plantea en este estudio ronda en torno de la pregunta sobre el modo en que los profesores interpretan las demandas e interpelaciones de las políticas educativas y se enmarca en el reconocimiento del papel que tienen estos agentes como mediadores y reformadores de las políticas.*

*Se busca como objetivo principal caracterizar las percepciones de los profesores de educación secundaria sobre las propuestas y prescripciones que les plantean las políticas educativas en diferentes contextos territoriales de la provincia de Córdoba.*

*A nivel metodológico, este proyecto propone un estudio descriptivo basado en un enfoque metodológico cualitativo. Las unidades de observación han sido profesores de educación secundaria en ejercicio que se desempeñan en escuelas de gestión pública y privada de las localidades de Deán Funes, Cruz del Eje, Villa Dolores, San Francisco, Villa Nueva y Villa María.*

*Los resultados alcanzados hasta el momento ponen en evidencia el papel fundamental de los agentes escolares en el juego de tensión entre el diseño de políticas educativas y los procesos de concreción e impacto de las mismas en el terreno la escuela.*

### ***Escuela Secundaria - Percepciones Docentes - Políticas Educativas***

#### **Introducción**

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 la Escuela Secundaria está siendo objeto de profundas transformaciones que afectan su formato, sus supuestos y orientaciones pedagógico-didácticas y su estructuración curricular. A nivel mundial la enseñanza secundaria está sujeta a un proceso de reformulación ya que

diferentes estudios muestran que este es un nivel de escolarización crítico, tanto en las sociedades desarrolladas como en los países en desarrollo. La estrecha relación de este nivel con la situación de los adolescentes y jóvenes hacen que estas instituciones escolares se conviertan en la caja de resonancia de diversas problemáticas y que en sus dinámicas cotidianas emerjan los efectos de fenómenos más amplios como la globalización, la crisis del sistema de relaciones económicas y productivas, el avance del ecosistema digital o las relaciones conflictivas de los jóvenes con las instituciones modernas.

En el marco de la Ley de Educación Nacional los Profesores tienen entre sus derechos y obligaciones el de acceder a procesos de formación permanente. Desde los lineamientos marcados por las Metas 2021, pactadas en el marco de la Organización de los Estados Americanos, se fue señalando la necesidad y el acuerdo acerca del desarrollo de prácticas de formación permanente. En consonancia, el Plan Nacional de educación obligatoria y formación permanente, intentó cubrir los dos aspectos más relevantes: cumplir con la extensión de la escolaridad obligatoria y por otro lado, habilitar el Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP) que tomó el nombre concreto de “Nuestra Escuela”.

En el contexto de las políticas de inclusión social y educativa de la última década la escuela secundaria está siendo objeto de una profunda reestructuración tanto en sus alcances, su cobertura y en la significación social que se le otorga como ámbito de selección y jerarquización social o como institución de acogimiento de los jóvenes. La extensión de la obligatoriedad ha ampliado la cobertura permitiendo el acceso de miles de jóvenes a la escuela secundaria. Muchos de estos contingentes juveniles pertenecen a los sectores más vulnerables de la sociedad y su acceso a la escolaridad secundaria constituye una novedad en términos de experiencia social para estos grupos y una interpelación a la escuela secundaria.

Por otra parte, las bases filosóficas y las orientaciones pedagógicas de la reforma de la Educación Secundaria (tanto a nivel nacional, como en su ajuste en la jurisdicción) tuvieron un contenido disruptor de la gramática escolar tradicional, afectando el modo en que los docentes significan y configuran sus prácticas. Las políticas de inclusión se tradujeron en enfoques institucionales y pedagógicos desestabilizadores de la cultura institucional tradicional, afectando dimensiones curriculares, de gestión de la convivencia, de los regímenes de promoción y acreditación, de dispositivos y formatos escolares y curriculares orientados a sostener las trayectorias precarias de los jóvenes. En resumen, las políticas de reforma instalaron una demanda profesional para adaptarse a estas transformaciones.

En la cotidianidad escolar los profesores encuentran en las aulas a estudiantes que discrepan de las expectativas del alumno ideal sostenido por el imaginario escolar,

dispuesto a someterse al orden escolar y a confiar en el mandato civilizador que se ofrece como perspectiva de futuro para los jóvenes. El establecimiento de modalidades que atraviesan los niveles del sistema ha sido un motor de posibilidades de acceso para el cumplimiento de la trayectoria de escolarización considerada obligatoria. A través de la implementación de diversos planes y programas, las políticas educativas intentaron efectivizar los mandatos emergentes de la normativa. Así, diferentes programas de Transferencia Condicionada de Ingresos como la AUH y el Progresar apuntaron a apoyar económicamente a las familias para contribuir al sostenimiento de la inclusión. Por otra parte, programas de terminalidad como Fines y PIT dieron respuesta al mandato de inclusión pedagógica a través de de nuevos formatos pedagógico-curriculares e institucionales.

Las políticas sociales y educativas de inclusión afectan por lo tanto al profesorado, generándoles rupturas en sus modos de concebir y construir sus prácticas. De este modo, el problema general de nuestra indagación se centra en la pregunta acerca del modo en que los profesores de escuelas secundarias perciben las interpelaciones y demandas que le plantean las políticas educativas y las prácticas socio-juveniles en diferentes contextos territoriales de la Provincia de Córdoba. En este trabajo abordamos los posicionamientos de los profesores frente al Programa Nuestra Escuela, concebido como un dispositivo de formación permanente del profesorado en relación con las demandas emergentes de la Reforma.

### **Referentes teórico - conceptuales**

Las políticas públicas en materia educativa comienzan a definir líneas de acción que deben desarrollar las escuelas, algunas de ellas con carácter prescriptivo, otras que apuestan al consenso y algunas de carácter estratégico que impulsan la amplia participación de los actores educadores. Pero consideramos importante delimitar los conceptos de “política”, de “política pública” para concretar un acercamiento a la definición de “política educativa” en relación con el objetivo de este proyecto de investigación.

En principio partimos de la concepción con la que Mooney y Arnoletto (1993, p.3) definen a la política cuando expresan que

Es el conjunto de orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado, en nuestro caso, de la educación. También puede entenderse como el arte o traza con que se conduce un asunto o se emplean los medios para alcanzar un fin determinado. Política es una actividad humana. Pertenece al campo de las relaciones interhumanas. Su objeto es el establecimiento de un orden social, que haga posible la convivencia y cree las condiciones necesarias para construir un mundo humano.

Si focalizamos en el carácter público de las políticas, podemos afirmar con García Delgado que:

Son los proyectos y actividades que un Estado diseña y ejecuta, a partir de una gestión de gobierno y de una administración, con la finalidad de satisfacer las necesidades y demandas de sus grupos sociales. Y son públicas porque: el sujeto principal es un estado y porque: el objeto principal debe ser la sociedad.

A partir de esta escala de aproximaciones a las conceptualizaciones macro de la política, en materia educativa Paviglianiti (1996, p. 8) manifiesta que

La Política Educativa es el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado-entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil-para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada.

Ahora bien, es en este marco en que nuestro interés por comprender las marcas subjetivantes de las políticas sociales y educativas de inclusión sobre los sujetos escolares, implica considerar el ciclo de las políticas, desde el momento de su formulación hasta que éstas se encarnan en los sujetos. Si bien la política intenta dar direccionalidad al proceso educativo, para que se efectivice tiene que ser llevada del texto a la práctica.

Una idea extendida del sentido común escolar piensa este proceso de un modo mecánico y lineal, que se traduce en la expresión coloquial de la “bajada” de las prescripciones de las políticas y su carácter imperativo, a partir de la capacidad de coacción de la estatalidad. Sin embargo, desde nuestra perspectiva la puesta en acto de las políticas es un proceso por el cual éstas son reconstruidas y recreadas por los actores en relación al contexto y a los sujetos que intervienen. De esa manera, el pasaje de palabras en el papel a acciones prácticas en ámbitos educativos, es un proceso sumamente complejo y excede la noción de ejecución o implementación.

La pregunta sobre el modo en que los profesores interpretan las demandas e interpelaciones de las políticas educativas y las prácticas socio-educativas de los jóvenes se enmarca en el reconocimiento del papel que tienen los profesores como mediadores y reformuladores de las políticas de cambio (Frigerio, 2000) y como moduladores de la gramática institucional. Nuestra indagación ubica a los profesores como sujetos claves de la cultura escolar en tanto conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar, pero que extiende su “lógica” de funcionamiento más allá de los límites de las escuelas para contribuir con la organización racional de la vida social cotidiana (Garay, 1996; Fernández, 1998).

La investigación sobre este proceso pretende comprender el impacto de las políticas a niveles subjetivos, porque si bien la puesta en acto y el impacto sobre los

actores escolares son diferentes, ambos están interrelacionados (Van Meter, D. y Van Horn 1993). Los actores intervienen y actúan en esas transiciones y pasajes -desde la macroestructura al nivel de las subjetividades y las prácticas que ellas generan- desde un sistema de creencias arraigado en posiciones de clase por un lado y por la lógica de la gramática escolar tradicional; esta juega un papel fundamental en la regulación de las disputas. En este sentido hacemos foco en cómo los sujetos encargados de poner en acto las acciones de programas y proyectos que dimanen de las políticas, elaboran sus planes de acción con una autonomía relativa de quienes las formulan o evalúan.

Como expresamos antes, en este momento de la investigación, se pueden realizar algunos avances (no exhaustivos) en torno al Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”.

### **Aspectos metodológicos**

El proyecto del que surge esta ponencia propone un estudio descriptivo basado en un enfoque metodológico cualitativo. Las unidades de observación son profesores y directivos de nivel medio en ejercicio, con una antigüedad de 10 o más años en el nivel, y que se desempeñan en escuelas secundarias de gestión pública y privada de diferentes orientaciones y contextos territoriales. Los contextos seleccionados permiten muestrear diferentes territorios de la provincia, coincidentes con las localizaciones de la UNVM a través de los CRES (Centros Regionales de Educación Superior). Se tomaron como nodos territoriales las ciudades de Deán Funes, Cruz del Eje, Villa Dolores, Jesús María y San Francisco. El conglomerado del Gran Villa María (formado por la ciudad homónima y Villa Nueva) fue otro punto muestral que representa a una ciudad de tamaño intermedio.

En el trabajo de campo se realizaron entrevistas abiertas semiestructuradas, orientadas a obtener una descripción de las percepciones de las demandas e interpelaciones de las políticas educativas y las prácticas socio-juveniles frente a la escuela secundaria. En cada nodo muestral se seleccionaron 5 profesores que fueron elegidos en función de los siguientes criterios: antigüedad en la docencia, género, disciplina de formación, tipo de desempeño institucional (gestión pública, gestión privada o en ambas) y variedad de formato institucional de desempeño (escuela de adultos, programas de terminalidad, etc.). En total se realizaron 20 entrevistas abiertas que fueron registradas en formato digital y preparadas para su posterior análisis.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

El Programa Nuestra Escuela: caracterización general

El Plan Nacional de Formación Permanente fue consensuado entre los representantes del Ministerio de Educación y el gremio Docente CTERA y se instaló

como una propuesta a tres años, con una impronta de plan estratégico-situacional. Pretende desplegar procesos formativos que pongan en juego la participación de los actores docentes en la construcción de la práctica efectiva de lineamientos políticos, con la impronta de la institución en la que trabajan. De tal modo que para los mandatos de la política educativa, el PFP debiera generar en los profesores un autoreconocimiento como co-diseñadores de la política pública en materia educativa.

El PFP fue aprobado por Resolución del Consejo Federal de Educación N° 201/13 con los objetivos de “instalar una cultura de la formación permanente para propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes; impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza, y promover la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica generada en las escuelas y en otros ámbitos académicos”.

En tanto, con referencia a los profesores, según manifiesta el Anexo N° 316/17 del Consejo Federal de Educación, el recorrido de formación del PFP implica dos trayectos de formación de tres años de duración cada uno. El programa está destinado a las escuelas de todas las jurisdicciones, niveles y modalidades, tanto de gestión pública como de gestión privada, de todo el país. Se trata de alrededor de cincuenta mil escuelas y más de un millón de docentes.

Dividido en dos componentes, uno institucional en ejercicio (componente 1) y otro individual (componente 2), el PFP ofrece formación colectiva, universal y gratuita para todos los docentes del país abarcando, por cohortes sucesivas, la totalidad de las unidades educativas de todos los niveles. Así, según el documento que estamos siguiendo, el PFP responde a la demanda histórica de formación continua como constitutiva del trabajo docente y parte de la jornada laboral, con acreditación con puntaje para la carrera profesional.

Es decir que quienes comenzaron su primer trayecto en 2014 y lo completaron en 2016, realizarán su segundo trayecto en el período 2017-2019; quienes comenzaron su primer trayecto en 2015 y lo completarán en 2017, realizarán su segundo trayecto en el período 2018-2020; y, quienes comenzaron su primer trayecto en 2016 y lo completarán en 2018, realizarán su segundo trayecto en el período 2019-2021.

Respecto del proceso formativo, en un 80% de los entrevistados es recurrente la alusión a diversidad de situaciones que implican un cuestionamiento respecto a la efectividad y aprovechamiento del Programa como dispositivo formativo. Entre las críticas más comunes se destacan: la repetición de la cultura de catarsis que hace que los profesores utilicen los espacios de los talleres para expresar su malestar y sus reparos a las orientaciones de las políticas de Reforma; ausencia de tiempos de lectura previa, desaprovechamiento de los recursos teóricos que proponen los diferentes



cursos, descompromiso de los formadores y desinterés de parte del profesorado en apoyar el proceso de reforma. Circula fuertemente entre los entrevistados el concepto de que la capacitación es una instancia obligatoria y que se “debe” cumplir. En algunos casos se ha conocido y participado en el plan de mejora en virtud de las demandas que plantea el Programa, por lo que las actividades se presentan con la concepción de cumplimiento formal y no de compromiso con el propio desarrollo profesional.

También es destacable el hecho de que los profesores manifiestan que hay dos modalidades de percibir los encuentros institucionales de parte de los profesores. Si bien una gran mayoría se enrola en las caracterizaciones anteriores, un 20 % aproximadamente lo asume como una oportunidad al menos de debate sobre las problemáticas que presenta la escuela.

Lo que queda claro de este relevamiento exploratorio es que las percepciones de los docentes respecto del Programa giran en torno a diferentes tipos de comentarios críticos sobre aspectos organizacionales, formativos y de los alcances de su implementación. En general, los entrevistados lo consideran como un proceso de capacitación impuesto al que es necesario dar cumplimiento y cuyos efectos varían de acuerdo a los posicionamientos institucionales y personales de los propios profesores.

*Al principio, tuvieron una instancia de catarsis. Fue más un peso que digamos una oportunidad. También la selección o la invitación a participar no fue leída bien, se tornó más como una obligación que como una invitación a pensar. O sea, es un programa pensando para la reflexión de las prácticas educativas. Y bueno el discurso que llega a las escuelas es una actividad obligatoria, o sea una suspensión de actividades con una actividad obligatoria, donde hay una serie de horas, son como seis horas y un trabajo in situ. O sea es una instancia que uno todavía no va, digamos tiene que estar predispuesto, asiste. Pero no todos los que asisten van con la misma disposición a elaborar.....creo que los primeros encuentros fueron más una instancia de catarsis y hay una cuestión que tiene que ver más con la directiva que tiene el programa que cada escuela debe fijar qué de la propuesta se adapta a las escuelas...*

Esta entrevistada recupera, como lo han hecho varios otros, la singularidad planteada por el enfoque formativo del programa: la reflexión de la propia práctica y la habilitación profesional para reformularla. No obstante, ciertos elementos del imaginario profesional docente parecen operar como obstáculos para la apropiación del programa de formación. Desde la perspectiva de los directivos hay una mayor valoración de las instancias que propone el Programa:

*...es un espacio valiosísimo, porque estamos acostumbrados a talleres donde todo el mundo se queja. Pero hacer que se nutran de teorías ha sido muy positivo. A los padres no les gusta que los chicos pierdan clases, pero bueno se trata de que uno como directivo se explique, es interesante porque los profes van con las lecturas previas...*

En el caso de los profesores, la valoración no es tan enfática o aparece bajo ciertas condicionalidades. Varios entrevistados señalan que la capacitación opera como una instancia de debate y sensibilización, pero sin provocar cambios sustantivos en la estructura organizativa de la escuela, en su gramática institucional ni en las representaciones que tienen los docentes respecto de los desafíos que plantea la cultura juvenil y la presencia masiva de estudiantes debido a la obligatoriedad.

*...bueno, sí los que están en el PNFP nos dicen que hay que trabajar, vamos a ver qué vamos hacer, a ver temas, por ejemplo de evaluación. Se logra modificar la práctica pero es personal, depende de cada uno. Porque por ahí uno escucha comentarios, hay personas que por más que hagan capacitaciones no van a cambiar y los otros tratamos de buscarle la vuelta, pero no siempre podemos o no siempre estamos capacitados...*

*...en algunos aspectos por ejemplo se logró algo. Cuando se trató la ESI fue muy movilizador el taller, pero después salvo el coordinador que es el que está más cerca de los chicos, queda en el taller y nada más, en la práctica no lo ves. Los docentes vamos al taller pero después como que no tiene continuidad, no se están valorando todas esas horas de taller o nosotros nos quedamos. Como que es una política que lleva a cumplir el PNFP pero para cumplir en los papeles, desde el director, la vice, para que entreguemos el trabajo para entregar...*

Como puede observarse en los registros precedentes, las percepciones sostienen una mirada escéptica del cambio como un proceso institucional y en equipo. Más bien predomina una mirada individualista que descansa en el compromiso personal de los docentes, en el contexto de un colectivo que asume posiciones de desinterés, descompromiso o simplemente de una participación simbólica. En la dimensión institucional, varios entrevistados interpretan que los efectos del programa Nuestra Escuela dependen del posicionamiento de los equipos de gestión.

*...yo lo hago al PNFP en escuela privada. En mi experiencia ha sido muy dirigido. Si la intención era llegar a hacer un plan de mejora en equipo, más allá del equipo directivo con todos los docentes no se logró, todas las reuniones fueron...me entregan el material y yo veo que hago con eso, es como que...yo dejo participar, pero transformado en acción no se hace, es como un como sí.*

*Primero que no se han preparado los talleres de formación permanente; quienes estaban encargados de prepararlos no le dedicaron el tiempo, los hicieron un día antes o dos días antes. Ponían a hacer ese trabajo a los ayudantes técnicos para que resuman los textos, que eligieran ellos los vídeos que tenían que pasarnos a nosotros, y nosotros viendo ese desgano en la preparación...el docente no se enganchaba. Noté que no se enganchaban mis compañeros de trabajo. Se han trabajado textos hermosos de Terigi, por ejemplo, de Camilloni y textos jugosos desde el punto de vista formativo. Realmente no se les prestó atención, han sido preparados los talleres de una manera con desgano,*

*no había amor en la preparación y eso nos afectó a nosotros. Y si a eso le sumamos que muchos docentes son reacios a aceptar información o capacitación, por ahí había una suerte de...yo estoy parado profesionalmente, moralmente en un peldaño más que todos los demás y este taller la verdad que es más de lo mismo, muchas veces uno escucha eso y siente la frustración...*

*Siempre lo mismo para mí. Tenés que trabajar el perfil del alumno, el perfil del docente, como que son cosas que ya sabemos, pura teoría, teoría y nada en la práctica*

Una entrevistada con funciones directivas deja entrever en su respuesta la variabilidad en la respuesta del profesorado a las propuestas de formación. Por otra parte, resalta que la eficacia del Programa depende de las habilidades del equipo de gestión.

*...o las capacitaciones estas del Programa Nacional de Formación Permanente, ahora que es formación situada de nuestra escuela. Nosotros al incorporarnos en el 2015... y al ser todos profes que estaban fuera del sistema (porque acá los profes que ingresan no tienen el puntaje para ingresar en convocatorias de la escuela común) entonces hacen propuestas y se presentan. Acá (refiriéndose a su institución) de los 50 profesores tengo 38 haciendo capacitación, que es un porcentaje altísimo; es casi la mayoría del cuerpo docente haciendo una capacitación de práctica situada para la escuela. Y cuando yo me encuentro con otros colegas: ay! ese taller no sirve para nada y voy a tomar mate... y voy a pintarme las uñas y voy a hacer. ¡Y yo no sé para que lo hacen todavía, no entiendo para que lo hacen! Y nosotros desde la escuela lo laburamos, lo construimos y eso que se construye lo aplicamos; y todo en pro de los estudiantes. Es lo que a mí me pasa, me pasa desde la visión que tengo con otros colegas del ser docente: "ay! tengo que presentar esto"; como que siempre es más desde el peso que del convencimiento.*

La percepción de los profesores pone en evidencia que éstos no llegan a vincular la cotidianeidad del Programa Nuestra Escuela con el objetivo para el cual fue diseñado y que implica un importante giro en la línea histórica de formación en ejercicio.

## **Conclusiones**

En esta primera aproximación podemos recuperar algunos elementos analíticos. Por una parte, observamos que una proporción importante de los profesores entrevistados no logran percibir la posibilidad de transformarse en actores partícipes de la construcción de una política educativa. La autopercepción de ellos mismos como agentes con poder de definir los lineamientos políticos-pedagógicos de la institución a la que pertenecen aparece en forma limitada. En el marco de un programa basado en un planeamiento de carácter estratégico-situacional enfocado en las prácticas

contextualizadas, los posicionamientos profesionales de los profesores pivotean entre el compromiso personal, el desinterés, la crítica explícita o el simulacro adaptativo.

Los datos relevados parecen sugerir en esta primera instancia exploratoria, que la tradición de una política normativa está tan arraigada en la biografía docente que impide la posibilidad de una mirada que acerque las propuestas ministeriales a las demandas de los actores y achique la distancia entre la política macro y la micropolítica. En otras palabras, si las instancias de formación profesional permanente operan como la interfase necesaria para que las políticas educativas reformadoras puedan ponerse en acto y convertirse en políticas de uso, los posicionamientos descriptos revelan las resistencias de los profesores frente al sentido que portan las demandas y mandatos de las políticas.

Los discursos de los entrevistados son coincidentes respecto a la relevancia que adquiere en la gestión de los procesos de formación permanente, la actitud de los equipos institucionales de gestión. Tanto para sostener un cumplimiento formal del mandato normativo, como para aprovechar el Programa como un medio para el desarrollo institucional y la construcción de una cultura participativa de innovación, el papel de los directivos parece tener una importancia fundamental en la mediación y pasaje de los discursos de las políticas a su puesta en acto.

Un aspecto que deberá profundizarse en el futuro refiere a la relación entre las resistencias que parecen ponerse en juego en los procesos de formación permanente y la orientación del cambio que estas acciones pretenden configurar en el profesorado. En otras palabras, el PFNP aborda determinados ejes formativos consecuentes con los lineamientos políticos, pedagógicos y curriculares que sostienen la reforma. Esos ejes desestabilizan el núcleo duro de la gramática escolar (la cultura meritocrática, la lógica selectiva de la escuela secundaria, la valoración del conocimiento disciplinado y segmentado, la valoración de la homogeneización y el borramiento de las diferentes manifestaciones de la diversidad como condición de integración, etc.) por lo que este dispositivo implica una interpelación a los modos de ser, hacer y sentir la docencia como profesión.

### **Referencias bibliográficas**

- Fernández, L. (1998) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires.
- Frigerio, G. , Poggi, M y Giannoni, M. (comp.) (2000) *Políticas, instituciones y actores en educación. Argentina*. Ediciones Novedades Educativas. Centro de Estudios Multidisciplinarios. Buenos Aires.

- Garay, L. (1996) La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones en Butelman, I. (comp) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós, Bs. As.
- García Delgado, D. (1996) Estado y *Sociedad*, Tesis. Bs. As. Ed. Norma. Buenos Aires.
- Mooney A, y Arnoletto, E. (1993) *Cuestiones fundamentales de Ciencia Política*. Ed. Alveroni. Córdoba.
- Paviglianiti, N. (1996) *Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional*. Praxis Educativa, Vol. 2, Nº 2. UNLP. La Pampa.
- Van Meter, D. y Van Horn, C. (1993). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En Aguilar Villanueva L. *La implementación de las Políticas*. Miguel Ángel Porrúa Librero Editor. México.

## POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN LA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA

PERASSI, Zulma

*Universidad Nacional de San Luis  
Facultad de Ciencias Humanas*

*Esta producción se enmarca en el Proyecto de Investigación “Evaluación Educativa: políticas, concepciones e impactos” que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.*

*Dicho proyecto aborda el Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad –SINEC– instituido en la Argentina en el año 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación. Advierte además, que con el transcurrir del tiempo la política de evaluación vigente en la segunda década del Siglo XXI fue adquiriendo ciertos rasgos que otorgan una impronta diferente respecto a las ideas fundacionales. A partir de ello, se identifican fases o momentos diferentes en el funcionamiento del sistema, con características específicas.*

*El problema que orienta este trabajo se sitúa en una perspectiva histórica e interroga acerca de la articulación o desencuentro que existe entre las principales políticas de evaluación de la educación básica que son gestadas desde los ámbitos de la Nación y de la Provincia en la actualidad.*

*El propósito fundamental es ofrecer algunos indicios que permitan reflexionar a partir de lo que está sucediendo en una jurisdicción particular (Provincia de San Luis) para comprender las concepciones evaluativas que subyacen*

*Este trabajo de carácter inacabado y provisorio hace foco en algunos resultados parciales de estas políticas y se cuestiona acerca de su sentido. Insinúa ciertas tendencias y devela zonas de debilidad.*

*En esta oportunidad se trabaja especialmente a partir de análisis documental basado en las principales normas que regulan dichas políticas, la publicación de resultados obtenidos en la aplicación de pruebas y algunas declaraciones de funcionarios del área.*

### ***Evaluación educativa - Políticas de evaluación - Concepciones de evaluación***

#### **Introducción**

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Evaluación Educativa: políticas, concepciones e impactos” que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

En ese proyecto se aborda el Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad – SINEC- instituido en la Argentina en el año 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación. El trabajo desarrollado permite afirmar que con el transcurrir del tiempo, la política de evaluación vigente en la segunda década del Siglo XXI fue adquiriendo ciertos rasgos que le otorgan una impronta diferente respecto a las ideas fundacionales. A partir del análisis se pudieron identificar distintas fases o momentos en el funcionamiento del sistema, que fueron adquiriendo características específicas.

El trabajo asume una perspectiva histórico-política y contempla la articulación -o desencuentro - que existe entre las principales políticas de evaluación de la educación básica que en la actualidad son gestadas desde los ámbitos de la Nación y de la Provincia. La búsqueda principal de esta elaboración es ofrecer reflexiones a partir de algunos resultados que obtienen los estudiantes del último año de la educación secundaria en una jurisdicción particular (Provincia de San Luis) con la aplicación de distintos dispositivos (nacionales y provinciales).

Cabe señalar que el presente trabajo posee carácter inacabado y provisorio aunque insinúa ciertas tendencias y devela zonas de debilidad.

### **Referentes teórico-conceptuales**

América Latina no tiene una fuerte tradición en evaluaciones del aprendizaje, a gran escala. Si bien durante los años '60 comenzaron a aplicarse pruebas para el acceso a carreras universitarias, en la mayoría de los países de esta región recién a partir de 1990 se desarrollaron los sistemas nacionales de evaluación de la educación básica, con algunas excepciones como es el caso de Chile. (Martínez Rizo, 2016)

La Republica Argentina puso en marcha las pruebas estandarizadas a escala nacional a partir del año 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación. Dicha norma, instaló la base legal para el surgimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad –SINEC-. Con múltiples oposiciones, en particular del sector gremial, el país comenzó a ejecutar un dispositivo de regulación de la política educativa, con la pretensión de obtener información y proveer datos al gobierno del sector. Instalándose así, un dispositivo que colabora a legitimar significados sociales y educativos.

La resistencia inicial fue cediendo con el tiempo y los operativos nacionales comenzaron a integrarse al desarrollo político del campo de la educación obligatoria. Si bien empezaron a mejorarse los mismos en sus dimensiones políticas y técnicas, la evaluación del sistema educativo constituyó históricamente un desafío, puesto que entraña en sí misma una doble complejidad: una de ellas de naturaleza empírica, propia del objeto de evaluación, y otra de carácter teórico, derivada de las múltiples facetas que poseen las nociones de calidad y evaluación (Martínez Rizo, 2009).

En el marco del proyecto de investigación en que se inserta el presente trabajo se han podido identificar distintas fases en la vida del sistema nacional de evaluación argentino. En este sentido, se reconocen tres periodos diferentes:

- 1º Período Fundacional,
- 2º Período de Fortalecimiento y Reajuste y
- 3º Período de Revisión.

En esta presentación solo se aludirá a ciertas características de cada fase, tal que permitan comprender el análisis posterior.

El primer periodo, se extiende por diez años a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación Nº 24.195, que instaló las bases legales para el funcionamiento de este sistema.

(...) fue una etapa difícil y de profundo cuestionamientos al sistema evaluativo, tanto en su dimensión técnica, como política. Desde lo técnico: se aplicaron instrumentos únicos, homogéneos, contruidos con una perspectiva y un lenguaje propio de la capital, que resultaba en muchos casos, ajeno a niños y jóvenes de distintas regiones o emplazamiento del país. Los instrumentos diseñados incorporaban muy pocos ítems abiertos. Se advertía desarticulación entre las áreas de Currículum y de Evaluación del Ministerio de Educación.

Desde lo político, la demora en el procesamiento y devolución de resultados, la publicación de los resultados alcanzados mediante el uso de *rankings* de escuelas, provincias y regiones, lesionaban y castigaban a los destinatarios, por los porcentajes obtenidos. Todo esto colaboraba a perpetuar el sentido sancionador de la evaluación.” (Perassi,2017, p 6)

Durante el segundo período (vigente entre 2003-2015)) se intentó resolver los problemas detectados en la primera etapa. La Ley Nacional de Educación -Ley Nº 26.206- instituyó varios ajustes con su sanción en el año 2006.

Sin embargo, persistió la demora en el procesamiento y devolución de los resultados de las evaluaciones a los establecimientos escolares. La información que llegaba a las instituciones no lograba construir sentido pedagógico a los mismos. El estudio de factores asociados que se venía realizando durante los ONE, no era aprovechado debidamente para el análisis y generación de información. Si bien en lo técnico se corrigieron varios aspectos erróneos de la primera fase, en la dimensión política aún se evidenciaban serias deficiencias.

Durante esa etapa el Gobierno de la Provincia de San Luis creó la Universidad de La Punta - en 2004- y diez años más tarde, fundó el Instituto Provincial de Evaluación



de la Calidad Educativa, buscando asegurar una educación de excelencia a todos los sanluiseños. La ley de creación del mencionado Instituto establece entre otras cuestiones que:

“Estarán sujetos a su evaluación todos los establecimientos educativos, comprendiendo los niveles inicial, primario, secundario, y educación superior dependientes o sometidos al control del Gobierno Provincial” (Ley Provincial No II-0905-2014- Prov. de San Luis, art. 2º.)

La tercera fase, inició hacia fines de 2015, cuando toma posesión del cargo el último gobierno, con una declarada intencionalidad de replantear múltiples aspectos de las pruebas. Se creó la Secretaria de Evaluación Educativa la que se hizo cargo de este sistema, diseñando y aplicando hacia fines del pasado año el operativo o prueba APRENDER. Se decidió la ejecución anual del dispositivo y la comunicación de los resultados se concretó a principio del año en curso, explicitando así la preocupación por la demora de la devolución de resultados.

En relación con la vigencia del sistema nacional de evaluación, compartimos las afirmaciones de Felipe Martínez Rizo, cuando sostiene:

“Una consecuencia positiva de PISA y las pruebas en gran escala en general, han sido que han llamado la atención de la sociedad sobre la importancia de hacer esfuerzos para mejorar los niveles de aprendizaje que se alcanzan en el sistema educativo” (2016, p. 7).

### **Aspectos metodológicos**

En esta producción se trabajó especialmente con análisis documental, tomando como fuentes esenciales las principales normas que regulan las políticas de evaluación educativa de este país y de la provincia.

La segunda fuente de consulta que aporta información decisiva para la presente, son los informes oficiales publicados de los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas. Finalmente, la tercera fuente de consulta, de carácter informal fueron algunas entrevistas y declaraciones de funcionarios del área, publicadas por diferentes medios.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Hoy, la principal normativa que encuadra el operativo APRENDER en nuestro país es:

Ley Nacional de Educación No. 26.206.

Resolución del CFE N° 280/16: “Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa”.

En dicho operativo los protocolos de evaluación incluyen ítem que se organizan en 4 niveles de desempeño: Por Debajo del Nivel Básico, Básico, Satisfactorio y Avanzado,

tomando en cuenta la experiencia internacional y regional. Los contenidos y capacidades evaluadas en esta prueba se derivan de los acuerdos federales, contemplando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y los diseños curriculares jurisdiccionales.

En octubre de 2016 se concretó la primera administración de la Prueba Aprender. La Provincia de San Luis, participó en la misma con 10.969 alumnos, que representan el 74,8% del total. Esta cifra incluye alumnos de 6to. Grado de nivel primario y también, de 5/6to. año de secundario. En el caso de terminalidad de educación secundaria, la evaluación afectó a 3.910 estudiantes correspondientes a 138 establecimientos escolares (tanto de gestión estatal, como privada).

Para aproximar algunas reflexiones focalizaremos este trabajo en esta franja evaluativa (finalización de educación secundaria) y en dos áreas claves del conocimiento: Matemática y Lengua.

Según los resultados de esa indagación, apenas el 24% de los alumnos evaluados alcanzaron en Matemática los dos niveles más destacados de desempeños: avanzado y satisfactorio. Ello significa que el 76% (algo más de las tres cuarta partes de los estudiantes) solo logran:

- abordar situaciones que ponen en juego capacidades cognitivas básicas (reconocer, identificar e interpretar información de tablas, de gráficos cartesianos y de barras).
- resolver situaciones problemáticas simples.
- dar respuesta a problemas de porcentaje de uso habitual y aquellos en los que intervienen fracciones usuales.

O bien, pueden convertir un registro coloquial sencillo en uno algebraico, relacionado con las operaciones básicas de la adición y multiplicación.

Esto nos indica que la mayor parte de los estudiantes que están próximos a concluir con su escolaridad obligatoria para continuar estudios superiores o bien, para insertarse en el mundo laboral, tienen desempeños mínimos o básicos en este campo disciplinar.

¿Cuáles fueron los resultados que obtuvieron estos alumnos en Lengua, en el último operativo?

El 57,4% de ellos alcanzaron un nivel satisfactorio o avanzado en el área. Ello implica que algo más de la mitad de la población evaluada logra:

- manejar adecuadamente categorías de análisis literario que les permiten lecturas comprensivas complejas.

Interpretar con adecuado dominio el contenido global de textos expositivos diferenciando y relacionando ideas relevantes y secundarias, reconociendo además, la función específica de recursos retóricos básicos.

A su vez, los resultados indican que una minoría (casi el 10%) puede:

- conceptualizar con destreza distintas herramientas de teoría literaria, que les permiten construir significados de acuerdo a sus intereses y valorar críticamente recursos estilísticos en distintos textos literarios.
- jerarquizar información explícita e inferencial con solvencia en todo tipo de escrito.
- reconocer elementos básicos de la argumentación que les sirve para diferenciar entre datos y opiniones propias y ajenas y realizar juicios valorativos.

Si bien en esta área disciplinar los resultados obtenidos por los estudiantes son más alentadores que en Matemática, no escapa al análisis que más del 40% de los indagados no han logrado desarrollar capacidades complejas en el campo de la Lengua y solo dominan saberes básicos.

A los efectos de poder identificar algunas tendencias y trascender los últimos resultados puntuales, resulta pertinente ponerlos en diálogo con los obtuvieron los estudiantes de esta provincia, en los Operativos Nacionales de Evaluación de los años 2013, 2010 y 2007 (para recuperar esta información se trabaja con publicaciones de DINIECE y UNICEF).

A diferencia de lo que acontece en esta fase de vida del sistema nacional de evaluación, los operativos nacionales de evaluación (ONE) trabajaron con tres niveles de desempeño: alto, medio y bajo. En el primer caso, los estudiantes alcanzaban un desempeño destacado en el dominio de contenidos y capacidades evaluadas. Los alumnos que obtenían un desempeño satisfactorio de contenidos y capacidades derivadas de los núcleos de aprendizajes prioritarios –NAP- alcanzaban un nivel medio. Finalmente, en el nivel bajo se ubican los desempeños elementales o poco satisfactorios.

Los logros que definen cada categoría de desempeño en las áreas curriculares indagadas fueron publicados por la Secretaría de Educación- Subsecretaría de Planeamiento Educativo en el documento titulado: Operativo Nacional de Evaluación ONE 2013 Informe Nacional de Resultados del CENSO de 5º/6º año Educación Secundaria

Los resultados 2007 y 2010 fueron desagregados y publicados por provincias, por ello es posible afirmar que en el caso de San Luis, en Matemática los desempeños altos permanecieron constantes en los dos cortes evaluativos (algo más del 10%),

incrementándose en cambio los desempeños de nivel medio, en 20 puntos (de 36% a 56%) entre ambas indagaciones.

En Lengua, si bien los desempeños en las dos categorías más destacadas (nivel alto y medio) se mantuvo en algo más del 70%, hubo un incremento favorable en el máximo nivel (aproximadamente de un 5%) en 2010.

El Operativo 2013 fue especialmente criticado por las autoridades nacionales actuales del área. En la publicación “Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013 Diagnóstico y consideraciones metodológicas necesarias para el análisis y difusión de sus resultados” realizada por la Secretaría de Evaluación Educativa, se plantea:

El ONE 2013 manifiesta una serie de problemas de cobertura y de diseño de la muestra que afectan a sus resultados. Estos problemas han afectado fuertemente la calidad del relevamiento, comprometiendo la pertinencia, transparencia, confiabilidad y validez de la información vinculada a los aprendizajes de los estudiantes. Estos problemas traen como consecuencia la manifestación de severas limitaciones para el aprovechamiento de la información producida por el relevamiento, y algunas restricciones para el análisis y la elaboración de conclusiones en base a esta información. (p.7)

DINIECE no publicó resultados por provincia de los ONE 2013, los informes se organizaron a nivel de país y región. Sin embargo, la Secretaría de Evaluación Educativa en un informe reciente, comparó los resultados obtenidos por los estudiantes de San Luis en ONE 2013 con Aprender 2016, reestructurando en esta ocasión los tres niveles de desempeño previsto por aquella prueba y equiparándolo a los cuatro, definidos para la Prueba Aprender. (Ver en Anexo, Grafico 2).

Cuando se observa el contraste, en Matemática 2013 sólo alcanzan resultados avanzados y satisfactorios el 26,2% de los estudiantes evaluados, marcando una franca caída respecto al corte evaluativo anterior (2010), manteniendo la misma tendencia (caída continua), en el último operativo (24%)

En el área de Lengua 2013 se advierte también una caída respecto a 2010, alcanza un 47,7 % el nivel avanzado y satisfactorio, pero mejora en el último registro: 57,4% (en Aprender 2016)

Desde hace algunos años, San Luis viene desarrollando evaluaciones provinciales que procuran componer un estado de situación de los aprendizajes construidos por el alumnado en Matemática, Lectura y Ciencias. ¿Qué situación arrojan esas evaluaciones provinciales?

Las pruebas SEC –Sistema de evaluación por competencias- están diseñadas para medir competencias. Las competencias son definidas en los documentos publicados por la Universidad de La Punta, como *la actuación eficiente en un contexto determinado que se manifiestan en el dominio de variadas habilidades*.

La aplicación de las Pruebas SEC 2012 fue censal, administradas a todos los alumnos de 4to año del Secundario de la Provincia de San Luis, tanto de escuelas públicas como de privadas, experimentales, digitales, desconcentradas y rurales itinerantes, para el caso de los cuadernillos de preguntas cerradas. Hubo además aplicaciones muestrales en los años 2009, 2010 y 2011.

Las habilidades evaluadas en el instrumento de Matemática se agruparon en tres categorías: Conocimiento, aplicación y resolución de problemas:

- Conocimiento: hace referencia al reconocimiento de información presentada de manera explícita o en el recuerdo de hechos, conceptos, principios o teorías.
- Aplicación: supone la utilización de los conceptos comprendidos. Se instrumentan los conceptos en situaciones específicas.
- Resolución de Problemas: es la implementación de lo aprendido para resolver nuevas situaciones que permiten variados caminos en su resolución. Implica comprender la situación o problema que se plantea, planificar posibles estrategias de resolución, implementarlas, verificarlas y de ser necesario reformularlas.

Las habilidades evaluadas en las pruebas SEC de Lengua fueron cuatro:

- Identificación: esta habilidad consiste en la detección de información que se presenta de manera explícita en el texto.
- Abstracción: esta habilidad requiere de una inferencia, es decir que el lector debe interpretar datos a partir de información que no está dada de manera explícita.
- Análisis: consiste en reconocer características de la estructura del texto.
- Evaluación: es la más compleja de las habilidades en tanto requiere que el lector juzgue la calidad de un texto. Para efectuar el juicio de valor, el lector debe manifestar su punto de vista con claridad y fundamentarlo con información pertinente del texto. Por esta razón, esta habilidad sólo puede evaluarse a través de preguntas de desarrollo.

En el año 2016 a través del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia se llevaron adelante dos operativos de evaluación de la calidad educativa de carácter muestral. El primero se realizó en julio y el segundo, en noviembre. En esas oportunidades se indagaron los aprendizajes construidos por estudiantes desde segundo grado hasta el último año de secundaria.

¿Cuáles son los indicios que ofrecen estas pruebas provinciales? Observando la terminalidad del nivel es posible efectuar alguna afirmaciones.

Los resultados obtenidos por los estudiantes del último año del nivel secundario en Matemática son muy preocupantes: 26,3% y 35,3 % respectivamente en la 1ª y 2ª aplicación de la prueba 2016.

Las habilidades con menor porcentaje de aciertos fueron resolución e interpretación de problemas en contextos extra escolares. Estas son habilidades complejas que requieren reorganizar la información y generar alguna alternativa de solución a partir de relaciones que no siempre están explicitadas y que ponen en juego, por lo general, diferentes variables. El contenido más débil en el trabajo desarrollado por el alumnado fue algebra y funciones.

El mayor logro se registró en relación a reconocimiento de conceptos matemáticos en situaciones concretas, habilidad que sin duda posee menor complejidad que la anterior.

Los resultados en Lectura, fueron un poco más alentadores (43,2% y 54,5 % respectivamente). Las mayores dificultades se detectan en relación con la habilidad “análisis textual”. La misma supone el dominio de las variaciones de significado que pueden ocurrir en los textos, a partir de ciertas estrategias para construirlos o ciertos recursos que se usan de manera específica en cada tipo textual. El dominio de esta habilidad es la que permite que un lector diferencie un texto informativo de un texto de opinión y pueda detectar - y también valorar - el uso de estrategias para persuadirlo o para informarlo.

Esta debilidad “se observa en situaciones de lectura en las que los estudiantes no pudieron analizar la presencia de la voz narrativa en los textos ficcionales o los diversos recursos para incorporar la subjetividad en los textos argumentativos” (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2017, p. 3)

Del mismo modo que en Matemática, en esta área la fortaleza más destacada se vincula con el reconocimiento de hechos y detección de datos explícitos, capacidades menos complejas que las restantes.

En una entrevista otorgada al Diario de La República -periódico local- el 26 de marzo de 2017, el Ministro de Educación de la Provincia de ese momento, (Sr.M. Amitrano) afirmó que consideraba que los resultados obtenidos por los estudiantes de la provincia en la Prueba Aprender eran “muy equilibrados” pues ...

los valores dieron muy parecidos a los que ya conocíamos por las dos que realizamos en julio y noviembre del año pasado junto al Ministerio de Ciencia y Tecnología. En esta nueva prueba el resultado negativo fue que el 42,9% de los alumnos del último año del secundario estuvo por debajo del

nivel básico en Matemáticas, que era algo que nosotros ya habíamos detectado con nuestra Evaluación de Calidad Educativa.

En cambio dijo, que fueron más positivos los números en el caso de las otras tres materias, tanto para las escuelas de gestión estatal como privada: el 48,2% tuvo un desempeño satisfactorio en Lengua, al que se le sumó un 22,7 de conocimientos básicos y un 9,2 de avanzado. (...) (Diario de La República, 26 de marzo de 2017)

¿Qué reflexiones podemos realizar a partir de estos resultados procedentes de diferentes dispositivos evaluadores? ¿Que tendencias se advierten?

Los diferentes dispositivos aplicados no son directamente comparables entre sí, en tanto su estructura, formatos, procesamiento, son diferentes. Sin embargo, es posible afirmar que coinciden en marcar ciertas tendencias.

Los desempeños de los estudiantes evaluados son deficientes en ambas áreas disciplinares. Recordemos que los normotipos o referentes de las capacidades y contenidos valorados están anclados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios-NAP-, que constituyen los conocimientos mínimos que deberían dominar todos los estudiantes de nuestro país, en el caso que nos ocupa, del último año de escolaridad obligatoria.

Los resultados de las distintas evaluaciones realizadas indican que la mayor dificultad se percibe en el campo de Matemática. En el mismo se registra bajo dominio de las actividades que requieren un mayor nivel de abstracción, mayor grado de generalización y formalización. Son pocos los alumnos que logran resolver problemas complejos que involucran conceptos matemáticos avanzados o demandan inferencias de datos no explícitos.

Se advierte que escasos estudiantes interpretan correctamente consignas dadas en lenguaje coloquial donde están involucradas diversas variables, logran seleccionar y relacionar debidamente la información. Resuelven problemas que incluyen ecuaciones, aplicación de propiedades geométricas y cálculo de medidas.

Sin embargo, una importante cantidad de alumnos que finalizan la escolaridad obligatoria sólo logran abordar actividades que ponen en juego capacidades cognitivas sencillas, tales como: identificar, reconocer, interpretar y comparar datos extraídos de distintos gráficos. Estos alumnos apenas pueden resolver problemas simples, con enunciados explícitos, que requieren un solo cálculo con predominio en el campo de los números enteros y actividades que involucran capacidades cognitivas básicas.

En el área de Lengua, el mapa de situación es levemente mejor. Varios estudiantes logran leer con estrategias de relectura, diferenciar, cotejar e integrar información, construir significados globales a partir de la ratificación y/o rectificación de hipótesis de lectura.

La mayoría de estos estudiantes pueden dar cuenta de la información global que se desprende de los textos y realizar inferencias de mediana complejidad.

No obstante, un importante porcentaje de los evaluados, próximos a concluir el nivel secundario, solo pueden abordar algunos aspectos textuales superficiales y realizar actividades mecánicas de lectura y relectura parcial para localizar información. Distinguen la trama organizacional básica de un texto y reconocen elementos explícitos relevantes, como la secuencia narrativa y pueden diferenciar textos literarios de textos periodísticos. Son capaces de localizar datos e información relevante. Pero estos conocimientos no son suficientes para leer e interpretar textos y géneros más complejos.

Frente a estas observaciones no podemos dejar de interrogarnos como educadores y actores del campo de la educación:

- ¿De qué manera acompañan tanto el Estado Nacional, como también el Gobierno Provincial la formación y actualización de los equipos docentes para modificar esta situación?
- ¿Qué políticas públicas se generan ante una problemática que no es nueva, sin embargo, sigue condenando el futuro de nuestros jóvenes?
- ¿Qué garantías reales ofrece el Estado para asegurar que todos los estudiantes egresen con un buen nivel educativo - de máxima calidad - que les permita continuar y sostenerse en la educación superior?

En síntesis, el enorme esfuerzo político y económico que implica llevar adelante un sistema nacional de evaluación de aprendizajes, ¿se traduce en políticas de mejora efectiva de la educación?

Indudablemente todavía hay mucho que discutir y trabajar en este sentido desde el escenario nacional, pero también en el ámbito jurisdiccional y de la propia institución escolar. Poner en debate los resultados que obtienen los estudiantes en las distintas instancias evaluativas, es solo un inicio que colabora a construir sentido y a explicar los hechos que acontecen en este campo. Comprender la complejidad del fenómeno ayuda a buscar alternativas de transformación desde los diferentes ámbitos, en particular desde el Estado, en tanto actor principal y primer garante del derecho a una educación plena, que tienen todos los habitantes de nuestro suelo.

### **Referencias bibliográficas**

Martínez Rizo, F. (2009). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En Martín, E. & Martínez Rizo, F. *Avances y Desafíos en la Evaluación Educativa* (pp. 27-39) Madrid, España: OEI-Metas Educativas 2021 - Fundación Santillana.



- (2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA. *RELIEVE*, 22 (1), Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8244>
- Perassi, Z. (2017) El Sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina. Políticas y Concepciones. *Revistas Contexto de Educación* Nº 22. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/495>
- DINIECE (2015) Operativo Nacional de Evaluación ONE 2013 Informe Nacional de resultados del Censo de 5º /6º año de Educación Secundaria. Secretaria de Educación. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2015/04/INFORME-DE-RESULTADOS-ONE-CENSO-2013.pdf>
- (2013) Operativo Nacional de Evaluación 2010. Anexo III Resultados de Finalización de Secundaria ONE 2010. Total país, región y jurisdicciones. Porcentajes de estudiantes en cada nivel de desempeño. Secretaria de Educación. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109653/Resultados%20ONE%202010%20Secundaria%20Anexo%20III.pdf>
- Ministerio de Educación (2012) Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de Finalización de la Educación Secundaria. Informe de resultados. Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109660/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf>
- Ministerio de Ciencia y Tecnología (2017) ECE Evaluación de la Calidad Educativa. Resumen Matemática. Gob. de la Provincia de San Luis . Disponible en: <http://www.ece.sanluis.edu.ar/Docs/Aplicacion2-2016/Resumen-Matematica-ED-2.pdf>
- (2017) ECE Evaluación de la Calidad Educativa. Resumen Matemática. Gob. de la Provincia de San Luis En <http://www.ece.sanluis.edu.ar/Docs/Aplicacion1-2016/Resumen-Matematica-ED.pdf>
- (2017) ECE Evaluación de la Calidad Educativa. Resumen Lectura. Gobierno de la Provincia de San Luis. Disponible en: <http://www.ece.sanluis.edu.ar/Docs/Aplicacion1-2016/Resumen-Lectura-ED.pdf>
- (2017) ECE Evaluación de la Calidad Educativa. Resumen Lectura. Gobierno de la Provincia de San Luis. Disponible en: <http://www.ece.sanluis.edu.ar/Docs/Aplicacion2-2016/Resumen-Lectura-ED-2.pdf>

- Secretaría de Evaluación Educativa (2017) APRENDER Primer Informe de Resultados Censo 5/6 año de secundaria. Censo 6º grado de primaria. Presidencia de la Nación. Disponible en:  
[http://educacion.gob.ar/data\\_storage/file/documents/primer-informe-nacional-aprender-2016-58e67474a4d2e.pdf](http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/primer-informe-nacional-aprender-2016-58e67474a4d2e.pdf)
- (2017) APRENDER Primer Informe de Resultados San Luis. Censo 5/6 año de secundaria. Censo 6º grado de primaria. Presidencia de la Nación. Disponible en:  
[http://www.educacion.gob.ar/data\\_storage/file/documents/san-luis-aprender-informe-final-grados-censales-592c28b5215d3.pdf](http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/san-luis-aprender-informe-final-grados-censales-592c28b5215d3.pdf)
- UNICEF (2012) La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo. San Luis. Disponible en:  
[https://www.unicef.org/argentina/spanish/san\\_luis.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/san_luis.pdf)
- Universidad de la Punta (2013): SEC [Sistema de Evaluación por Competencias] Operativo 2012. Informe de resultados Matemática y Lengua San Luis. Disponible en:  
<http://www.portaleducativo.ulp.edu.ar/wp-content/uploads/2014/02/Informe-Resultados-SEC-2012.pdf>

**Eje temático 7**  
**FORMACIÓN Y CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE**  
**ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LIDERAZGO**

## INVESTIGACIONES

## UNIVERSIDAD- ESCUELA: TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

CARENA, Susana del Carmen  
GARCÍA, María de Pompeya  
PALADINI, María Angélica  
RIZZI, Leonor Isabel

*Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación*

*A partir de las conclusiones de investigaciones efectuadas desde el Centro de Investigación Educativa (CIFE) de la Facultad de Educación de la Universidad y como resultado de la convocatoria que el Ministerio de Ciencia y Tecnología formula en el Programa PROTRI 2015, se elabora esta propuesta de capacitación y desarrollo profesional docente. La misma intenta promover la transferencia de los conocimientos generados por investigaciones referidas al desempeño y la formación docente en contextos de ruralidad y de vulnerabilidad a supervisores, directivos y docentes de escuelas primarias de la Región IV Río Cuarto, de la Provincia de Córdoba, vinculando la universidad y la investigación a las instituciones escolares, espacio central en el campo del Proyecto de investigación "Desempeño Docente. Saber ser y saber hacer".*

*La capacitación consiste en cuatro encuentros desarrollados desde agosto a noviembre de 2017 consistentes en el trabajo colaborativo entre la universidad, la supervisión, los directivos y los docentes de las escuelas de la Región.*

*Se espera iniciar un proceso cooperativo de generación de conocimientos centrado en las prácticas docentes, contribuyendo al desarrollo profesional y a su formación como docentes - investigadores a partir de procesos de discernimiento comunitario que promueva la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas y los saberes que sostienen las competencias vinculadas a las dimensiones pedagógico-didáctica y comunitaria de la institución educativa y a la dimensión personal y emocional del docente y del alumno.*

### ***Educación Primaria - Vulnerabilidad - Desempeño Docente – Competencias - Conocimientos - Educación Rural - Formación Docente***

#### **Introducción**

A partir de las conclusiones de investigaciones efectuadas desde el Centro de Investigación Educativa (CIFE) de la Facultad de Educación de la Universidad y como

resultado de la convocatoria que el Ministerio de Ciencia y Tecnología formula en el Programa PROTRI 2015, se elabora esta propuesta de capacitación y desarrollo profesional docente. La misma intenta promover la transferencia de los conocimientos generados por investigaciones referidas al desempeño y la formación docente en contextos de ruralidad y de vulnerabilidad a supervisores, directivos y docentes de escuelas primarias de la Región IV, sede Río Cuarto, de la Provincia de Córdoba, vinculando la universidad y la investigación a la realidad educativa y a instituciones escolares, espacio central en el campo del Proyecto de investigación “Desempeño Docente. Saber ser y saber hacer”.

Investigaciones de la UCC referentes a la temática del desempeño docente, se han detenido en la adecuación de la formación de los docentes a las necesidades que demandan los alumnos, las escuelas y la comunidad en su ejercicio profesional, particularmente en contextos de ruralidad y en escuelas en contextos vulnerables. La información generada señala debilidades que presentan los docentes para atender requerimientos desde distintas dimensiones que fundamentan posibles actividades para vincular la universidad y la investigación y a las instituciones escolares, espacio central en el campo de la investigación educativa.

La cuestión docente es uno de los desafíos críticos del desarrollo educativo actual. El docente se encuentra requerido por demandas que provienen del sistema educativo y por aquellas específicas originadas en el contexto en el que se encuentra inserta la institución escolar. Asimismo afectan a todas las instituciones educativas los efectos de la pobreza que impactan en un número importante de ellas.

La realidad de los sistemas y las instituciones educativas de nuestra región y las dificultades y situaciones problemáticas que deben abordar los docentes en el desempeño de sus funciones requieren de estudios que hagan posible la especificación de los conocimientos y las competencias que se les exige desde la práctica pedagógica y las distintas dimensiones de las instituciones educativas.

El presente proyecto procura promover una instancia de desarrollo preprofesional docente desde el trabajo colaborativo y la transmisión de los conocimientos generados en este campo en las siguientes investigaciones llevadas a cabo en la Facultad de Educación de la UCC:

“La formación docente para el nivel primario: un estudio de su adecuación en la provincia de Córdoba”(2008/2011)

“La Formación Docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario que funcionan en contextos de ruralidad” ((2011/2014)

“Desempeño docente en escuelas en contextos de pobreza: Saber y saber Hacer”(2014/2016)

### *Justificación*

Las conclusiones de la primera investigación señalan que “están prácticamente ausentes en la formación docente las competencias vinculadas al desempeño en instituciones insertas en contextos de pobreza, a docentes que atienden plurigrados, alumnos en riesgo social, población multicultural, etc.” (Carena et al., 2007).

Las investigaciones hipotetizan que las escuelas rurales de la Provincia de Córdoba plantean a los docentes demandas particulares y diferenciadas que provienen de sus alumnos, de las mismas instituciones y de la sociedad, que deben ser tenidas en cuenta en los diseños curriculares de formación y de capacitación.

Del mismo modo se considera que las escuelas primarias en nuestra provincia que se encuentran insertas en contextos de vulnerabilidad, reclaman una mayor adecuación de la formación y la capacitación que se brinda a los docentes que atienden alumnos en riesgo social, lo que significa que quienes desempeñan esta tarea lo hacen desde las competencias y conocimientos adquiridos en procesos formativos no diferenciados ni especializados Carena (2008).

Es posible identificar particularidades propias de los contextos rurales y de pobreza y de sus escuelas, beneficiarios del proyecto:

Las escuelas rurales se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Pequeñas escuelas dan respuesta a las necesidades educativas de poblaciones aisladas, considerando el contexto particular de cada comunidad.
- Matrículas reducidas, insuficientes para conformar un grupo por año de escolaridad.
- Conformación de grados agrupados o plurigrados.
- Los docentes deben enfrentar en soledad la toma de decisiones de la tarea áulica y en muchos casos de la conducción de la institución, deben ocuparse de aspectos sociales, sanitarios y asistenciales de los niños y de la comunidad.

Respecto a las escuelas insertas en contextos de pobreza se señala que las situaciones de pobreza que se viven en la región y en la provincia de Córdoba, han ahondado las desigualdades que existían en la distribución del conocimiento y en las condiciones de educabilidad de miles de niños y jóvenes, acentuando los fenómenos de exclusión social y de inequidad originando nuevos requerimientos educativos. Debido a esta situación la escuela se encuentra en una situación límite resultándole difícil atender los requerimientos de alumnos que presentan carencias en sus condiciones de educabilidad y responder a las demandas que le hace la sociedad.

La información generada por las investigaciones señala debilidades que presentan los docentes para atender requerimientos en distintas dimensiones y que fundamentan posibles actividades de capacitación:

En la dimensión pedagógica-didáctica se requiere de los docentes una mayor capacitación en las siguientes competencias y conocimientos:

- Encuadre teórico de la práctica pedagógica
- Planificación de la enseñanza según las características de los alumnos, del medio y de sus familias.
- Formación pedagógica didáctica para el trabajo en salas multigrados
- Estrategias para integrar en el aula a niños con necesidades educativas especiales y atender a la diversidad.
- Tomar decisiones, explorar estrategias, resolver situaciones problemáticas de la práctica pedagógica cotidiana
- Incorporar nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza
- Evaluación y el seguimiento de sus alumnos

En la dimensión comunitaria se requiere de los docentes una mayor capacitación en las siguientes competencias

- Transmitir valores como personas y como ciudadanos;
- Conducir y Orientar la disciplina escolar
- Abordar la relación con los padres y manejar las relaciones interpersonales en el aula.
- Recursos para solucionar problemas de convivencia y disciplina en el aula y en la institución educativa.

En la dimensión organizacional se requiere de los docentes una mayor capacitación para

- Organizar, administrar y gestionar la institución

En la dimensión social se requiere de los docentes una mayor capacitación para:

- Conocer características del contexto de su tarea pedagógica
- Responder necesidades de los alumnos según sus circunstancias particulares, regiones o características del medio.
- Atender a alumnos en riesgo social.
- Integrarse como miembros participantes de la comunidad.
- Formación específica en relación al contexto de la ruralidad y de vulnerabilidad.



### **Referentes teórico-conceptuales**

La formación para el desempeño profesional docente requiere de estudios específicos según las necesidades de estas instituciones escolares y de la práctica pedagógica, objetivo fundamental de las investigaciones llevadas a cabo.

El encuadre teórico conceptual que sostienen las investigaciones considera que la formación profesional involucra la apropiación de aquellos saberes y competencias determinados política, social y culturalmente, necesarios para el desempeño en el campo laboral, y cuya particularidad le otorga identidad al ejercicio de un oficio determinado, en este caso, el oficio docente. En su interior es posible ubicar contenidos agrupados en torno a la formación de fundamento y a la formación pedagógico-didáctica. A éstas es necesario agregar la formación orientada al contexto, puesto que constituye una herramienta fundamental al momento del ejercicio de la práctica docente.

En segundo lugar y no menos importante, sino como aspecto vinculante y complementario al desarrollo profesional, emergen los factores de la formación personal producto de las experiencias de la vida cotidiana que configuran un modo de ser del docente rural.

En cuanto a la institución educativa se considera a la misma como una unidad compleja en la que pueden distinguirse cinco dimensiones, respecto a las prácticas específicas que suponen y a las funciones que desempeñan: La dimensiones pedagógico-didáctica; institucional; comunitaria, social y personal.

Por ello, la presente propuesta de capacitación manifiesta la necesidad de articular los resultados de investigaciones surgidas en la universidad, con instituciones educativas del Nivel Primario que aportaron datos como insumo para generar un conocimiento acerca de las competencias y conocimientos que deben poseer los docentes que se desempeñan en escuelas en contexto de ruralidad y de pobreza.

Este se considera un trabajo colaborativo entre la universidad y las escuelas en los contextos mencionados. Se propone un modelo alternativo de trabajar la formación de los docentes en actividad y a la vez de retroalimentar los resultados de la investigación. Este trabajo permitirá avanzar en una formación centrada en el quehacer pedagógico cotidiano de los docentes en un marco institucional potenciando los procesos investigativos del docente en sus contextos escolares.

Esta formación da respuesta a los desafíos de una propuesta de enseñanza y aprendizaje que tenga en cuenta los principios de la Política Educativa: el acceso (físico, material y curricular) a la escuela y la permanencia en ella, como así también el progreso y egreso de todos los estudiantes con las capacidades necesarias para comunicarse, trabajar y participar en las diferentes áreas de la vida humana y para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios. El trabajo colaborativo supone un

compromiso social y personal, que permite vincular la acción a la construcción del conocimiento (Rivas Flores, 2015).

A partir del análisis de las cuestiones planteadas anteriormente en reuniones con supervisores de la Región IV de la Dirección de Escuelas Primarias se han definido los siguientes contenidos para las Jornadas de Capacitación y Desarrollo Profesional “Desempeño Docente en Contextos de Vulnerabilidad y Ruralidad: Saber y Saber Hacer”:

- Formación y Desarrollo Profesional Docente.
- La Formación Docente y la Investigación Educativa.
- Contexto y práctica pedagógica: La institución educativa en contextos de ruralidad y de vulnerabilidad.
- Conocimientos y Competencias para el desempeño docente.
- Formación Personal y Educación Emocional.
- Los vínculos en la institución educativa. El estilo de convivencia y las relaciones interpersonales.

El trabajo se inicia situando la formación profesional docente en un espacio colaborativo entre la institución escolar y la universidad. Para ello se tendrá en cuenta un encuadre teórico conceptual acerca de la educación y la práctica pedagógica, la institución educativa y sus dimensiones (Pedagógico-Didáctica, Comunitaria, Organizacional, Social y Personal). Para luego introducir a los participantes en la temática de la investigación educativa como reflexión de su propia práctica y dar comienzo al trabajo conjunto invitándolos a iniciar un proceso de investigación acerca de los contextos donde se encuentran sus escuelas y analizar las competencias y conocimientos que se manifiestan como fortalezas o debilidades en su trabajo diario en las instituciones donde se desempeñan.

En segundo lugar se interactúa desde la información que posee el equipo de investigación sobre escuelas en contextos de ruralidad y contextos de vulnerabilidad y lo que los cursantes detectan en sus instituciones a través de la aplicación de un instrumento preparado para recoger información al respecto.

Se analizarán también las competencias y conocimientos que la institución educativa, los alumnos y la comunidad demandan a los docentes que se desempeñan en ellas.

Uno de los aspectos más señalados en los trabajos de investigación es la práctica pedagógica situada, específicamente el desarrollo de la propuesta de enseñanza y aprendizaje en aulas heterogéneas, desde el planeamiento, la secuencia didáctica, los agrupamientos, el aprendizaje colaborativo, la intervención, el registro y la evaluación. Esta instancia permite compartir la experiencia vivida por cursantes, recoger nueva información al equipo de investigación y brindar aportes para la superación de las dificultades que se observan.

Como se puede apreciar el trabajo parte de los conceptos teóricos generales y se va introduciendo en la particularidad del hecho pedagógico didáctico para arribar a los procesos pedagógicos institucionales de la dimensión comunitaria.

En lo que respecta a la dimensión comunitaria, se considera el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores (alumnos, docentes, padres, no docentes) en las relaciones y en las actividades del establecimiento. Se incluye también el modo o las perspectivas culturales en que cada institución, considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (vínculos que se desarrollan entre los actores institucionales: exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos límites, organización; reglas de convivencia).

Esta dimensión “está vinculada a los espacios institucionales que favorecen y definen una modalidad de encuentro educativo y a los aspectos que sostienen el clima institucional, tales como las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, el estilo de convivencia y disciplina, los sistemas de comunicación informal; los valores que conforman la identidad institucional, etc.” (Carena, S.; Abascal, M. y otros, 2012, p. 46). Por lo tanto resulta imprescindible el análisis y reflexión sobre la cultura institucional de cada escuela.

Se considera de pertinencia en el desempeño profesional docente tener en cuenta aquellas competencias que ligan o dan cuenta de la dimensión personal, por lo cual se toman los aportes de Perrenoud ( ), a partir de dos ejes fundamentales, en primer lugar las conductas fundadas en principios éticos afrontando los deberes y los dilemas de la profesión y en segundo lugar el compromiso con la práctica y la renovación profesional. Para dicho autor el docente debe ser competente para afrontar su labor. Cada docente debe aprender a aprender y ser reflexivos para ser mejores.

Por ello, se define como dimensión personal aquélla que permite al docente manifestar una conciencia profesional, es decir, actuar responsablemente asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional. Manifestando sensibilidad a lo que sucede en la vida de uno mismo y de los demás, viendo y describiendo el mundo y el lugar de uno mismo, real y deseable. Como así también comprometerse con la práctica y la renovación profesional.

Se considera a las emociones como el hilo conductor que relaciona las dimensiones.

Las emociones son solamente un fenómeno interno personal y poseen también una naturaleza social, ya que forman parte de la comunicación entre los individuos siendo puntos referenciales para la comprensión entre ellos. (Lasky, 2000).

Las emociones interjuegan en las relaciones entre las personas de la comunidad educativa.

Así, en las investigaciones, base del proyecto de capacitación, el desempeño docente se considera como la tarea compleja que desarrolla un docente en escuelas atravesadas por la lógica de las dimensiones y que tienen que ver con el campo pedagógico didáctico, específico de la profesión; con sus competencias personales, actitudes, posiciones, intereses, expectativas, emociones; en un ámbito social-contextual, en este caso el contexto de vulnerabilidad y/o de ruralidad.

### **Aspectos metodológicos**

En cada una de las instancias de encuentro presencial se trabaja con materiales que provienen de la investigación realizada por el equipo. Además se cuenta con los aportes que realizan los asistentes: observaciones y registros obtenidos y trabajados en sus instituciones educativas a través del instrumento de relevamiento docente e institucional; cuestionarios a directivos y planillas de tareas confeccionadas por los docentes.

Esta actividad propicia el inicio de una experiencia de investigación educativa y colaborativa dentro de las escuelas desde la universidad, aplicando una metodología de taller.

El último encuentro es un espacio de recapitulación, integración y síntesis de los principales ejes trabajados durante la capacitación y los procesos investigativos en las instituciones educativas.

Los integrantes del equipo de capacitación son responsables del desarrollo de los contenidos de los módulos:

- la coordinación de las actividades que se desarrollen en el curso;
- de la tabulación e interpretación de los resultados finales de los instrumentos utilizados;
- del análisis y comentario a los cursantes de las actividades propuestas como actividades no presenciales;
- del seguimiento de cada uno de los participantes, según lo acordado con los participantes.

En cada encuentro presencial y al finalizar las jornadas se aplica un Sondeo de Opinión a los participantes. El mismo recogerá información acerca de los siguientes aspectos:

- Presentación/diseño general de la propuesta de capacitación.
- Grado de relevancia de los contenidos para el análisis de su práctica docente.
- Claridad en la transmisión de los conocimientos.
- Adecuación de la metodología de trabajo aplicada.

- Nivel de satisfacción con la actividad desarrollada.
- Interés por las temáticas analizadas.
- Otras opiniones o sugerencias

De este modo las respuestas a las cuestiones que se plantean en la evaluación deben poner en evidencia:

- Lectura de los documentos o artículos propuestos en cada uno de los módulos.
- Observación atenta de la realidad que la cuestión aborda.
- Reflexión personal sobre la problemática que se pone en consideración.
- Claridad en el pensamiento o interpretación que se expone.
- Utilización correcta del vocabulario

El Informe Final que resulte del trabajo realizado por los participantes en las Jornadas será publicado de manera conjunta con el equipo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba y será presentado a los docentes de la Región IV y a alumnos y egresados de la Universidad Católica de Córdoba.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Se espera que a través del desarrollo de los conocimientos y la realización de las actividades que el proyecto propone se logre:

- construir una mirada reflexiva sobre la propia práctica en el contexto colaborativo;
- la mejora de la planificación del desarrollo de la práctica pedagógica en las instituciones de origen de los supervisores, directivos y docentes que participan en la propuesta;
- la concientización de las posibilidades que brindan las relaciones interpersonales en las instituciones educativas en los procesos formativos de los alumnos y de los mismos docentes así como en la necesidad de atender específicamente a la educación emocional y al acompañamiento de los alumnos, teniendo en cuenta sus características personales;
- contribuir a la mejora del ejercicio profesional en las competencias vinculadas a las dimensiones pedagógico-didáctica y comunitaria de la institución educativa y a la dimensión personal y emocional del docente.
- el empoderamiento de los supervisores, directivos y docentes para la colecta de información acerca de las tareas que se llevan a cabo en las respectivas instituciones educativas y de las necesidades de formación percibidas por los mismos docentes;

- se lleve a cabo el inicio de un trabajo colaborativo entre los docentes de las instituciones e investigadores de la universidad para generar conocimientos acerca de las competencias que demanda el desempeño profesional en contextos de ruralidad y de vulnerabilidad, y al mismo tiempo se contribuya al desarrollo profesional de los participantes en el proyecto;
- la habilitación de directivos y docentes para la mejora de su tarea como investigadores reflexivos de su propia práctica y proporción e información para nuevas demandas de actividades de formación continua.

En síntesis, se espera que a través del trabajo colaborativo entre la universidad, la supervisión, los directivos y los docentes de las escuelas de la Región IV se inicie un proceso comunitario de generación de conocimientos centrado en las prácticas docentes, contribuyendo al desarrollo profesional y a su formación como investigadores de su propia práctica.

### **Referencias bibliográficas**

- Ávalos, B. (2001) El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Promedlac. Chile.
- Carena, S. y otros (2007) Formación Docente a Debate. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba
- Carena, S. y otros. (2007) Una propuesta para la formación docente a nivel primario. Ministerio de Educación de la Nación. Asociación de Bancos de Argentina (ABA) Buenos Aires.
- Carena, S. y otros (2012) La formación docente para el nivel primario. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba
- Caren, S. (Ed) (2008) Educación y Pobreza. Alumnos, docentes e instituciones. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba
- Carena, S. (2015) Aportes de la investigación educativa a la práctica pedagógica. Coloquio 30 AÑOS de Investigación Educativa. Biblioteca Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (2009): *Investigación Educativa y Trabajo en red*. Buenos Aires: Noveduc.
- Coordinación de Investigación Educativa (2012): *Cómo hacer para incidir en las prácticas pedagógicas*. Primeros resultados de una política nacional de promoción a la investigación desde el sistema formador. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.

- Daitter Brouchy, L. E. (2016) *Creo luego enseño. Claves para comprender la relación Educativa*. Editorial Librería de Corrientes. Corrientes.
- Di Lorenzo, L. (2011) *Redes de docentes que hacen investigación desde la escuela: Un aporte específicamente latinoamericano en el pensamiento pedagógico*. San Luis: Argonautas Nº 1: págs. 151–158.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires
- Edelstein, G. (2002) *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. Florianópolis. PERSPECTIVA, v.20, n.02, págs.467-482.
- Fornasari, M. (2013) *El Sujeto Ético en el campo educativo. Sentidos de una pedagogía de la alteridad*. 1ª edición. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Fornasari, M. (2013) “El cuidado del sujeto estudiantil: una subjetividad en formación”. En: Maldonado, Horacio (comp.) (2013). *La agenda del psicólogo que trabaja en educación en la segunda década del siglo XXI. Memorias del Simposium*. Volumen Nº 1. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. (pp. 93-104). ISBN: 978-950-33-1060-1.
- Fornasari, M. (2012) “Vulnerabilidad socioeducativa: relación entre territorio y ciudadanía en el norte cordobés”, En colaboración con Medina, S. y Zanotti, C. Publicado en: Primer Seminario Internacional sobre Territorio, Desarrollo Sostenible, Luchas Sociales y Ciudadanía. Relaciones Internacionales. Universidad de Villa María. Córdoba, Argentina. 28,29 y 30 de mayo 2012. Publicado en libro y CD. ISBN: 978-987-1330-69-0.
- Fornasari, M. (2008) “Cuando la violencia irrumpe en la escuela”, en colaboración con Maldonado, H. y Berardo, S. Publicado en: Maldonado, Horacio (compilador) (2008). *Problemáticas críticas en el sistema educativo*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba (pp. 109 - 142). ISBN: 978-950-33-0653-6.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
- Propuesta de Planificación en simultaneo Marta Rivadero *Aportes para pensar la Enseñanza en Pluricurso “ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA EN EL PLURICURSO. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS, DIDÁCTICAS GENERALES*
- Sautu, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y Métodos de Investigación*. Ediciones Lumiere. Buenos Aires
- Serra J.C. (2010) *Estado de situación de la investigación en los Institutos de Formación docente. Informe final* Buenos Aires: Ministerio de Educación
- Terigi, F. (2006) “La enseñanza como práctica política”, En: Revista *Diálogos Pedagógicos*. Córdoba

- Veleda, C. (2013) Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. - 1a Ed. - Buenos Aires. Fundación CIPPEC; Unicef Argentina.
- Veleda C. , Mezzadra, F. (2014) Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina - 1a ed. - Buenos Aires : Fundación Cippec.
- Vezub, L. F. (2014 ) El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. -1ra ed. - Buenos Aires IIPE



## ESCUELA SECUNDARIA: ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE Y DESARROLLO PROFESION

FERREYRA, Horacio Ademar  
GATTONE, Carina Andrea

Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación

*Este trabajo forma parte de la investigación sobre “Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)”, realizado por el Equipo de Investigación Educación Secundaria (Unidad Asociada CONICET), Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba*

*La ponencia caracteriza las ideas de trabajo docente y desarrollo profesional docente, ahondando en sus componentes y propiciando una perspectiva diacrónica y sincrónica para su comprensión. Integra las categorías vocación, identidad, trabajo, responsabilidad, complejidad, procesos de socialización, profesionalización, entre otras; y presenta avances, desafíos y propuestas referidas a la formación continua de los educadores en educación secundaria.*

*De esta manera, el trabajo docente (TD) y el desarrollo profesional docente (DPD) se presentan como acciones integradas, constituyentes la una de la otra, puesto que generan un movimiento sinérgico: trabajar en espacios escolares implica una permanente revisión de las dificultades y novedades que surgen en su desenvolvimiento. De este modo, los problemas de la práctica y del TD incentivan la búsqueda de actividades y estrategias de DPD que permiten superar los obstáculos y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.*

*En esta ponencia se compartirán los resultados de la indagación e interpretación mediante el uso de la técnica de grupos focales realizados con docentes y directivos de las provincias involucradas en el estudio de corte interpretativo y etnográfico. El objetivo de la producción es transformarla en una oportunidad de continuar un proceso reflexivo que posibilite abrir caminos de investigación y de cambio.*

**Escuela Secundaria - Trabajo docente - Desarrollo profesional docente**

## Introducción

En esta ponencia se presentan reflexiones sobre el trabajo docente y el desarrollo profesional en la escuela secundaria desde una perspectiva situada - conceptualizaciones, problemáticas, avances, desafíos y propuestas-, como resultado del proceso de investigación desarrollado por el Equipo de Investigación de Educación de adolescentes y jóvenes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba -Unidad asociada CONICET- (2014-2015)<sup>65</sup> con la intencionalidad de contribuir con el debate educativo actual en torno a la temática.

## Referentes teórico- conceptuales

### *Un marco posible para pensar el trabajo docente y el desarrollo profesional*

Al referirnos a los *docentes*, en este documento aludimos a los agentes sociales (Bourdieu, 1999) cuya práctica laboral y profesional consiste, prioritariamente, en actividades vinculadas a la enseñanza: profesores, maestros, supervisores, directores, preceptores, coordinadores, tutores, técnicos, entre otros.

Consideramos la práctica de estos agentes desde dos perspectivas:

- la primera, de carácter diacrónico, atiende a su trayectoria y –en este sentido– comprende tanto la formación inicial como la formación permanente, en búsqueda de la actualización de saberes y la mejora de sus prácticas;
- la segunda, una perspectiva sincrónica, considera las situaciones cotidianas que los docentes participantes enfrentan en relación con la tarea que desarrollan.

De esta manera, el trabajo docente (TD) y el desarrollo profesional docente (DPD) se presentan como acciones integradas, constituyentes la una de la otra, puesto que generan un movimiento sinérgico: trabajar en espacios escolares implica una permanente revisión de las dificultades y novedades que surgen en su desenvolvimiento. De este modo, los problemas de la práctica y del TD incentivan la

---

<sup>65</sup>El autor agradece la participación en el proceso de investigación y revisión del artículo al Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes –Facultad de Educación, UCC, Unidad Asociada CONICET, - especialmente a Laura Cecilia Bono, María Belén Barrionuevo Vidal, Silvia Noemí Vidales, Alicia Eugenia Olmos, Adriana Rojas y Jorgelina Yapur, como así también la colaboración de Ariana María González, María Cecilia Stahlschmidt Agüero (Estudiante UCC) y Ana María Rúa (Universidad Nacional de Quilmes y Universidad de Buenos Aires).

búsqueda de actividades y estrategias de DPD que permiten superar los obstáculos y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Ferreira, 2015)

### *Trabajo docente, vocación, profesión y trabajo:*

Como contribución a la reflexión y al análisis del empleo en el mundo moderno, La Serna (2010p. 12.) expresa que:

“existe cierta coincidencia en entender que el empleo, forma dominante que el trabajo asume bajo la modernidad occidental y democrática, constituye uno de los espacios privilegiados de disciplinamiento de la sociedad que, con el tiempo, se convertiría en una posición que daría acceso a derechos y condiciones de bienestar”.

El TD, uno de los baluartes del empleo –en particular, del empleo público– constituyó durante mucho tiempo la vía privilegiada para la inclusión social elegida por quienes pertenecían a un grupo sociocultural en busca de un nuevo *destino de clase* (Pineau y Birgin, 2006, pp. 161-162). En la misma dirección, Tedesco (2007) sostiene que las imágenes ideales o ideológicas del docente responden a una determinada visión acerca de su papel y de la función de la escuela en la sociedad; por esto, según el autor, es probable que, actualmente, el fenómeno más importante esté siendo la ausencia de una visión hegemónica del papel de la escuela y de los docentes. Y acota: “La narrativa tradicional sobre la cual se construyó la identidad docente está hoy en crisis, pero no aparece una nueva con similar fuerza hegemónica” (p. 12).

Desde la apreciación del sentido común, el TD hace alusión a las tareas que desarrolla este profesional, en relación con la distribución de conocimientos en organizaciones específicas, las escuelas. Para Rockwell (2013), el TD se define a partir de la puesta en juego de una capacidad intangible, intransmisible, denominada *manejo del grupo*, es decir, de los estudiantes. En tanto trabajo, la autora reconoce que el TD tiene propiedades particulares que no lo asemejan al modelo de un proceso de producción clásico –si debiera reconocerse un producto, éste sería el conocimiento coproducido con el estudiante– y que atender a estos estudiantes, en un contexto cambiante, también supone cambios en el TD.

En su sentido más clásico, el TD se relaciona, principalmente, con la tarea en el aula. Sin embargo, es posible sostener que para desarrollar esa tarea, los sujetos que transitan la carrera docente realizan, además, otras prácticas: las administrativas, las organizacionales, las asistenciales y las de vinculación con el entorno. Por otra parte, cabe pensar las implicancias que tiene para el TD el hecho de que, a partir de las TIC y de las redes sociales, el aula ya no es sólo un ámbito físico que agrupa a docentes y estudiantes: la clase se ha expandido, excediendo al espacio escolar y también la tarea de los educadores; esta ampliación abarca a los directores y los agentes administrativos

que también intervienen, como soporte, para el desarrollo de los procesos que se llevan adelante en el aula, a través de prácticas de gestión escolar. Schmelkes (2002,p.126) reconoce que la gestión escolar es un concepto en elaboración que “aún adolece de una fragilidad teórica que impide cristalizarlo”. En este sentido, continúa explicando que:

“la gestión escolar no se reduce a la función del director (...) está asociada con la planeación escolar, así como con el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando (...) tiene que ver, además, con la identidad que la propia institución genere y con el grado de identificación que tengan con ella quienes la conforman” (p. 126).

Desde otra perspectiva, podemos plantear que la docencia, como categoría social, es una construcción histórica que se ha definido, principalmente, a partir de dos perspectivas en aparente tensión:

- una, que la concibe como actividad vocacional y
- otra, que la enfatiza como profesión.

En la tarea educativa, *vocación* y *profesión* son ideas que necesariamente se complementan. Es decir, enseñar es un trabajo de personas a las que les gusta lo que hacen y encuentran satisfacción en ello (vocación) y que, al mismo tiempo, lo han elegido racionalmente y poseen el dominio de ciertas capacidades y conocimientos específicos (profesión). Por lo tanto, la figura del docente *vocacional* y la del docente *profesional* configuran un *continuum*, es decir, un espacio de posibilidades que, además, se completa con una tercera idea o imagen, la del docente *trabajador* (Vezub, 2005): los maestros y profesores realizan un trabajo y esperan una recompensa material por lo realizado, junto con las condiciones que garanticen su pleno desarrollo y los recursos necesarios para su tarea.

En este sentido, y coincidiendo con Tenti Fanfani (2007pp. 350-351), podemos decir que es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización (...)

Pero es preciso acompañar esta dimensión racional técnica del oficio con elementos de tipo afectivo, asociados a la vieja idea de la vocación (...) la docencia requiere un plus de compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos. Por último, la docencia no es una actividad neutra, no es un trabajo individual sino doblemente colectivo.

Dubet (2006) explica la idea de *vocación docente* a partir de su convencimiento acerca de que ese tipo de trabajo (el vocacional) es irreductible a la ejecución de una *acción*; su legitimidad no descansa fundamentalmente o sólo en el *saber hacer*, sino en

los valores con los que se identifica. En tanto vocacional, la labor del docente implica, para Dubet (2006), un trabajo sobre los otros, un trabajo de subjetivación:

En el programa vocacional el trabajo no queda reducido a un simple oficio. En este marco, la legitimidad de los profesionales no es estrictamente técnica e instrumental, sino que también se debe a los valores con los que se identifica, en mayor o menor medida a los profesionales. Aun con sordina, la dimensión vocacional persiste, ya que todos los profesionales del trabajo sobre los otros, se verán enfrentados un día con pruebas existenciales para las que, según la creencia común, no basta que nos paguen o estemos formados (p. 43).

Coincidimos con Tenti Fanfani (2007) en que en los últimos tiempos han tenido lugar algunas transformaciones en la consideración del TD; entre ellas, la certeza de que la docencia es una ocupación en *desarrollo cuantitativo permanente*; la razón central de esta aseveración es que, al acompañar el proceso de escolarización creciente de la población con la inclusión de sujetos sociales que provienen de una diversidad de orígenes sociales, el TD se caracteriza por una heterogeneidad también creciente con cambios constantes. Asimismo, es una práctica laboral que –en gran medida– sigue *conservando las regulaciones jurídicas tradicionales*, respecto de condiciones de ingreso, carrera y trabajo.

En relación con la tercera representación del TD –aquella que no sólo lo considera una vocación o una profesión sino un trabajo– es interesante que recuperemos nociones acuñadas por los sindicatos y gremios<sup>66</sup> que agrupan a este sector. Cetera, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, por ejemplo, define el *hacer del TD* superando las tradicionales definiciones de *rol docente* y generando una nueva categoría: *puesto de trabajo* (Maldonado, 2009). En el ámbito gremial, la forma de denominar prácticas sociales es muy importante, puesto que los gremios apelan, particularmente en este caso, a la toma de conciencia de los docentes en su condición de trabajadores; en este marco, el concepto *puesto de trabajo* posibilita reconocer prácticas laborales concretas, tanto individuales como colectivas. En cambio, referirse al hacer del docente desde el sentido común instalado, esto es, como el rol desempeñado por un actor, supone continuar con la idea asociada a conductas

---

<sup>66</sup> Suelen usarse, indistintamente, los términos gremio o sindicato. Sin embargo, es importante marcar las diferencias: el primero, es la organización formada por los maestros regidos por sus estatutos. La conformación del segundo se da cuando la asociación de trabajadores, en nuestro caso trabajadores de la educación, se constituye para la defensa y promoción de intereses profesionales, económicos, culturales y sociales de sus miembros.

esperables a partir de la ocupación de un lugar social determinado. La idea de puesto de trabajo permite precisar la definición y análisis del hacer docente ya que, por un lado, articula en una misma descripción qué hace el trabajador y cómo lo hace, la forma en que se relaciona con los otros puestos de trabajo y las condiciones que deben dársele para que pueda realizar ese trabajo. Y, al mismo tiempo, abre algunas categorías de análisis, como carga de trabajo, responsabilidad del trabajo y complejidad del trabajo que, al desagregar los distintos componentes y planos de ese hacer, comienzan a dar cuenta del valor de ese trabajo (González, Spessot, Rinald, Crespo y Escalante, 2009, p. 14).

En este proceso, el docente redirecciona su mirada y su accionar, significando sus apreciaciones y prácticas desde una perspectiva político-económica del trabajo, ganando terreno en la lucha por la conciencia de su labor educativa.

Desde una mirada pedagógica del proceso de formación docente, es importante destacar el cambio producido a partir de los años ochenta y noventa en la conceptualización de la formación docente como un proceso de larga duración que comprende distintas fases y ámbitos de desarrollo:

- comienza incluso antes de la preparación formal con la *biografía escolar de los enseñantes* (Alliaud, 2004),
- sigue en la formación docente inicial y primera titulación de base,
- continúa durante los procesos denominados de *socialización y aprendizaje profesional* en las instituciones y
- se prolonga en las instancias de desarrollo profesional que emprenden los docentes a lo largo de su trayectoria y carrera profesional (Davini, 2002).

### *Desarrollo profesional docente:*

El DPD comprende una variedad de acciones orientadas a formar, mejorar, renovar y fortalecer la tarea que realizan los educadores, con el fin de responder a las demandas sociales que van surgiendo, atendiendo a la complejidad de la enseñanza y a su función de mediación cultural en las dimensiones política, sociocultural y pedagógica, así como a las condiciones socioproductivas del entorno en el que se desempeñan. Esta profesionalización supone un desarrollo que se da en el tiempo, puesto que implica una acción continua y permanente, desplegada a través de diversas instancias, etapas y actividades; supone abrirse al reconocimiento [de] que hay un conjunto de factores que determinan el desempeño que interactúan y se influyen unos a otros. Entre ellos: formación inicial, desarrollo profesional en servicio, condiciones de trabajo, salud, autoestima, compromiso profesional, clima institucional, valoración social, capital

cultural, salarios, estímulos, incentivos, carrera profesional, evaluación del desempeño (Robalino Campos, 2005, p.12).

El ejercicio de la tarea educativa se encuentra, por lo tanto, demandado por los cambios que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. En este marco, se concibe a la profesionalización como una formación permanente desde un modelo intencional centrado en la búsqueda del desarrollo individual, que entiende al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de fortalecer su accionar a través de la toma de decisiones de enseñanza que ponen en juego su autonomía, creatividad y responsabilidad.

Entonces, aun reconociendo que los docentes no son los únicos responsables de los resultados y de la calidad educativa, el DPD es una herramienta de suma importancia para la mejora escolar. Asimismo, se percibe al DPD como un proceso de aprendizaje personal y colaborativo, no lineal y progresivo, cuyo resultado se observa tanto en el cambio de las prácticas de enseñanza, como también en el pensamiento acerca del cómo y el porqué de ellas. En este sentido, Day (2005, p. 17) presenta una visión amplia del DPD y del aprendizaje profesional cuando afirma:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos contribuyen a la calidad de la educación del aula. Es el proceso por el cual solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente.

Así, los educadores constituyen el componente fundamental en cada reforma o innovación educativa; por esto, garantizar la calidad de la formación docente constituye una obligación del Estado para contribuir con el cumplimiento del derecho a una buena educación para todos. De esta manera, las políticas educativas desempeñan un rol cardinal en relación con el desarrollo profesional docente, por un lado, y en dar respuestas a las demandas sociales, por otro; sin embargo, en cuanto a los procesos de formación y capacitación, no sólo debe ser considerado el deber del Estado, sino también el deber y el derecho de los docentes de acceder a ellos con propuestas relevantes y de calidad.

Desde una perspectiva holística, el DPD concierne al acrecentamiento de capacidades profesionales *en situación* y con una impronta colaborativa durante la formación (inicial y en servicio), como autoformación y como acompañamiento –en un trabajo conjunto con otros integrantes del sistema educativo y de la comunidad–a partir del intercambio de experiencias, la revisión de las propias prácticas, la reflexión colectiva con docentes de la escuela de pertenencia y de otras.

De un modo general, podemos decir que los propósitos del DPD se orientan a:

- reflexionar sobre la práctica docente,
- lograr mayor compromiso con las responsabilidades profesionales,
- aportar a la consolidación de un clima institucional favorable al trabajo colaborativo,
- crear mejores ambientes para el aprendizaje,
- desarrollar estrategias de enseñanza orientadas a que todos los estudiantes aprendan,
- analizar la mejor forma de organización del trabajo (tiempos, espacios, agrupamientos) y
- evaluar los procesos y resultados en el aprendizaje.

Además, como parte de este desarrollo profesional continuo se involucra con: aprender todos aquellos saberes que, con o sin vinculación directa con la profesión, amplían el horizonte cultural que, evidentemente, conduce a un enriquecimiento y crecimiento personal del docente.

Una concepción amplia y enriquecida del DPD incluye también:

- conocer su articulación personal en una carrera docente,
- familiarizarse con los mecanismos de acreditación y reconocimiento profesional,
- saber acerca del sistema retributivo y las singulares condiciones en las cuales se inscribe el ejercicio situado de la profesión.

La *Ley de Educación Nacional* sancionada en la República Argentina en 2006, en su Artículo 74, consagra el derecho la formación continua de todos los docentes del país y la gratuidad de la oferta estatal. En este marco, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente, INFD, como organismo específico orientado al impulso de políticas nacionales para el subsistema de la formación docente. Como parte de la implementación de la ley, el Consejo Federal de Educación (2007,p.11) establece que: “la Formación Docente Continua se desarrollará principalmente en los espacios concretos de desempeño del docente, en los escenarios donde surgen los problemas de la práctica. A tal fin será necesario acercar las tareas de los formadores al terreno y revisar el tipo de vínculo entre las instituciones a cargo de la formación y las escuelas.



Actualmente, el concepto de DPD intenta superar la formación continua tradicional basada en la centralización y homogeneización de una *agenda del perfeccionamiento* fundamentalmente volcada a la actualización disciplinar y didáctica de los contenidos del currículo, en el caso de los docentes, y a las herramientas necesarias para la gestión de las instituciones, el manejo de la comunicación y los conflictos escolares, en el caso de los directores y supervisores. Se propone una nueva manera de pensar la formación continua para responder a las necesidades de los profesores y a sus contextos de actuación, al concebirse el DPD como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes; se trata, así, de un proceso que desarrolla capacidades y saberes sociales, éticos y técnicos, que incorpora el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el marco de una profesión en permanente construcción, para este contexto sociohistórico.

En la Argentina, las nuevas propuestas que se están instalando desde las políticas públicas como parte de la formación continua propician modalidades de formación centradas en la escuela y rescatan el protagonismo de los docentes en sus contextos de actuación. Ejemplo de ello es el Programa Nacional de Formación Permanente que: “pone a nuestra escuela en el centro de la escena (...) nos propone un cambio colectivo de búsqueda y de construcción de sentidos renovados para el trabajo de enseñar, revalorizando las capacidades que toda institución educativa posee para interpelar su presente y proyectar su futuro” (Perczyk, 2014, p. 6).

Este encuadre situado produce un cambio sustancial ya que es un modelo de formación en el cual los docentes construyen conocimientos o resignifican los que ya poseen en torno a la práctica, propia o de los demás, en forma colaborativa. Asimismo, se sustenta en la idea de un equipo docente que se constituye en una comunidad de aprendizaje en la que se analizan y teoriza sobre lo que se realiza diariamente, en conexión con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Esta comunidad de aprendizaje asume su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la inclusión, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes (Argentina, Consejo Federal de Educación, 2007).

El DPD, entonces, ocurre efectivamente cuando se sustenta en la práctica cotidiana y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, para -desde allí- promover que los docentes redesciban situaciones e implementen alternativas.

Para mejorar la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza, es preciso que la formación docente se diseñe a partir del trabajo sobre los problemas específicos que enfrentan las escuelas en la actualidad. Se requiere que los formadores -tanto de las organizaciones de formación inicial como de las que realizan propuestas de formación continua- ayuden a los docentes a desplegar acciones, los acompañen en las decisiones

que se han pensado y los ayuden a evaluar, socializar y difundir sus prácticas valiosas. En síntesis, el objetivo primordial es producir nuevos conocimientos o resignificar los que se poseen y promover diferentes modos de pensar las prácticas cotidianas. Este DPD no ha de perder de vista la perspectiva ética y política que las prácticas educativas tienen, para lo cual es importante reconocer la injerencia de las políticas educativas en este enfoque renovado de la formación docente continua.

La generación de redes de maestros y profesores es una alternativa posible para el DPD ya que rescata el valor del docente como profesional en permanente comunicación con un grupo de pares. La conformación de redes permite superar el aislamiento y el trabajo solitario al que, muchas veces, está sometido el docente por las condiciones laborales. La construcción de redes, en el ámbito educativo, significa contemplar nuevas formas de organizar el trabajo hacia el interior de la escuela, así como el tipo de intercambios que se realizan con otras organizaciones educativas y con el contexto social próximo.

Finalmente: investigaciones sobre DPD en la Educación Secundaria desarrollada en los últimos años (Terigi, 2011) han insistido en que la tarea de educar asegurando aprendizajes de calidad a todos los estudiantes, en el contexto de la necesidad de atención a una población diversa y multicultural, ha planteado nuevos desafíos a la acción docente y producido notables cambios en sus tareas, tradicionalmente restringidas a la transmisión de información en el espacio del aula. El objetivo es, entonces, producir colegiadamente nuevos modos de pensar las prácticas cotidianas que permiten generar cambios en la acción docente.

### **Aspectos metodológicos**

#### *Diálogo de saberes: avances, desafíos y propuestas*

Desde la promulgación de las leyes de educación vigentes en el ámbito nacional y provincial hasta el presente -2006 en adelante-, la escuela secundaria argentina ha experimentado cambios de los que podemos dar cuenta y, paralelamente, situaciones desafiantes de la realidad para las que aún no se han construido o implementado respuestas. Unos y otras se explicitan a continuación: por un lado, respuestas a problemáticas relacionadas con el trabajo y la profesionalización del docente que, en los últimos años, se han ido cristalizando, instalándose en el discurso y en la práctica de las autoridades educativas como cuestiones sobre las cuales intervenir; por otro, respuestas aún pendientes y nuestras sugerencias de acción respecto de ellas.

*Los avances:*

- Diagnóstico de la situación docente. Reconocemos progresos en la identificación de situaciones problemáticas en las prácticas de enseñanza, la consideración de las necesidades de actualización y capacitación docente, la provisión de recursos didácticos, entre otras. Sobre estas cuestiones se han registrado intervenciones que han mejorado las condiciones de trabajo. Sin embargo, existen disposiciones que no es fácil atender, con lo cual se dificulta su concreción (por ejemplo, en relación con el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes).
- Fuerte oferta en DPD. En todas las jurisdicciones educativas y también desde los ámbitos escolares concretos, se aprecia la generación de una importante oferta de propuestas de DPD. Los formatos y las temáticas son diversos en términos de cobertura, de difusión, de concreción, de atención a las demandas puntuales de los docentes; la diversidad también se advierte en la calidad de los conocimientos construidos. Asimismo, es posible afirmar que se ha considerado la importancia de atender no sólo la formación pedagógica y didáctica destinada al perfil docente en general, sino también a perfiles docentes para puestos de trabajo específicos, como por ejemplo, los coordinadores, directores, preceptores, entre otros.

El logro más reconocido se relaciona con la posibilidad de intercambiar experiencias entre colegas; la posibilidad de hablar en términos *concretos*, de acuerdo con los sucesos que cotidianamente acontecen en las aulas, en las escuelas de pertenencia, compartiendo las *vivencias* que han sido *posibles* en esos espacios, da un margen de seguridad respecto de las innovaciones con que cada docente o directivo puede direccionar su práctica.

- Diálogo y escucha. También resulta un avance la relación que se establece con los distintos niveles del gobierno de la educación. Se manifiesta una apreciación compartida respecto de un acercamiento entre las valoraciones que realizan las autoridades y los equipos técnicos, y los docentes. Esta situación está dando lugar a que los docentes se ubiquen en una posición más autorizada y respetada en la que sus posiciones prácticas y teóricas son reconocidas, superando al enfrentamiento. Asimismo, se registran incipientes acercamientos entre espacios gremiales y gubernamentales para acordar criterios referidos a la profesionalización y al TD.

*Desafíos:*

- Posibilitar la continuidad. Resulta imprescindible buscar estrategias para avanzar desde los cambios registrados, conocer los resultados que se han alcanzado en

términos de DPD y TD a fin de poder vislumbrar lo que queda por conseguir, afianzar los logros y generar nuevas propuestas. Esto implica seguir construyendo desde lo hecho.

Al respecto, Vaillant (2014) señala como una debilidad de las políticas de formación docente permanente y DPD la falta de seguimiento de las acciones realizadas y la falta de procesos de monitoreo que permitan mejorar los programas y dispositivos de formación de educadores.

- Reconocer el trabajo docente. Este desafío implica una demanda de reconocimiento hacia el TD frente al desconcierto generado por la falta de valoración social de la profesión y la percepción de que existe una pérdida de confianza por parte de los estudiantes y sus familias en la acción de los educadores.
- Romper estructuras. Generar otras *formas* escolares vinculadas a la flexibilización de tiempos y espacios organizacionales y a nuevas prácticas curriculares, de vinculación con el entorno social, económico y académico, expresadas no sólo como proposiciones por parte de los profesores, sino también de otros actores integrantes del equipo docente y administrativo de las escuelas, siempre en función de *mejorar la calidad* de la propuesta educativa que se ofrece a adolescentes y jóvenes. Asimismo, esta posibilidad de romper estructuras se plantea desde la particularidad de cada escuela, es decir, considerando lo que es posible generar en cada marco institucional, de acuerdo con las necesidades escolares o de los integrantes de cada equipo docente.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

#### *Propuestas:*

Compromiso de seguir conectados. Se impone generar instancias de encuentro para compartir y conocer que se constituyan en un nuevo mojón en el que cada colega pueda referenciarse para retroalimentar sus prácticas.

Hablar de lo que sucede en otras organizaciones escolares, en otras aulas, con otros directores genera un núcleo de significados al cual volver, para repensar las prácticas y avanzar en el mismo sentido. Los comentarios respecto de que “esto también lo hacemos en nuestra escuela”, “esto podríamos hacerlo”, “nunca nos enteramos que existiera esto” producen un efecto sinérgico que potencia la posibilidad de los educadores de continuar comunicados.

Ese banco de saberes, registro al que se puede volver una y otra vez, supone sistematizar y socializar las múltiples experiencias desarrolladas y los recorridos exitosos, transferibles a otros contextos, recuperando los saberes acumulados y

construidos por los propios docentes a partir del desarrollo de prácticas que atienden a los desafíos actuales.

En este mismo sentido, “saber que otros hacen esto” es un antecedente que respalda la propia práctica y motiva a hacer cumplir o a generar la normativa que legitima cada intento innovador. Y ésta es otra de las propuestas: la producción de nuevas normativas que resguarden las condiciones simbólicas y materiales para desarrollar un trabajo innovador.

*Valoración del trabajo docente.* Proponemos y promovemos procesos de autoevaluación permanente. Sin desconocer la validez de la mirada de otros sobre su desempeño, es clara la importancia de que los docentes se autoevalúen considerando criterios acordados colegiadamente.

Los escenarios escolares actuales se caracterizan por una enorme complejidad que tensiona las posiciones y la identidad del docente. Para superar esta tensión, es imprescindible el desarrollo de un pensamiento igualmente complejo, con herramientas conceptuales y estrategias que permitan resolver las permanentes demandas que surgen a diario en las escuelas. Si sólo se valora el *presentismo* (entendido como el control de la asistencia al lugar de trabajo) y la medición de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (en especial las evaluaciones comparativas con otros países, regiones o con escuelas de diferente tipo de gestión – privada/estatal-) como únicas variables del trabajo escolar, se corre el riesgo de reduccionismo y de desconocimiento de la multidimensionalidad del trabajo que cotidianamente se realiza en las instituciones educativas.

Esta propuesta también abarca las formas de reconocimiento en términos remunerativos que, de algún modo, den cuenta de la importancia de la tarea desarrollada y de los trayectos de formación recorridos para tal fin; para esto, es imprescindible valorar la formación de posgrado de los docentes: postítulos de actualización disciplinar o pedagógico didáctica, especializaciones, maestrías y doctorados. Al respecto, este tipo de capacitación es indispensable –en muchos países, incluso, es previa al acceso al sistema educativo– y se la considera una de las variables más importantes para comprender los resultados logrados en la enseñanza y el aprendizaje. Como contracara, es necesario deslindar aquellas situaciones en las que la asistencia de los docentes a instancias de capacitación responde sólo al propósito de lograr un mayor puntaje de los entes que regulan la carrera profesional y el ascenso, con el objetivo de asegurarse la titularidad laboral o bien para cumplir con las sugerencias de directivos y supervisores. Para deslindar una y otra situación –capacitarse comprometidamente y capacitarse para obtener un certificado más- promueven modos de reconocimiento superadores de la actual calificación docente a través del sistema de puntaje, lo que conllevaría efectuar un replanteo de la carrera docente y de las normas

que rigen los ingresos y ascensos con base en los respectivos estatutos existentes en cada provincia.

*Marco normativo institucional.* En relación con la posibilidad de promover innovaciones y ser agentes de cambio, proponemos la elaboración y sanción de normativas que respalden las propuestas innovadoras. En un contexto social en el que la tarea docente se judicializa hasta en aspectos ínfimos, ante la eventualidad de desarrollar prácticas que no estén previstas en la normativa, los profesores manifiestan su preocupación e inseguridad y prefieren continuar realizando actividades de la manera tradicional, o bien deciden no socializar ni difundir las innovaciones que llevan a cabo en las escuelas. En consecuencia, reuniones de estudio, encuentros periódicos, jornadas y cursos de capacitación docente desde la perspectiva de la formación situada, se realizan en los márgenes que deja la buena predisposición de las autoridades escolares y se enmarcan en el espacio de lo *clandestinamente conocido*. Por tal motivo, se propone la formulación de nuevos marcos normativos regulatorios, para dar lugar a la legitimación y al reconocimiento de aquellas tareas que, como parte del cotidiano, llevan adelante los docentes.

Nuestra intención es pensar esta instancia del artículo no como cierre sino como otra oportunidad de continuar el proceso reflexivo. Por ello, proponemos nuevas aperturas que posibiliten abrir caminos de investigación y de cambio. En esta línea, compartimos las siguientes conclusiones:

a. Se coincide en **la importancia de socializar experiencias significativas** que permiten conocer diversos modos de dar respuesta a problemas o necesidades institucionales relacionados con el TD y el DPD. En esta línea, son especialmente valorados aquellos dispositivos de formación basados en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros (Vaillant, 2009), que habilitan el análisis y la reflexión sobre la tarea concreta y cotidiana y posibilitan la socialización de historias y escenas escolares, de lo que se hace en el día a día de la escuela, para –a partir de ello– construir un saber profesional compartido.

b. Es importante que, progresivamente y con base en tales concepciones del aprendizaje situado, las instituciones y docentes se involucren en la **autogestión de proyectos de capacitación en contexto y específicos**, teniendo en cuenta las problemáticas emergentes de una determinada escuela, espacio curricular, colectivo docente, grupo de estudiantes (Vezub, 2010).

c. Se reconoce y valora:

- el fuerte compromiso con los estudiantes, con la propuesta pedagógica y con las problemáticas institucionales que caracteriza no sólo a quienes lideran los procesos de desarrollo profesional, sino también a todos los que, colaborativa y comunitariamente, participan de ellos;

- la pasión de los docentes que adhieren a la tarea, ya que resulta un componente afectivo que fortalece y potencia el compromiso;
- la estrecha vinculación entre *romper estructuras y mejorar las prácticas* en un reto más abarcador: el de la ampliación del horizonte cultural de los docentes a través de procesos de formación –inicial y continua– que contemplen instancias de interacción con ámbitos diferentes de los escolares y con diversidad de actores sociales, “así como la previsión de tiempos y espacios diversos destinados a recuperar y a resignificar formas abiertas de ver el mundo” (OEI, 2003, p. 7).

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros ¿inexpertos? Biografías, trayectorias y práctica profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3),pp. 1-13.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2007). Resolución 30.Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Davini, M. (coord.). (2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires: Papers.
- Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferreira H. [et al.] (2015) Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria Argentina: la escuela posible como horizonte de expectativas. Córdoba, Argentina: Editorial UCC-UNICEF Argentina.
- González, H., Spessot, A., Rinald, M., Crespo, A. y Escalante, M. (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*. Buenos Aires: Ctera, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- La Serna, C. (2010). *La transformación del mundo del trabajo; representaciones, prácticas e identidades*. Buenos Aires: Ciccus, Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad.
- Maldonado, S. (2009). *¿Qué produce el trabajo docente?* Buenos Aires: Ctera, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

- OEI, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación Docente*. Documento de trabajo. Tarija, Bolivia: OEI.
- Perczyk, J. (2014). Presentación. En Ministerio de Educación de la Nación. *Los desafíos de los niveles del sistema educativo. Cuaderno de trabajo N° 3*. Buenos Aires: Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra escuela*, Ministerio de Educación de la Nación.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2006). Esos raros peinados nuevos. ¿Qué traen los futuros docentes? En Feldfeber, M. y Andrade Olivera, D. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales. En *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, (1), 6-25.
- Rockwell, E. (2013). *El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. En *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Actualización Permanente.
- Tedesco, J. (2007). Prólogo. En Tenti Fanfani, E. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F (dir.). (2011). Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. En *Educar. Especial 30 aniversario*, 55-66.
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? En *Revista DIDAC* 46, 4-9.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.



## FORMACIÓN DOCENTE: APRENDER PARA ENSEÑAR, ENSEÑAR PARA APRENDER

KRUMM, Sonia

*Universidad Adventista del Plata  
Instituto Superior Adventista del Plata*

*En el marco de los proyectos de investigación del ISAP D-222, y desde la cátedra de Psicología educativa de los profesorados de Educación Primaria, Inicial y Música, se abordó el problema de la diversidad en el aprendizaje y los estudios acerca de qué es lo que, metodológicamente, funciona mejor al enseñar y aprender. Investigadores de educación y psicología educacional han encontrado que el involucramiento y el compromiso con el aprendizaje se producen cuando hay oportunidades diversas de ser aprendices activos. El objetivo del estudio fue explorar cuáles son las estrategias más usuales que los estudiantes eligen para aprender y cuáles son las estrategias más y menos utilizadas por los docentes para sus cátedras en las distintas facultades. Para obtener información, los estudiantes de la cátedra de Psicología educativa encuestaron a otros 98 estudiantes de las cuatro facultades de la universidad y del Instituto de Formación Docente perteneciente a la misma. Los datos fueron procesados en el programa SPSS y de ellos se espera poder comparar las formas más habituales de aprender y de enseñar, según la percepción de los estudiantes, y acercarse de esta manera a la comprensión de las teorías que sustentan la práctica educativa, desde un aprendizaje activo, participativo y experiencial.*

### **Formación docente - Aprendizaje - Didáctica**

#### **Introducción**

La preocupación por el aprendizaje efectivo, real y transformador está siempre presente en la sociedad. En parte porque todos los seres humanos han sido y serán aprendices toda sus vidas, pero también porque la sociedad demanda que los aprendizajes que requieren tanto esfuerzo educativo, económico, político y social, devengan en resultados que mejoren las condiciones de vida. En otras palabras, se espera que las personas educadas formalmente proyecten y construyan un mundo diferente, con mayor bienestar y desarrollo de las potencialidades del ser humano para el bien de la sociedad.

La sociedad demanda, por lo tanto, que el paso de los estudiantes por la educación formal sea transformador, para que a su vez, los nuevos profesionales sean

transformadores de sus entornos. Y esto no está sucediendo. Cada año egresan del sistema universitario en el mundo, millones de profesionales, y muy pocos logran dejar huellas que signifiquen una diferencia. Vivimos en la era del conocimiento, pero esta sobreinformación no tiene el impacto positivo esperado.

En gran parte el problema puede estar centrado en los valores, aunque también influyen las formas de enseñar y aprender. Las instituciones y los docentes pueden vivir una ilusión del aprendizaje, cuando tal vez los estudiantes solo se están apropiando parcialmente de la experiencia educativa. Y aún se puede afirmar que en algunos casos, los graduados salen de sus escuelas-colegios-universidades con una certificación que acredita una formación determinada, pero son incapaces de hacer o producir algo en base a los aprendizajes esperados.

La historia de la pedagogía y la didáctica muestra un vaivén incesante de intentos por mejorar los procesos de enseñanza, que deberían conducir a aprendizajes de mayor calidad. Las instituciones invierten anualmente un presupuesto elevado en capacitación para los docentes. Cabe preguntarse si estos esfuerzos llegan al aula y si hay diferencias en los resultados *a posteriori*. Esto es difícil de evaluar a corto plazo, dada la complejidad del hecho educativo, que trasciende los muros de las escuelas y universidades. Al menos podemos preguntarnos de qué manera aprenden mejor nuestros estudiantes, y de qué manera estamos enseñando a fin de acercarnos al problema para empezar a comprenderlo.

### *Contextualización del estudio*

El tema del aprendizaje puede ser abordado como un concepto teórico muy lejano a la experiencia real en las aulas, cuando se trata de su estudio en asignaturas de fundamento para la formación docente. Estudiarlo como un problema, por contraparte, acerca a las aristas reales que lo componen. Por esta razón se involucró al grupo de estudiantes de la asignatura Psicología educativa en un sencillo trabajo de relevamiento de datos a través de una encuesta a otros estudiantes de la misma universidad.

### *Declaración del problema*

En el contexto antes planteado, quedó expresada la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué estrategias de aprendizaje prefieren los estudiantes del complejo educativo UAP y qué estrategias de aprendizaje se promueven mayormente desde las cátedras?  
¿Hay relación entre las estrategias de aprendizaje elegidas por los estudiantes y las estrategias de aprendizaje que se promueven desde las cátedras?

### *Objetivos del estudio*

Salir a preguntar cómo prefieren aprender y cómo suelen enseñarles sus profesores, no resuelve la conceptualización de lo que significa aprender y enseñar, pero acerca la comprensión de la complejidad del tema y permite generar nuevas preguntas que motiven la lectura y la investigación. En torno a esta necesidad, los objetivos del estudio han sido:

Explorar las formas de aprender que eligen mayormente los estudiantes universitarios de la población elegida.

Relevar las formas de enseñar que utilizan mayormente los docentes, según la percepción de los estudiantes de la población seleccionada.

Analizar las semejanzas y diferencias entre las formas de aprender y las formas de enseñar.

Acercar a los estudiantes al tema de estudio del aprendizaje como un problema complejo e incentivarlos a la comprensión.

### **Referentes teórico-conceptuales**

Las teorías conductuales, cognitivas y constructivistas abordan el aprendizaje desde distintas miradas: la conducta, los procesos de pensamiento, la construcción del conocimiento en colaboración con otros; pero acuerdan en que el aprendizaje es un cambio relativamente permanente –interno y/o externo- que le ocurre al sujeto por medio de la experiencia (Santrock, 2002).

Edgar Dale, pedagogo estadounidense, explicó ya hace más de 50 años, por medio de un gráfico cónico (de allí su nombre “Cono de la Experiencia de Dale”) cómo los símbolos orales y visuales se sitúan en el extremo superior del cono, entre las estrategias que menos impacto producen para enseñar y aprender. Por contraste, en la base del cono se encuentran las estrategias que mayor aprendizaje producen, y estas son las experiencias directas y las experiencias simuladas. En medio hay otras acciones que requieren menos compromiso y acción hasta llegar a la palabra oída.

El aprendizaje no se puede separar de la adaptación, el ajuste e intercambio con el mundo. Para que esto ocurra es necesaria la actividad mental, emocional y muchas veces, física. Esta asimilación activa ha sido estudiada por Piaget, Inhelder, Vigotsky, Bateson, Simon, Norman, Neiser, Mayer, Gagné, Bruner, Eisner, Gardner, Meed y Geertz, entre otros, en diversos enfoques del aprendizaje y la interacción. En síntesis, el aprendizaje para todo ser humano es un proceso activo que le permite reconstruir e integrar los conocimientos y habilidades a las estructuras que ya posee, adecuándolas a sus necesidades (Davini, 2008).

Si el aprendizaje es un proceso activo (no de reproducción sino de reconstrucción), la enseñanza requiere que los docentes provoquen a los estudiantes a realizar diferentes actividades con el objetivo de aprender. Estas acciones deben estar dirigidas a producir relaciones entre los conocimientos que ya tienen y los nuevos. Las acciones buscan comprensión e integración de los contenidos del tipo que sean (Litwin, 2015).

Para Perkins (2010) los profesores motivan un aprendizaje pleno (o como le llama él, “el juego completo”), cuando las clases involucran algún tipo de metodología de indagación que implique la resolución de problemas, explicación, argumentación, recolección de pruebas, demostración de habilidades, arte. A menudo se llega a crear algo: una solución, una imagen, un relato, un ensayo, un modelo. Los docentes empujan a sus alumnos a ir “más allá”, por lo tanto no se trata de repeticiones de rutinas. Ni siquiera se trata solamente de resolver problemas sino de encontrar problemas. Y cuando se encuentran respuestas correctas, se trata de explicarlas y justificarlas. También enfatiza Perkins que esos hallazgos no están desprovistos de emociones. Implican curiosidad, descubrimiento, creatividad y colaboración. Además, no ocurren en el vacío, pues implican propósitos y métodos de más de una disciplina o área, dentro de un contexto social.

Dos ejemplos de clases con aprendizaje pleno pueden observarse en los textos de Bona (2017) y Bain (2007).

César Bona es un maestro español que ha encontrado caminos reales y prácticos para hacer que el aprendizaje pleno transforme sus clases en las aulas de primaria, a sus estudiantes y a sí mismo como profesional, mediante clases activas basadas en proyectos. En sus clases los estudiantes son protagonistas que encuentran las preguntas y los problemas a resolver en primera instancia, y descubren respuestas y nuevas preguntas como parte de un aprendizaje auténtico que implica la transformación de sus esquemas cognitivos, el compromiso emocional y ético y la profundización de una amplia gama de conocimientos (Bona, 2017). Básicamente, estos principios que se desarrollan en escuelas primarias son los mismos que Ken Bain (2007) ha encontrado para desarrollar aprendizajes de mayor calidad en la universidad. En su estudio acerca de lo que hacen los mejores profesores universitarios, ha confirmado que el conocimiento es construido, no recibido, y que la mejor manera de cambiar los modelos mentales arraigados es a través de constantes desafíos al pensamiento mediante preguntas que lleven a relacionar los conocimientos con otros problemas y otros campos. Despertar el interés mediante problemas reales y significativos es esencial para que haya aprendizaje. Bain cree que crear un entorno natural para el aprendizaje crítico es esencial, es decir, enseñar enfrentando a los alumnos a problemas importantes, atractivos o intrigantes, o tareas que planteen desafíos que los lleven a recapacitar

sobre sus supuestos y examinar sus modelos mentales. Estos procesos producen una sensación de control en los estudiantes sobre su propia educación, y los cambios – los aprendizajes – permanecen y transforman sus vidas.

“La buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas”, sostiene Don Finkel (2008, p.42) en su obra “Dar clases con la boca cerrada”. El mismo título del libro sugiere el *leit motiv* de sus ideas: los estudiantes aprenden mejor haciendo, razonando, investigando, compartiendo. La figura del docente es necesaria para estimular, guiar, modelar en ocasiones, pero básicamente para ayudar a construir. En paralelo a estas ideas, Walter Bateman (1999, p.45) declara que “nuestro trabajo como docentes no es satisfacer nuestro ego”, sino presentar grupos de hechos a los alumnos y dejarlos pensar. Invitarlos a buscar contradicciones y paralelismos, sugerir preguntas y aprender a escuchar las opiniones de los demás. Luchar contra los prejuicios, descubrir hipótesis y probarlas, escribir las ideas encontradas, descubrir reglas, percibir la naturaleza interior de las cosas, y sobre todo, permitirse hacer cambios en el rol docente. ¡Esto es aprender!

Las propuestas pedagógicas de fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI muestran una tendencia hacia la comprensión de una nueva manera de aprender, que en realidad siempre estuvo vigente pero fue desconocida por las instituciones educativas. Esa manera de aprender es activa, comprometida y tendiente a la autorregulación del aprendizaje. Ritchhart, Church y Morrison (2014) fundamentan un aprendizaje de este tipo promoviendo la “visibilidad” del propio pensamiento, es decir, colaborando con los estudiantes para que sean conscientes de sus propios procesos mentales y generen otros por su iniciativa. Enseñar a pensar sobre el propio pensamiento es la meta. Entonces se generará auténtico aprendizaje y habilidad desarrollarlo en otras circunstancias y sin la tutoría de docentes.

### **Aspectos metodológicos**

Este proyecto fue generado desde la asignatura Psicología educativa, que se imparte en los profesorados de música, educación inicial y primaria. Gran parte de los contenidos se encuentran agrupados bajo el tema del aprendizaje. De manera que, al involucrarse los estudiantes en esta investigación, le otorgan mayor sentido a los contenidos estudiados y a los que abordarán próximamente.

Se puede enmarcar este trabajo en un diseño de tipo exploratorio, ex post facto y transversal, en tanto no se pretendió un seguimiento de las variables a lo largo del tiempo.

### *Población y muestra*

La población estuvo constituida por los estudiantes de las cuatro facultades de la Universidad Adventista del Plata y del Instituto Superior de Formación Docente perteneciente al mismo complejo educativo. Los sujetos que integraron la muestra fueron alumnos voluntarios a los que se les administró el cuestionario. Participaron 98 estudiantes: 58 mujeres y 40 varones. La muestra estuvo distribuida en 28 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la salud, 25 estudiantes de la Facultad de Humanidades, 16 estudiantes de la Facultad de Teología, 16 estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente y 13 estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas. Las edades de los participantes fueron de los 17 años a los 32 años, siendo la edad de 19 años la de mayor frecuencia. Participaron alumnos de 1º a 6º año de sus respectivas carreras, siendo los estudiantes del 2º año los más fueron encuestados para esta investigación, con un 37 % de frecuencia.

### *Instrumento y proceso de recolección de datos*

Se generaron dos preguntas *ad hoc*, basadas en la información del Cono de la Experiencia de Dale, respaldada por las investigaciones citadas en la primera parte de este informe, y datos demográficos necesarios para conocer la muestra. Las preguntas fueron las siguientes:

¿De qué manera aprendes mejor? Elige una sola opción: tu mejor manera de aprender.

- Leyendo
- Escuchando
- Viendo y mirando
- Viendo y escuchando
- Discutiendo, hablando, preguntando, relatando, repitiendo
- Haciendo: escribiendo, planificando, experimentando, analizando
- Enseñando a otros: explicando, definiendo, ilustrando, demostrando

De todas estas formas de aprender ¿cuál es la que más estimulan en general, los profesores de tu carrera?

Leyendo

- Escuchando
- Viendo y mirando
- Viendo y escuchando
- Discutiendo, hablando, preguntando, relatando, repitiendo
- Haciendo: escribiendo, planificando, experimentando, analizando
- Enseñando a otros: explicando, definiendo, ilustrando, demostrando

Los estudiantes de la asignatura Psicología educacional encuestaron a otros tres estudiantes universitarios con la condición de que cada uno de los encuestados sea de una facultad distinta. De esta manera se obtuvieron los datos que fueron ingresados en el programa SPSS para ser analizados posteriormente.

### Resultados alcanzados y/o esperados

De acuerdo a las respuestas de los estudiantes, se encontró que la forma más frecuente de aprender es enseñando a otros: explicando, definiendo, ilustrando y demostrando, en un 30% de los casos. La segunda forma de aprender declarada, con un 24% de frecuencia, fue la que requiere discutir, hablar, preguntar, relatar y repetir. En el 22% de los casos los estudiantes declararon aprender haciendo: escribiendo, planificando, experimentando y analizando. Las formas de aprender menos elegidas, en un 3% de los casos cada una, fueron “escuchando” y “viendo y mirando”.

Al examinar las respuestas a la pregunta “De todas estas formas de aprender ¿cuál es la que más estimulan en general, los profesores de tu carrera?” se encontró que la manera de aprender más estimulada por los profesores es leyendo, en un 21% de los casos. En segundo término se estimula que aprendan viendo y escuchando y de igual manera, enseñando a otros, con un 19% de frecuencia cada forma. También se destaca la forma de aprender discutiendo, con un 18% de frecuencia, y haciendo, con un 15% de frecuencia. Ver Tabla 1.

Una prueba T indica que hay una diferencia estadísticamente significativa, siendo más elevados los procesos mentales de las que formas de aprender que eligen los estudiantes que las formas de aprender que estimulan los docentes en sus cátedras ( $t_{97} = 29,132; p = .000$ ).

**Tabla 1.** Comparación de frecuencias según la forma de aprender de los estudiantes y las formas de aprender que estimulan los docentes.

Formas de aprender	Frecuencia estudiantes	Porcentaje	Frecuencia docentes	Porcentaje
Leyendo	8	8%	20	21%
Escuchando	3	3%	3	3%
Viendo y mirando	3	3%	5	5%
Viendo y escuchando	9	9%	19	19%
Discutiendo, hablando, preguntando, relatando, repitiendo	24	25%	18	18%
Haciendo: escribiendo, planificando, experimentando, analizando	22	22%	15	15%

Enseñando a otros: explicando, definiendo, ilustrando, demostrando	29	30%	19	19%
Total	98	100%	98	100%

### *Análisis y discusión*

Las formas de aprender que se derivan del Cono de la experiencia de Dale aparecen ordenadas de arriba hacia abajo, desde las menos activas y las que menos procesos cognitivos requieren poner en juego, a las más activas y con un requerimiento mayor de procesos cognitivos de orden superior. Las clases tradicionales están basadas mayormente en las acciones de la parte superior del cono, es decir, en la lectura, la escucha, en ver, y en ver y escuchar. Son actividades del tipo “lápiz y papel”, de carácter individual. Las clases centradas en competencias y el desarrollo de habilidades cognitivas que permitirán el autoaprendizaje tienden a organizar el aprendizaje en instancias grupales, individuales y en pares, a buscar la resolución de problemas y la concreción de proyectos que requieren habilidades superiores del pensamiento (Proning Fromberg, 1989).

En el presente estudio, al comparar las formas en que los estudiantes aprenden mejor y las formas de aprender que los docentes estimulan más, se destacan algunas diferencias notables. Siempre se debe tener en cuenta que se están analizando las percepciones de los alumnos. Mientras que solo el 8% de los estudiantes dice aprender leyendo, según los estudiantes, mayormente los profesores estimulan la lectura como forma de aprendizaje (21%). En otras palabras, los estudiantes perciben que es la lectura el medio más frecuente de abordaje del aprendizaje que proponen los docentes.

Otra forma de aprender que los estudiantes señalan con muy baja frecuencia (el 9%) es “ver y escuchar”, mientras que los mismos estudiantes han señalado que es una forma de aprender bastante más estimulada por los docentes (el 19%). Las formas más activas de aprendizaje elegidas por los estudiantes como sus favoritas: enseñar a otros, discutir y hacer, parecen ser de menor preferencia de los docentes, según la percepción de los estudiantes.

La mayor brecha entre formas de aprender de los alumnos y las que estimulan los docentes son: “leyendo”, “viendo y escuchando” y “enseñando a otros”. Las dos primeras (“leyendo” y “viendo y escuchando”) son formas que los estudiantes perciben como muy comunes en las cátedras de sus profesores. Mientras que “enseñando a otros” es la forma más elegida para aprender por los estudiantes y muy poco percibida como una estrategia que se estimule desde las clases.

La forma de aprender “escuchando” no es muy elegida ni por estudiantes ni por docentes (el 3% para ambas respuestas). Aquí se observa que los estudiantes perciben que aprenden no mucho solamente escuchando y que los docentes lo saben, y por eso



apoyan sus clases con otros recursos, tales como diapositivas en Power Point, videos, gráficos en la pizarra, etc.

También hay una coincidencia parcial en la forma de aprender “viendo y mirando” (3% y 5% alumnos y docentes respectivamente). Es evidente que consideran que solamente viendo tampoco hay un aprendizaje efectivo.

Observando el cuadro general de la percepción de los estudiantes, se puede concluir que los alumnos tienen una tendencia a buscar un tipo de aprendizaje más activo, que les requiere mayor protagonismo y menos pasividad que el prototipo de clase universitaria tradicional. Estas ideas han sido investigadas y confirmadas por Ken Bain y su equipo en los estudios acerca de qué hacen los mejores profesores universitarios (2007) los mejores estudiantes universitarios (2012). Los estudiantes aprenden más cuando se involucran activamente preguntando, investigando, enseñando a otros y construyendo sentido. Bateman (1999) también ha encontrado que a través de las preguntas, los debates y el involucramiento completo del alumno en los contenidos enunciados en forma de problemas deviene en transformaciones reales (aprendizaje real) en los estudiantes.

En el presente estudio, los alumnos perciben que sus profesores en general tienden a enfocar sus clases desde una postura más tradicional, que requiere actitudes más pasivas del alumnado, tales como leer, escuchar y ver, más que propuestas didácticas que motiven a discutir, preguntar, escribir, planificar, experimentar, analizar, enseñar a otros, demostrar, etc.

Esta investigación es incompleta como para afirmar que lo que antecede, dado que debería complementarse con observaciones de clases y entrevistas o encuestas a los docentes a fin de tener un panorama más cercano a la realidad. Sin embargo, queda como antecedente de datos exploratorios que dejan abiertas las posibilidades para profundizar en el problema.

Quizá lo más valioso de este trabajo es que ha motivado a los estudiantes de la asignatura “Didáctica general” a continuar investigando y sobre todo, a prepararse con diversos recursos para encarar sus clases tomando en cuenta las formas de aprender más eficaces.

### **Referencias bibliográficas**

- Bateman, W. (1999) *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bain, K. (2012) *What the Best College Students Do*. Massachusetts, USA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitá de Valencia.

- Bona, C. (2017) *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Finkel, D. (2008) *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Litwin, E. (2015) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Proning Fromberg, D. (1989) Kindergarten: Current circumstances affecting curriculum. *Teachers College Record*, 90, 392-403.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014) *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Santrock, J. (2002) *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.

## PLANIFICACIÓN ARGUMENTADA, METAHABILIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL

PEREZ, XÓCHITL

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

*El docente hoy en día se encuentra sujeto a nuevos paradigmas educativos, lo cual involucran en su formación inicial competencias que lo lleven a desarrollarse con calidad en las sociedades del conocimiento del siglo XXI, las cuales contemplan competencias docentes de índole didácticas, de gestión, planificación, investigación, etc., que permitirán fortalecer en los estudiantes el desarrollo del pensamiento, generar diferentes tipos de aprendizajes y ambientes, propiciar una evaluación formativa, acciones que se contempla y se organizan sistemáticamente en una planificación. Dentro del este proceso de planificación tenemos la argumentación de la misma, se pretende reconceptualizar el binomio enseñanza aprendizaje como proceso que lleva anclado la investigación y sistematización de la práctica a partir de la práctica misma. Para ello es indispensable que el docente desarrolle ciertas competencias que implican pensamientos de nivel complejo las cuales se denominan metahabilidades. Las metahabilidades son la combinación de varias competencias que involucran la argumentación, descripción, reflexión, indagación, análisis, identificación entre otras, que nos llevan a dar sentido a nuestra práctica docente para transformarla y llegar a niveles de eficiencia y eficacia que poco a poco logren los índices de calidad que el sistema educativo pretende desarrollar en nuestro país.*

*La presente investigación se realiza para la obtención del grado de doctorado en formación docente, tiene el objetivo de investigar ¿cómo se desarrollan la metahabilidad intelectual de la argumentación en el estudiante normalista durante el trayecto de práctica profesional? La metodología a trabajar es la cualitativa basada en el estudio de casos.*

### **Metahabilidades - Argumentación - Formación Inicial - Trayecto de Práctica Profesional - Planeación Argumentada**

#### **Introducción**

Los procesos formativos que ofrece la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ) a sus estudiantes se pueden dividir en los siguientes ámbitos para un análisis centrado en torno a los sujetos y el contexto interno de los estudiantes normalistas, los maestros formadores de formadores, el currículum y las escuelas de

práctica profesional. Para construirlo se utilizaron como instrumentos los registros de práctica y entrevistas a los estudiantes y docentes. Los elementos mencionados son piezas claves y fundamentales en la formación del futuro docente y si uno de ellas no cumple su función formativa con los mejores niveles de concreción se ve de manifiesto tanto en el logro del perfil de egreso del estudiante como en los índices de calidad que ofrece esta escuela formadora, no sólo ante el contexto interno de esta institución, sino también hacia el exterior de la misma. Se parte de los sujetos por ser los protagonistas del proceso formativo que en este caso son los estudiantes normalistas y de ahí se desprenden los actores secundarios que enriquecen, limitan o fortalecen la formación del futuro docente.

### *Los estudiantes normalistas*

Primeramente se aborda la problemática que se ha observado en los alumnos que cursan el último grado (séptimo y octavo semestre) de la Licenciatura en Educación Primaria plan 2012 (LEP 2012), alumnos que ya llevan tres años de permanencia y estudio esta currícula, en este grado deben de demostrar en la práctica profesional sus conocimientos adquiridos durante toda su formación académica, debido a que pasan más tiempo en las escuelas de prácticas y tienen mayor oportunidad de autoevaluar sus fortalezas y áreas de oportunidad para así mejorar sus niveles de desempeño docente. En este grado se deben de ver plasmadas no sólo el manejo de las teorías, sino también la vinculación de éstas en su quehacer educativo y su capacidad de investigación, situaciones que exigen de ellos el manejo de metahabilidades de argumentación y reflexión que lo lleven al análisis consciente de su quehacer docente. Se plantean las siguientes situaciones principales que generan cierta problemática en la formación de los alumnos, estas son:

Los estudiantes normalistas:

No usan la teoría estudiada en cada una de las asignaturas que forman los trayectos de la licenciatura para la resolución de sus problemas académicos, escolares, áulicos y de gestión, esto se manifiesta a la hora en que argumentan sus saberes, por ejemplo, cuando analizan sus prácticas los estudiantes sólo comentan su hacer pero no lo avalan con una teoría que defina y defienda ese actuar, así mismo a la hora de aportar alguna idea en clase sus éstas son vagas y carecen de profundidad y riqueza teórica, no saben sustentar en autores sus saberes. Al resolver una problemática que se les presenta en el aula sus soluciones consisten en terminar el problema sin investigar la raíz de la situación y sin valorar las consecuencias de las mismas.

En sus diarios de campo y en las planificaciones argumentadas se manifiesta una gran carencia de sustento y profundidad teórica, el estudiante normalista sólo se

concreta en abordar generalidades sin llegar a un proceso de análisis que lo lleve a buscar soluciones o resolver problemáticas escolares que se le presentaron en sus prácticas. Las acciones llevadas a cabo son sin un método y estrategia didáctica sustentable, ya que ignoran por completo estos datos, debido a que no han logrado ese proceso de secuencialidad de conocimientos o su nivel de logro es muy bajo.

Sus referentes conceptuales, metodológicos, didácticos, técnicos no son utilizados con asertividad en sus contextos, tanto educativo como escolar. Esta situación se manifiesta en sus planificaciones, las cuales son elaboradas sólo para mostrar acciones aisladas para abordar un contenido, no presentan actividades y estrategias que le lleven al logro de aprendizajes esperados de forma sistemática.

No tienen conciencia de sus acciones profesionales, al carecer de una sólida base teórica, sus acciones sólo se concentran en la resolución o actuaciones a priori sin ver más allá de las consecuencias. Muestra de ello, se presenta en las prácticas, cuando el estudiante normalista se enfrenta ante una situación problema con padres de familia no actúan basados en lo legislativo para tener una mayor protección profesional sólo tranquilizan la situación o con un alumnos que impliquen unas solución basada en la psicología para buscar una solución desde la raíz, su actuar es similar sólo maquillan problemáticas sin dar soluciones, su actuar se basa en la minimización del problema para salir de él, sin buscar alternativas sólidas de solución.

Así mismo se presenta una actitud nula en el autoaprendizaje, es decir, no hay iniciativa e interés por parte del estudiante normalista por investigar y fortalecer el autoconocimiento, debido al desinterés o la falta de motivación intrínseca. Los estudiantes normalistas sólo se concentran en lo que se les ofrece de cátedra o información en la escuela normal, no buscan investigar más allá de lo que sienten como obligación para acreditar una asignatura, su saber se estaciona en lo que el docente transmite y estudian en el aula prueba de ello es el vocabulario que utilizan al referencias sus conocimientos, sólo utilizan conceptos que se estudian en el momento mismo del semestre o semestres anteriores y en algunas ocasiones nombran autores estudiados de una forma muy vaga y poco referencial, en su preparación no existe otros datos fuera de lo que el programa propone. Por ejemplo, si van a hablar de las características del niño sólo mencionan a Piaget, Vygotsky y tal del a Ausubel, de ahí en más su fundamento es nulo.

La habilidad de reflexión y argumentación presentada por el estudiante normalista se manifiesta con un bajo nivel de calidad, debido a la casi nula comprensión de conocimientos, es decir, los alumnos recitan la información más no se apropian de ella para sustentar su hacer, lo cual genera en el estudiante normalista una situación de desconfianza en la adquisición de sus saberes, debido a que no encuentra una relación concreta y específica entre la teoría estudiada en la normales y su

aplicación en el contexto de acción, es decir, las escuelas primarias. Prueba de ello lo encontramos en el manejo de información, sólo recitan el conocimiento que están estudiando en el semestre que están cursando, ya que olvidaron lo estudiado en semestres anteriores, o cuando trabajamos un tema que se viene estudiando desde primer semestre no recuerdan el contenido o sólo se concretan a dar datos aislados de la información.

Finalmente, la capacidad para comunicarse y expresar sus ideas tanto en forma oral como escrita posee muchas debilidades. Sus textos utilizados carecen de coherencia y cohesión, por ejemplo al hablar y sustentar un hecho sólo mencionan datos pero no el análisis y la reflexión de los mismo y que decir de una fundamentación teórica, ésta o no se manifiesta o es muy pobre, cuando se solicita un ensayo, proyecto o simplemente el análisis de sus prácticas, la estructura presenta desorganización y el contenido es irrelevante, más bien se concreta en manejar información carente de secuencialidad y profundidad que lo lleven a reflexionar y analizar datos, hechos o situaciones que lo lleven a la investigación. Prueba de ello se tiene en las planeaciones argumentadas, éstas carecen de riqueza conceptual y argumentativa que dé validez a su conocimiento, comprensión y manejo del mismo en su práctica profesional.

### *Los maestros formadores de formadores.*

Un factor preocupante es el limitado conocimiento que tiene el formador de formadores del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 2012 (LEP2012). El catedrático carece de una visión globalizadora que concentre factores tales como la secuencialidad, profundidad y gradualidad de los contenidos estudiados en cada uno de los trayectos de formación, lo cual produce la desarticulación de saberes provocando que el logro de las competencias profesionales y específicas que pretende desarrollar este plan de estudios se vean limitadas. Esta situación se manifiesta se presenta cotidianamente en las academias de grupo, los docentes desconocen el contenido abordado en otros trayectos que se trabajan en el mismo semestre y por lo tanto no existe una vinculación de contenidos, dejando de lado los nudos conceptuales, procedimentales y actitudinales que fortalecen la formación del estudiante normalista y enriquecen el hacer docente y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

A tal grado es el desconocimiento que manifiestan los docentes en cuanto al conocimiento del programa de la LEP 2012, que de los 110 maestros que forman aproximadamente el total de los trayectos, el 60% no sabía cuántos y cuáles trayectos conforman la Licenciatura en Educación primaria, desconociendo el contenido de los mismos, debido a la poca preocupación que se tiene por conocer, comprender y

manejar los programas de otras asignaturas y buscar el logro del perfil de egreso con los mejores índices de calidad.

Otra situación preocupante y que genera grandes conflictos académicos es el desconocimiento que tienen los catedráticos sobre el plan de estudios y los programas de educación básica, y sólo se focalizan en su asignatura abordando en ella un sinnúmero de contenidos teóricos, sin realizar una vinculación idónea entre la teoría marcada en la currícula de la LEP 2012 y los planes de estudio de educación básica y con la realidad docente, provocando la desarticulación de saberes, situación que provoca en los estudiantes conflictos académicos, como por ejemplo: no tomarle sentido a lo que estudian en aula, repetir patrones de formación obsoletos y no acordes a la realidad social, educativa, escolar y áulica, no saber argumentar su práctica y mucho menos analizar sobre ella, para buscar soluciones a conflictos presentados en su hacer docente y que decir ser capaces de investigar sobre sus problemáticas vividas y los más preocupante la realización de planeaciones argumentadas con muy bajo nivel de calidad.

Esta situación se da por dos motivos, el primero que el trabajo del docente formador se concentra en la transmisión del programa de su asignatura a trabajar y no aborda su vinculación con programas de básica, la pregunta sería ¿por qué? muy sencillo, el desconocimiento por parte del docente formador sobre la realidad de la educación básica.

Lo mencionado anteriormente se puede comprobar con los datos de formación profesional de los catedráticos, datos obtenidos por los informes dados por los jefes de departamento de cada trayecto. Así se tiene que de 110 maestros que integran aproximadamente la plantilla de los 5 trayectos, 40 de ellos trabajan o han trabajado en nivel básico y sólo 26 de ellos en primarias, de los cuales 20 actualmente laboran en primaria y de éstos 12 de 16 que integran el trayecto de práctica profesional son docentes en servicio dentro de escuelas primarias, esto hace evidente que los catedráticos no tienen un acercamiento con la realidad educativa y socio-cultural que se vive en las escuelas para las cuales se está formando, ya que un alto porcentaje de estos docentes formadores de la LEP 2012, sólo labora y conocen el contexto de educación superior, por lo tanto, ignora por completo tanto la realidad educativa como escolar y qué decir áulica de las escuelas primarias, en la cuales va dirigida la formación que ellos están dando, provocando que su práctica docente carezca de ejemplos relacionados con la realidad latente que se vive en contextos internos y externos que engloban la vida de una primaria.

Y el segundo motivo, el escaso trabajo de academias en los cuales coincidan todos los integrantes de los trayectos que forman la malla curricular del semestre en estudio y así poder realizar un trabajo cooperativo y colegiado en el cual se vinculen saberes y

movilizar éstos para así generar productos con mayor riqueza argumentativa en donde se muestre la presencia de la vinculación teórica y el manejo de ésta en la realidad de la práctica profesional de la escuela primaria.

Una problemática que genera grandes carencias en la formación del estudiante normalista es que el docente perteneciente a cada trayecto formativo no realiza un análisis de la práctica realizada por los estudiantes en las escuelas primarias, desde su trayecto mismo, es decir, no toma en cuenta lo estudiado en su asignatura para analizar la práctica profesional de los normalistas y así poder evaluar los niveles de apropiación de saberes y el uso de éstos dentro del campo en el que se está formando. Se carece de un análisis sistemático partiendo desde la planificación hasta la argumentación de la misma, el desarrollo de ésta en el contexto áulico y su evaluación desde la asignatura de cada trayecto formativo y así poder enriquecer la formación teórico-práctica del normalista. Esa actividad se deja al docente del trayecto de práctica profesional, lo cual provoca una limitada evaluación del hacer del estudiante ya que el catedrático no puede analizar desde la perspectiva de cada trayecto de formación las fortalezas y áreas de oportunidad que se han presentado y así enriquecer la formación analizando y reflexionando las acciones que manifiesten el logro de competencias profesionales y el perfil de egreso.

Los docentes de los demás trayectos a excepción del encargado del trayecto de práctica profesional, no se involucran en las prácticas profesionales de los alumnos, en cuanto a su planificación, realización y evaluación de la misma. Debido a que sólo se considera como único responsable de estas actividades a este docente, lo cual genera desarticulación no sólo académica, sino también metodológica, didácticas, ontológica, epistemológica y axiológica tanto en el momento del análisis de la práctica como el estudio, seguimiento y evaluación de la asignatura que cada docente tiene a su cargo, provocando en el alumno una muy pobre visión de secuencialidad, profundidad y gradualidad de los contenidos estudiados y la funcionalidad de los mismos en su contexto real de práctica educativa, escolar y áulica. Los docentes de otros trayectos desconocen desde lo más simple como es la escuela y el grado que atenderá el estudiante normalista en sus prácticas, por lo tanto, ignora el contexto interno y externo en el cual el alumno manifestarán sus saberes adquiridos en la normal y al carecer de estos datos, es imposible realizar un análisis sistemático, formativo, funcional y reflexivo de las prácticas realizadas por los normalistas.

### *El currículum*

Existe una desconexión del currículum con la práctica real educativa y escolar, ya que el programa en sí no contempla la situación que vive actualmente la educación



básica, comenzando por la gran cantidad de textos que abordan teorías informativas y no su vinculación con planes de estudio de educación básica, en especial los programas de educación primarias, el trabajo pedagógico de las asignaturas abordadas en este nivel y las formas en que se contempla aspectos tales como planificación, evaluación y seguimiento del acto pedagógico y didáctico del actuar del docente. Los currícula de la LEP 2012 no tiene espacios definidos para la didáctica de las asignaturas a trabajar en la escuela primaria, en su mayoría la teoría estudiada sólo define aspectos de argumentación del saber y del ser y no la vinculación con el hacer.

Dentro de este currículo existe mucha libertad en la elección de escuelas primarias de práctica por parte del alumno, ellos asisten a instituciones que ellos mismos eligen de acuerdo a sus preferencia personales y no académicas que puedan enriquecer su formación, tales como: cercanía a sus hogares, conocidos que laboran en esas escuelas o facilidad en el acceso a las mismas, sin importar si el nivel académico que en ella se desarrolla y los niveles de idoneidad que presentan los maestros que en ella laborar. Dos situaciones que favorecerán su formación profesional y que con ellos realizarán su práctica profesional con mayor eficiencia y eficacia.

No se define el compromiso académico de los catedráticos que forman la malla curricular del semestre (En este caso séptimo y octavo) en la planificación, realización y seguimiento de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas, debido a que no se contemplan las visitas de éstos a las escuelas de práctica y la observación a los alumnos en el desarrollo de sus actividades pedagógicas y didácticas de su actuar docente, entre otras, esto provoca que el estudiante normalista sienta demasiada libertad en el desarrollo de su trabajo y el deber hacia éste depende de la responsabilidad, compromiso académico y niveles de profesionalización de los docentes en formación.

Así mismo no se contempla un formato de tutoría de práctica profesional que coloque a los alumnos de séptimo y octavo semestre en manos de docentes de primaria destacados, de los cuales puedan aprender y fortalecer sus saberes y así poder incrementar los niveles de logro tanto en el perfil de egreso como en las competencias profesionales y genéricas.

### *Las escuelas de prácticas*

Las escuelas de práctica constituyen el vínculo específico entre la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza, al no existir un acercamiento informativo sobre su importancia en la formación de los estudiantes normalistas se genera una ruptura tanto en la concreción del currículum como del perfil de egreso del

estudiante normalista ya que se carece de un seguimiento sistemático en la formación del mismo.

Una problemática latente es que no se tiene un catálogo en el cual se contemplen las mejores escuelas, con los maestros destacados que puedan fungir como tutores formativos externos que ayuden al estudiante normalista a enriquecer sus experiencias docentes y fortalecer sus saberes, de tal manera que se forme un equipo de análisis de práctica entre los catedráticos de la ByCENJ el tutor de la escuela primaria y el estudiante normalista.

Los maestros tutores que aceptan a nuestros alumnos normalistas en las aulas de las escuelas primarias carecen de información sobre la nueva currícula de la Licenciatura en Educación primaria, por lo tanto, ellos responden a la formación que llevaron cuando cursaron la normal, en su mayoría son egresados del plan 1997 y 1984, los cuales no responden ni en enfoque, mucho menos propósitos y perfil de egreso, situación que limita la formación de nuestros alumnos, así mismo exigen organización del trabajo en muchas ocasiones de forma obsoleta las cuales no se relacionan con lo que solicita el maestro de la licenciatura encargado del estudio de cada trayecto y eso genera en el normalista una situación de estrés académico que lo lleva a no aprovechar al 100 % su estancia en las escuelas de práctica. Este es un aspecto que se debe de abordar desde la organización interna de la ByCENJ como de Dirección de Normales junto con Servicio Profesional Docentes (SPD), dar la oportunidad a los mejores docentes en servicio de contribuir a la formación de los futuros docentes que estarán al frente de las aulas en las escuelas primarias.

Esta problemática en la que cualquier docente en servicio sin importar sus niveles de evaluación ante SPD provocan situaciones tales como: no hacen en tiempo y forma observaciones a los alumnos practicantes sobre el desarrollo de su trabajo docente, debido a que carecen por un lado de actualización académica y por otra información sobre la nueva currícula y sus exigencias tanto en competencias profesionales y genéricas.

Desconocen las planificaciones de los alumnos, debido a que sólo se concreta el tutor o docente de escuela primaria a vaciar en el normalista la responsabilidad del trabajo docente, son tiempos en los que este primero aprovecha para realizar otras actividades menos observar y dar aportaciones para mejorar la práctica. El normalista se convierte en el responsable absoluto del grupo de primaria y el docente se deslinda de toda responsabilidad académica. De ahí que las mejores escuelas deben de contemplarse como medios para formar con mayor eficiencia y eficacia al docente en formación y así elevar los niveles de calidad.

## *Antecedentes*

### *Evolución del término*

Encontramos el inicio del término metahabilidad (más no con este concepto) en los inicios de la escuela nueva, progresista, centrada en el alumno, en la que la metodología principal sería la resolución de problemas, mediante un enfoque de aprendizaje por descubrimiento. El papel del alumno es fundamentalmente activo, el que lograría de este modo aprender por sí mismo en forma significativa, consiguiendo un aprendizaje más duradero, enseñar a pensar significa capacitar al sujeto para que pueda profundizar su conocimiento y extenderlo realizando conexiones interdisciplinarias que le dan cada vez más amplios y más ricos significados a lo que aprende.

Los profesores aprenden mejor cuando llevan a la práctica lo que aprenden y reflexionan acerca de su acción en colaboración con otros. Vygotsky (1978) plantea que las funciones superiores se originan en la interacción con otros, puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, éstas se encuentran determinadas por la forma de ser de la sociedad: Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. Para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

Es por eso que el aprendizaje entre pares es una práctica valorada y efectiva al interior de la escuela (Beas, 1997). Las personas juntas sobrepasan el esfuerzo individual

Enseñar para el aprendizaje profundo implica, por otra parte, definir este concepto. Entendemos que una persona ha aprendido profundamente un contenido cuando es capaz de realizar una variedad de operaciones mentales sobre un mismo tópico, tales como dar explicaciones, mostrar evidencias y ejemplos, sacar conclusiones, generalizar, comparar, aplicar a situaciones nuevas, establecer analogías, presentar la información desde diferentes perspectivas, usarlo para resolver problemas de la vida cotidiana, avanzar en el conocimiento estableciendo relaciones inusuales (Beas, 1996)

Sternberg (1999) establece en su Teoría Triárquica... "la información puede de ser tratada bajo tres perspectivas analítica, creativa y práctica", a lo cual le llamó "inteligencia exitosa" en ésta actúa la pericia, la cual es definida como un proceso continuo de adquisición y consolidación de un conjunto de habilidades necesarias para alcanzar un alto nivel de maestría en uno o más dominios de ejecución en la vida"., en ella se involucran metacomponentes del pensamiento, (antecedente principal de las metahabilidades) para su desarrollo éste se conforma de varias fases: definición del problema, representación de la información, distribución de recursos y monitoreo y evaluación de la resolución de problemas.

Sternberg desarrolla un modelo de desarrollo de la pericia, el cual tiene seis elementos claves, los cuales los podemos establecer por sus características como nudos esenciales para el desarrollo de metahabilidades:

- Habilidades metacognitivas. Se refiere al conocimiento y control que tiene la persona sobre su propia cognición, por ejemplo, los metacomponentes de planeación, ejecución, evaluación, autorregulación.

- Habilidades de aprendizaje. Son aquellas habilidades que nos permiten adquirir el conocimiento. Éstas pueden ser explícitas o implícitas, por ejemplo, selección, organización e integración de la información.

- Habilidades del pensamiento. Hay tres tipos y son los metacomponentes de ejecución: habilidades del pensamiento crítico-analítico, incluye analizar, criticar, juzgar, evaluar y contrastar. Habilidades del pensamiento creativo, incluye crear, descubrir, inventar, imaginar, suponer e hipotetizar. Habilidades del pensamiento práctico incluye, aplicar, usar, utilizar y practicar.

- Conocimiento. Este es de tipo declarativo, procesual y procedimental.

- Motivación. Intrínseca y extrínseca.

- Contexto. Factores ambientales, culturales e institucionales.

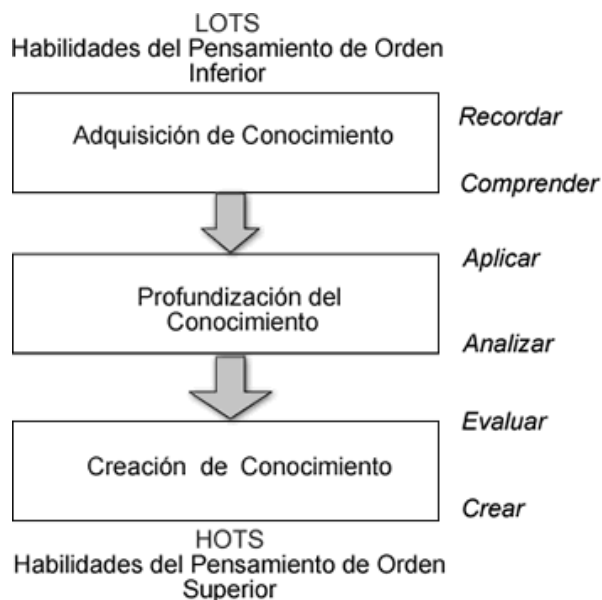
Enseñar el pensamiento en forma transversal implica, entonces, estrategias que incluyan simultáneamente objetivos relacionados con el contenido y objetivos relacionados con las habilidades cognitivas. El modelo de infusión del pensamiento, propuesto por Perkins y Swartz (1989) y contrastado en nuestra realidad por Beas (1994), constituye una alternativa válida para conseguir este propósito. Infundir significa integrar, unir contenido y habilidades. Así, torna sentido la expresión “pensar para aprender”, es decir, usar nuestro potencial para un mejor conocimiento y comprensión de nuestro entorno, manejando y dominando el pensamiento autorregulado, crítico y creativo, base esencial de las metahabilidades. La idea de la transversalidad permite, además, tomar el tiempo necesario integrando todos los esfuerzos en el transcurso del desarrollo del currículum.

Taxonomía de Bloom para la era digital, expone las habilidades de pensamiento de orden superiores (2008), enseñar conocimiento o contenido contextualizado con las tareas y actividades que llevan a cabo los estudiantes. Nuestros estudiantes responden positivamente a problemas del mundo real. Nuestro suministro de conocimiento debería constituir un andamiaje que apoye el proceso de aprendizaje y ofrezca fundamento a las actividades.

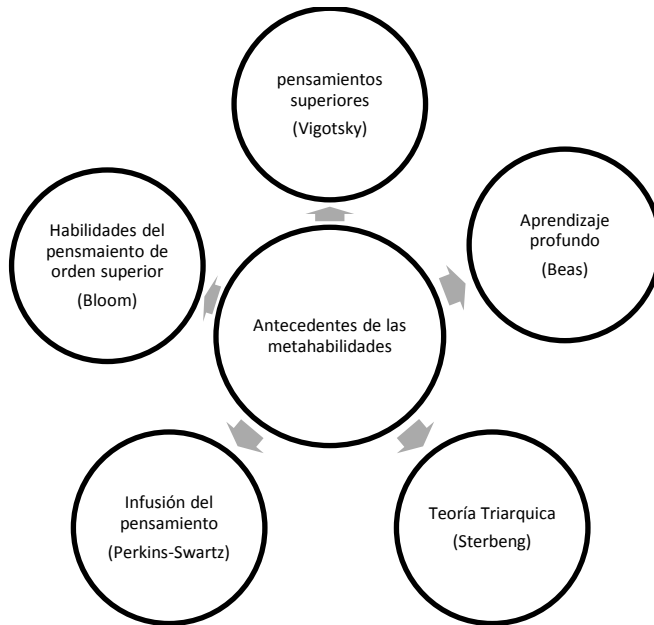
Las habilidades de pensamiento son fundamentales. Mientras que mucho del conocimiento que enseñemos será obsoleto en unos años, las habilidades de pensamiento, una vez se adquieren, permanecerán con nuestros estudiantes toda su vida. La educación de la era Industrial se enfocó en las Habilidades del Pensamiento de

Orden Inferior. En la taxonomía de Bloom éstas están relacionadas con aspectos como recordar y comprender. La pedagogía y la enseñanza del Siglo XXI están enfocadas en jalonar a los estudiantes de las Habilidades del Pensamiento de Orden Inferior (LOTS) hacia las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS).<sup>67</sup>

El docente del Siglo XXI jalona el aprendizaje de los estudiantes, construyendo sobre la base de recordar conocimiento y comprenderlo para llevarlos a usar y aplicar habilidades; a analizar y evaluar procesos, resultados y consecuencias y, a elaborar, crear e innova.



<sup>67</sup> TAXONOMÍA DE BLOOM PARA LA ERA DIGITAL Andrew Churches <http://edorigami.wikispaces.com>



Estas metahabilidades las podemos clasificar en tres dimensiones: cognitivas, emocionales y prácticas las resultan de la combinación de múltiples y variadas competencias personales y profesionales que permitirán la gradualidad de su aplicación. De esta clasificación sólo nos enfocaremos a una metahabilidad cognitiva que es la argumentación, la cual, como toda manifestación del lenguaje natural, no puede definirse en abstracto, sin considerar su uso. Siguiendo a Benveniste, entendemos el lenguaje como puesta en acto del sistema de la lengua, un acto de enunciación en el cual un *yo* se dirige a un *tú* con un propósito determinado y en una situación concreta, de modo que la lengua se convierte en discurso. En este sentido, la argumentación viene a constituirse en un macro-acto de enunciación donde un emisor se dirige a un receptor con el fin de predicar algo y fundamentar sus puntos de vista con un propósito dado; y, a la vez, ese macro-acto de enunciación argumentativa comprende una serie de acciones o "actos de habla" (como se designan en la pragma-lingüística, a partir de Austin y Searle), tales como el acto de opinar, de aseverar, de explicar, de justificarse, etc.

¿En qué momento la habilidad de la argumentación se convierte en una metahabilidad intelectual argumentativa?

ARGUMENTACION	
<p><b>HABILIDAD</b>                      Pensar para hacer y mejorar                      Sustentar para comprender                      Metodología expositiva-descriptiva</p> <p>Saberes lineales                      Responde cuestionamientos bajo nivel de análisis, ejemplo: Que es un/una....                      ¿Dónde está/n..... ¿Cómo ocurre/ocurrió...                      ¿Por qué .....¿Cuándo .....¿Quién/Quiénes .....¿Cuál (de).....¿Cuáles (de)...                      ¿Recuerdas... ¿Puedes nombrar... (3 ó 5) ...¿Cómo se explica.....</p> <p>Reflexionar al final del proceso                      Se utilizan conocimientos                      Existe la secuencialidad y gradualidad de conocimientos y acciones                      Sustentos críticos de orden experiencial y teórico de orden general</p> <p>Se contempla un pensamiento regulado por el seguimiento de instrucciones para la demostración del conocimiento                      Uso de conocimientos científicos sencillos de carácter factual y de utilizar el conocimiento común de la ciencia para extraer o evaluar conclusiones</p>	<p><b>METAHABILIDAD</b>                      Pensar para aprender y transformar                      Sustentar para evaluar y crear                      Metodología basada en el juicio crítico-analítico</p> <p>Saberes Transversales                      Responde cuestionamientos de alto nivel de análisis, ejemplo: Qué cambios haces/harías para resolver... ¿Cómo mejoras o mejorarías... ¿Qué pasa/pasaría si...-Por favor, explica en mayor detalle la razón o la causa.... -Por favor, propón una alternativa, Estás de acuerdo con las acciones X...¿Estás de acuerdo con el resultado ¿Cuál es tu opinión de .....¿Cómo pruebas / probarías o refutas/refutarías...¿Cuál es el valor o la importancia de ¿Es/sería mejor, si.....¿Qué recomiendas/ recomendarías ¿Cómo evalúas/ evaluarías .....¿Qué citas/ citarías para sustentar las acciones de....</p> <p>Reflexionar durante el proceso                      Se utilizan competencias                      Existe la secuencialidad, gradualidad y profundidad de saberes                      Sustento crítico de orden teórico y práctico de orden específico, es decir, guiado hacia una disciplina específica.</p> <p>Exige un pensamiento autorregulado, crítico y creativo que lo lleve al análisis y transformación de saberes para crear nuevas alternativas de acción.                      Crear o emplear modelos conceptuales para hacer predicciones o dar explicaciones; analizar investigaciones científicas o el diseño de un experimento o</p>

<p>Conciencia reflexiva de lo que se dice y hace</p>	<p>identificar una idea; comparar datos para evaluar puntos de vista alternativos, y comunicar argumentos científicos y descripciones de forma detallada y precisa. Conciencia crítica del hacer con saber</p>
--	--

### *Problema*

Los docentes en formación manifiestan en sus planeaciones argumentadas una carencia de sustento teórico que dificultan la reflexión sobre la práctica, el análisis y la transformación de la misma. Así mismo en sus diarios de campo se observa una ausencia de profundidad teórica, concretándose sólo a abordar generalidades y finalmente sus referencias conceptuales, didáctica, pedagógica y metodológicas y técnicas no son utilizadas con certeza en el contexto escolar.

Como consecuencia de lo anterior, se puede establecer que: los alumnos no se apropian de los saberes esperados para el logro del perfil de egreso, dificultando el logro de las competencias profesionales lo cual a su vez dificulta la transformación de la práctica educativa. Por tanto surge el siguiente cuestionamiento:

¿Cómo se desarrollan la metahabilidad intelectual de la argumentación en el estudiante normalista durante el trayecto de práctica profesional?

### *Preguntas secundarias*

¿Qué son las metahabilidades intelectuales?

¿Qué papel juega el docente responsable de las asignaturas que conforman el trayecto de práctica profesional en la formación de la metahabilidad intelectual de argumentación en el estudiante normalista?

### *Objetivos:*

Definir el desarrollo de las metahabilidad intelectual de la argumentación en el estudiante normalista en el trayecto de práctica profesional, tomando en cuenta los niveles de secuencialidad, gradualidad y profundidad de los contenidos estudiados durante este trayecto.

Evaluar las planeaciones argumentadas para determinar el nivel de desarrollo de la metahabilidad intelectual argumentativa que poseen los estudiantes normalistas tomando en cuenta la taxonomía de Bloom de la era digital.



**Referentes teóricos - conceptuales**

CONCEPTO	DEFINICION	DIFERENCIAS CON LAS COMPETENCIAS
CAPACIDADES	Son condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes.	Las competencias tienen como uno de sus componentes las capacidades (afectivas, cognitivas y psicomotrices) con el fin de llevar a cabo una actividad. Las capacidades son posibilidad y tenerlas no implica que se va a actuar con idoneidad; las competencias, en cambio sí implican la actuación idónea con un alto grado de probabilidad.
DESTREZAS	Originalmente, este término significaba lo que se hacía correcto con la mano derecha. Luego pasó a significar las habilidades motoras requeridas para realizar ciertas actividades con precisión.	Las competencias tienen como base las habilidades motoras en la actuación, pero difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos tanto a corto como a largo plazo.
HABILIDADES	Consiste en proceso mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia.	Las competencias son procesos que se ponen en acción buscando la eficiencia y la eficacia, pero, además, integran comprensión de la situación, conciencia, crítica, espíritu de reyo, responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2010). Diplomado para maestros de primaria 2° y 5°. Módulo 1. Fundamentos de la Reforma. México. SEP.

Una metahabilidad es una habilidad superior que permite desarrollar otra. (Beatriz Marcano 2012). Al tomar el prefijo, se puede definir qué: meta es más allá de, por lo tanto, es: más allá de la habilidad, de ese conjunto de acciones que se realizan de una manera eficiente y eficaz. La toma de conciencia de saberes y su aplicación en la resolución de situaciones problemáticas son producto de la interrelación horizontal de las habilidades, destrezas, capacidades y competencias, las cuales nos llevan a pensamientos/acciones que implican un grado más alto de conciencia, es decir, es habilidades de habilidades que nos llevan al pensamiento profundo ( Josefina Beas) que

permite utilizar otras que requieren un mayor nivel de aprehensión por parte del sujeto, creando así las metahabilidades.

De acuerdo a lo investigado podemos establecer que las características de las metahabilidades son: (Prensky. 2011)

1. Descubrir lo que hay que hacer comportándose éticamente, pensando de forma crítica, definiendo metas.
2. Conseguir que se haga con la planificación, resolviendo problemas, mediante la autoevaluación.
3. Realizarlo con otros asumiendo liderazgo, comunicando, interactuando con los demás.
4. Actuar de forma creativa mediante la adaptación, la investigación y el diseño.
5. Mejorar continuamente, reflexionar, ser proactivo y asumir riesgos.

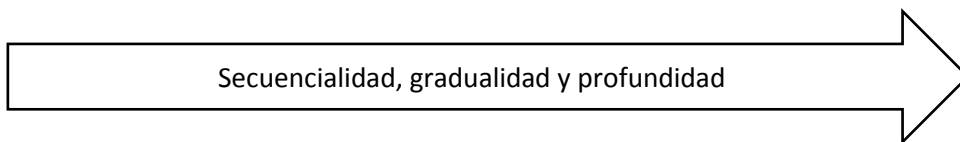
Tomando en cuenta lo investigado podemos agregar que las metahabilidades poseen también las siguientes características:

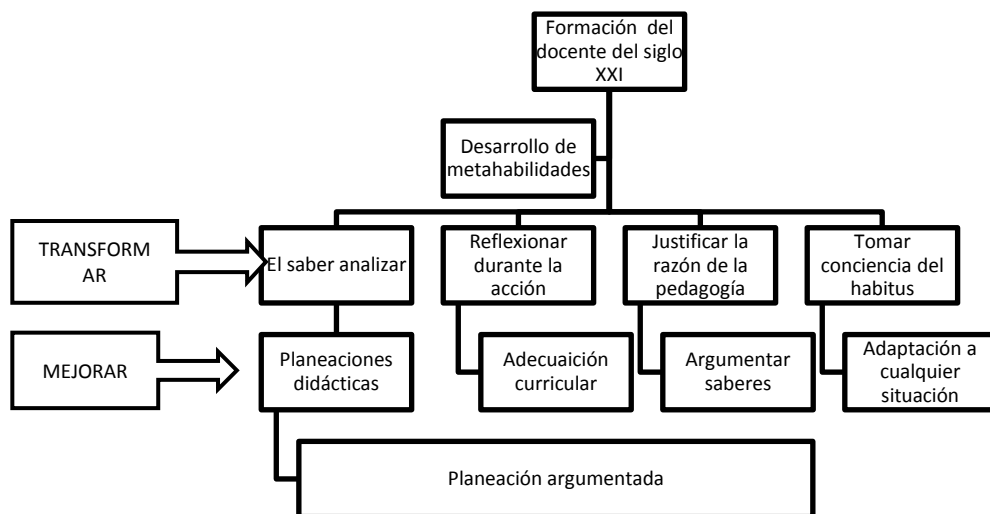
Conocer y comprender la operación mental que define el proceso (tales como la argumentación, reflexión, análisis e investigación – metahabilidades a desarrollar en el estudiante normalista)

Aplicar la operación mental en la gran variedad de contextos y problemáticas.

Evaluar y perfeccionar los procedimientos de adquisición de los saberes adquiridos

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7° y 8°
Observación y análisis de la práctica educativa	Observación y análisis de la práctica escolar	Iniciación al trabajo docente	Estrategias de trabajo docente	Trabajo docente e innovación	Proyectos de intervención socioeducativa	Práctica Profesional





### Aspectos metodológicos

La perspectiva metodológica de este estudio es de tipo interpretativa o cualitativa, la cual no aborda la realidad educativa en sí, sino cómo se construye esta realidad, es comprenderla, centrándonos en la interpretación de los hechos. En la investigación cualitativa el interés está puesto en comprender los significados que los sujetos construyen, y cómo van tomando como producto de las interacciones teóricas y experienciales sentido, lógica y función dentro de su contexto.

En la presente investigación nos centraremos en el estudio de casos el cual se utiliza para obtener una comprensión profunda de una situación y su significado dentro de un contexto específico. El interés se ubica más en el proceso que en el producto, en el contexto más que en una variable específica, en el descubrimiento más que en la confirmación. Los estudios de casos son descripciones y análisis de unidades simples o de sistemas delimitados (Smith. 1978), tales como un individuo, un programa, un grupo, una intervención, o una comunidad.

En el trabajo específico de esta investigación nos centraremos en el análisis del programa de trayecto de práctica profesional y de las planeaciones argumentadas elaboradas por los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria pertenecientes a la primera generación del plan 2012.

El propósito del estudio de caso en este estudio, tomando en cuenta a Guba y Lincoln, 1981:374, lo podemos clasificar de la siguiente manera.

	Evaluativo	
Propósito del estudio de caso	Acción	Producto
Comprobar	Pesar	Juicios
	Plan de estudio del trayecto de práctica profesional. Planeaciones argumentadas.	

Atendiendo la clasificación de estudios de casos propuesta por Yin (1994), podemos establecer que esta investigación es:

Según el objetivo de la estrategia de investigación	Exploratorio
Con respecto al número de casos que conforman un estudio	Caso único
En función del paradigma en el que el investigador se sitúa	Enfoque interpretativo

Fuente: Elaboración propia a partir de Cepeda, 2006; Yin, 1994

Es de tipo exploratorio debido a que por primera vez se va a hacer un estudio sobre la secuencialidad, gradualidad y profundidad del programa del trayecto de práctica profesional de la Licenciatura en educación primaria y cómo influye éste en el desarrollo de la metahabilidad argumentativa en el estudiante normalista.

Desde el punto de vista que se fundamenta en el número de casos objeto de análisis, múltiples o comparativos casos. En este tipo de estudio se hacen las mismas preguntas a los distintos casos, pero realizando una comparación de las respuestas para llegar a conclusiones importantes. De esta manera, las evidencias basadas en varios casos pueden ser consideradas más sólidas y convincentes, porque la intención en el estudio de casos múltiples es que coincidan los resultados de los distintos casos, y por supuesto esto permitiría añadir validez a la teoría propuesta.

Instrumento para el análisis de las planeaciones argumentadas siguiendo un esquema de metahabilidades.

PLANEACIONES ARGUMENTADAS	
Proceso de análisis bajo la conceptualización de metahabilidad intelectual Tomando como base la taxonomía de Bloom para la era digital (Churches, 2008)	<b>RECORDAR</b> Qué es un/una.... ¿Dónde está/n..... ¿Cómo ocurre/ocurrió... ¿Por qué .....¿Cuándo .....¿Quién/Quiénes .....¿Cuál (de).....¿Cuáles (de)... ¿Recuerdas... ¿Puedes nombrar... (3 ó 5) ...¿Cómo se explica.....
	<b>COMPRENDER</b> Qué hechos (o ideas) muestran..... ¿Cuál es la idea principal de... ¿Qué declaraciones soportan...? ¿Qué es lo que pasa en/cuando ¿Qué significa... ¿Relata/narra/cuenta en tus propias palabras... ¿Cómo resumes...?
	<b>APLICAR</b> ¿Cómo usas/usarías . . . ¿Qué ejemplos puedes dar para (por)..... ¿Cuáles son los ejemplos que puedes dar para (por).....¿Cómo resuelves/resolverías X usando lo que tú has aprendido de Y.....¿Cómo organizas/organizarías..... para mostrar.....¿Qué tratamiento empleas/emplearías para ....¿Cómo aplicas/aplicarías lo que has aprendido para desarrollar.....¿De qué otra manera planeas/planearías para...¿Qué elementos escoges/escogerías para cambiar....¿Qué hechos/datos escoges/ escogerías para mostrar.....¿Qué preguntas haces/harías .....
	<b>ANALIZAR</b> ¿Cuáles son las partes/los elementos de .....¿Cómo se relata X con Y....¿Por qué crees que.....¿Nombra las partes .....¿Qué inferencias puedes hacer ¿Qué conclusiones puedes sacar de ¿Compara y contrasta X con Y.....¿Cómo clasificas/clasificarías ¿Cómo categorizas/ categorizarías.....¿Cuál es la relación entre...¿Cuál es la diferencia entre...
	<b>EVALUAR</b> ¿Qué cambios haces/harías para resolver... ¿Cómo mejoras o mejorarías... ¿Qué pasa/pasaría si...-Por favor, explica en mayor detalle la razón o la causa.... -Por favor, propón una alternativa...-Por favor, inventa... ¿Cómo te adaptas/ adaptarías para crear un/a X diferente ¿Cómo modificas/ modificarías el complot o el plan... ¿Qué se puede hacer para minimizar o maximizar ...¿De qué manera diseñas/ diseñarías X ...¿Con qué se puede combinar X para mejorar/cambiar...¿Qué harías, si tu pudieras X?¿Cómo pruebas/ probarías -Por favor, formula una teoría para.. -Por favor, predice la conclusión si X...
	<b>CREAR</b> ¿Estás de acuerdo con las acciones X...¿Estás de acuerdo con el resultado ¿Cuál es tu opinión de .....¿Cómo pruebas / probarías o refutas/refutarías...¿Cuál es el valor o la importancia de ¿Es/sería mejor, si.....¿Qué recomiendas/ recomendarías ¿Cómo evalúas/ evaluarías .....¿Qué citas/ citarías para sustentar las acciones de.....¿Cómo determinas/ determinarías...¿Qué escoges/ escogerías si ...¿Cómo priorizas/priorizarías.....¿Qué juicio haces/ harías de...¿Qué información usas/usarías para soportar el punto de vista de¿Cómo justificas/ justificarías...
Mejorar	Transformar

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Se han tenido avances en el campo con la recopilación de las planeaciones argumentadas de los estudiantes que utilizaron en su última jornada de prácticas. Se inicia la etapa del análisis de los datos y simultáneamente se ha trabajado la conceptualización de los términos clave de la investigación.

Se avanza en el análisis de programa del trayecto de Práctica Profesional

### **Referencias bibliográficas**

- Loya Chávez, H. (2007) "El modelo pedagógico en la formación de profesores", en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 46/3, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, págs. 1-8.
- Mercado Cruz, E. (2007). "La paradoja del cambio en la formación inicial un análisis de la Reforma en las escuelas normales del Estado de México", IX Congreso de Investigación Educativa, COMIE, UADY, Mérida Yucatán
- Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J. García Jiménez, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Alebrijes. Granada España, pp 90-100
- Sánchez Barajas, R. (2016). "Planeación didáctica argumentada". Corazón de la evaluación docente. Editorial Trillas. México.
- Santos Guerra, M. (2010) "La formación del profesorado en las instituciones que aprenden", En revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm.68 (24,2), España: AUFOP, pp175-200
- SEP. Acuerdo 649 (2012) Por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria.
- SEP. Acuerdo 712. (2013) Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.
- SEP. El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012. SEP. 2012. México.
- Sereno Tomás, C. (2006) "La formación del docente y los procesos de profesionalización para construir competencias para la enseñanza". Congreso Estatal de Investigación Educativa Actualidad, Prospectivas y Retos 4 y 5.
- TAXONOMÍA DE BLOOM PARA LA ERA DIGITAL. Andrew Churches. <http://edorigami.wikispaces.com>

**Eje temático 8**  
**DEBATES ENTRE CALIDAD Y EQUIDAD EN LA ESCUELA**

## INVESTIGACIONES



**DESDE EL ANÁLISIS DE LAS TAREAS REQUERIDAS EN LA PRUEBA ESCRITA Y LA TIPIFICACIÓN DE ERRORES EN LAS ÁREAS DE LENGUA, GRAMÁTICA Y FONÉTICA INGLESA HACIA LA FIABILIDAD EN LAS CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS**

CAPELL, Martín  
MORCHIO, María Jose  
FERRERAS, Cecilia  
NEGRELLI, Fabián

*Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Lenguas*

*A partir de los resultados que arrojó la investigación que llevamos a cabo en tres áreas de estudio del Profesorado y Traductorado de Inglés - lengua, gramática y fonética inglesa durante el periodo 2016-2017 en la Facultad de Lenguas de la UNC - con el objeto de garantizar objetividad y consistencia por parte de los evaluadores a la hora de calificar lo que denominamos genéricamente la “prueba”, nos hemos planteado nuevos interrogantes y una nueva línea de investigación que nos permita garantizar la imparcialidad en la representación de los intereses de los alumnos. Así, en esta presentación describiremos brevemente los objetivos y resultados del estudio de origen, para referirnos luego a nuestro próximo proyecto, en el que estudiaremos, principalmente, las preguntas, las consignas de trabajo, los ejercicios, los problemas a resolver, y “las respuestas” a cada una de esas solicitudes, en dos aspectos: su distribución en la población de alumnos, considerada sobre la base de la escala utilizada en la situación real (cómo fue puntuada la respuesta por el profesor que la evaluó), y el tipo de “error” que aparece con cada solicitud. Creemos que un estudio como el que pretendemos llevar a cabo nos permitirá tipificar los errores en relación con la clase de ejecución demandada y las operaciones cognitivas necesarias. Dicha tipificación nos permitirá diseñar categorías descriptivas de errores para evitar la disparidad en relación a los criterios de calificación observados en nuestro estudio anterior, asegurando una mayor fiabilidad en las calificaciones obtenidas en las evaluaciones escritas.*

***Calidad - Equidad - Tareas Requeridas - Prueba Escrita Tipificación de errores -  
Fiabilidad - Calificación***

## Introducción

Sin lugar a duda, los momentos de la evaluación ocupan un lugar central en la carrera académica de los estudiantes, especialmente en el primer año de la cursada. Si deseamos conocer cómo transcurren los procesos de enseñanza y de aprendizaje en cualquier área curricular es necesario evaluarlos. En este contexto, la evaluación se convierte en una actividad educativa que consiste en recoger datos, y valorarlos, con el fin de poder tomar decisiones para intervenir en el currículo.

En este sentido, nuestra propuesta intenta encauzar los intereses e inquietudes de un grupo de docentes de primer año de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba en cuanto a lograr mayor fiabilidad y unificación de criterios de corrección en las calificaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas escritas.

De este modo, pretendemos caracterizar las tareas que se presentan a los estudiantes en las evaluaciones escritas en tres asignaturas troncales del currículo – lengua, gramática y fonética inglesa- sobre la base de los conocimientos que se requieren para resolver dichas tareas y las estrategias que deben ponerse en juego para la elaboración de las respuestas.

Asimismo, analizaremos la ejecución real de los alumnos en esas tareas, para poder concluir en cuáles se observa un mayor número de errores. Luego se procederá a la tipificación de los errores detectados en relación con la clase de ejecución demandada, para poder analizar posibles asociaciones entre características de la tarea y errores típicos. Finalmente, evaluaremos las posibles causas de la falta de uniformidad interjueces en las calificaciones de las pruebas escritas en cada una de las asignaturas objeto de estudio a partir de las asociaciones entre características de las tareas y errores típicos cometidos por los alumnos.

Cabe destacar que este proyecto se origina a partir de los resultados que arrojó la investigación que llevamos a cabo en tres áreas disciplinares -lengua, gramática y fonética inglesa durante el periodo 2016-2017- con el objeto de garantizar objetividad y consistencia por parte de los evaluadores a la hora de calificar lo que denominamos genéricamente la “prueba”. A partir de los datos recogidos en nuestro trabajo anterior, nos planteamos nuevos interrogantes y una nueva línea de investigación en pos de garantizar la imparcialidad en la representación de los intereses de los alumnos.

A continuación, enunciaremos los objetivos y resultados del estudio de origen, para referirnos luego a nuestro próximo proyecto, en el que estudiaremos, principalmente, las preguntas, las consignas de trabajo, los ejercicios, los problemas a resolver, y “las respuestas” a cada una de esas solicitudes, en dos aspectos: su distribución en la población de alumnos, considerada sobre la base de la escala utilizada

en la situación real (cómo fue puntuada la respuesta por el profesor que la evaluó), y el tipo de “error” que aparece con cada solicitud.

Creemos que un estudio como el que pretendemos llevar a cabo nos permitirá tipificar los errores en relación con la clase de ejecución demandada y las operaciones cognitivas necesarias. Dicha tipificación nos permitirá, a su vez, diseñar categorías descriptivas de errores para evitar la disparidad en relación a los criterios de calificación observados en nuestro estudio anterior, asegurando una mayor fiabilidad en las calificaciones obtenidas en las evaluaciones escritas.

### **Referentes teórico- conceptuales**

#### *Acerca de la validez y confiabilidad de las pruebas escritas*

Elaborar pruebas escritas de alta calidad técnica es un asunto que compete a todos los docentes, máxime si se considera que a partir de los resultados, se toman decisiones que afectan la promoción de los estudiantes a un nivel superior en sus estudios. Por ende, es necesario tener presente que “la prueba” constituye un instrumento de medición central en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sabemos que tanto la validez como la confiabilidad son dos atributos inherentes a todo instrumento de medición; por lo tanto, los docentes debemos diseñar pruebas que garanticen estas dos cualidades.

Como se ha expuesto, las exigencias que, en primer orden, deben cumplir todo procedimiento y técnica evaluativo son la validez y la confiabilidad. La validez es la correspondencia entre lo que se pretende verificar a través del instrumento, procedimiento o método y lo que realmente se mide. Es el grado de precisión con que el instrumento utilizado mide realmente lo que está destinado a medir y se relaciona específicamente con la interpretación que puede hacerse de los resultados. (Salas Perea, 1991). Por otra parte, la confiabilidad es la estabilidad de los resultados de una prueba, ya sea al repetirlo o al ser calificado por distintos profesores. Se refiere a la constancia de los resultados en el tiempo, según los tipos de tareas y los criterios de los examinadores. Para ello es imprescindible mantener el mismo nivel de exigencia y estandarizar los criterios para emitir una calificación.

La validez y la confiabilidad están estrechamente relacionadas. Una prueba que cumpla con las exigencias de validez tiene un alto grado de probabilidad de ser confiable; sin embargo, no necesariamente ocurre de este modo a la inversa. Así, una prueba puede ser confiable ya que al ser calificada por varios docentes se obtienen los mismos resultados, pero puede no tener validez dado que el instrumento no mide los objetivos previstos.

Acerca de las “tareas” y las “operaciones” que demanda la resolución de una prueba escrita

La realización de una tarea por parte de un alumno en una evaluación supone la activación estratégica de competencias específicas. Cabe preguntarnos, entonces, cuáles son las operaciones esenciales para el desarrollo de la capacidad metalingüística de los estudiantes. En otras palabras, la pregunta de investigación es qué operaciones necesitan activar los alumnos tanto para hablar la lengua como para lograr la adquisición de los recursos conceptuales y verbales que le permitan hablar “sobre” la lengua.

Entre las operaciones más comunes que estas tareas demandan en las áreas de lengua, gramática y fonética inglesa, podemos mencionar, entre otras, las siguientes: reflexión, reconocimiento, interpretación, identificación, análisis, comparación, clasificación, reelaboración, producción, sustitución. Cabe destacar que algunas tareas requieren la combinación de dos o más operaciones.

Por otra parte, sabemos que la realización de cualquier tarea en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados con la tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno activa las estrategias generales y comunicativas que considera más eficaces para la realización de la tarea concreta.

Generalmente, el estudiante adopta, modifica o filtra de manera natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para lograr sus recursos, sus objetivos y, en el contexto específico del aprendizaje de una lengua extranjera, su particular manera de aprendizaje.

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el alumno relaciona, valora, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que juzga necesarias para planificar, ejecutar y evaluar la corrección de la tarea con el fin de lograr el objetivo comunicativo deseado.

### *Acerca de la corrección y tipificación de los errores*

Dentro del universo de formación profesional para los profesores, traductores y licenciados en lengua inglesa, una visión crítica de la corrección de errores se torna relevante debido a la problemática especial que subyace a los errores que se cometen cuando se estudia una segunda lengua (L2) (Ellis 1994; 1995; 1997; James 1998). Atento a los roles alumno-profesor y a los consecuentes posicionamientos y actuación diferenciados frente al error es conveniente que el estudio de los errores sea abordado desde la doble perspectiva de quién los comete y quién lo corrige.

Desde dicha perspectiva, el escrutinio de los errores en la producción escrita cumple tres funciones con interrelación paradigmática: (i) en el caso del alumno, este proyecto intenta brindar apoyatura interpretativa para los errores cometidos y sustento explicativo informado del razonamiento teórico que subyace a la calificación obtenida; (ii) en el caso del profesor, el estudio sirve para juzgar los errores de acuerdo a su importancia y así evaluarlos con la mayor objetividad posible y, (iii) en el caso del binomio alumno-profesor, el estudio sirve para dar explicaciones fundamentadas de la incidencia del error en la producción y comprensión del texto.

En este sentido, como ya sido expresado, el presente trabajo se propone como objetivo fundamental establecer criterios de evaluación y calificación unificados que ayuden a los profesores a lograr coincidencia interpretativa en la calificación y a los alumnos a confiar en la validez de la calificación obtenida.

El presente trabajo se propone entonces contrarrestar la disparidad existente entre los criterios de evaluación empleados por los docentes. Numerosos estudios de investigación han argumentado extensamente acerca de la fiabilidad de las calificaciones y de la probada influencia negativa que ejerce la subjetividad en la percepción y actitud de los que corrigen (Bachman, 1990; Gass, 1994; Alderson, Clapham & Wall, 1995; Bachman & Palmer, 1996; Pollit y Murria 1996; Milanovic et al 1996; Bachman & Cohen, 1998; Brown y Hudson 1998; Bachman, 2002; Hughes, 2003; Brown, 2004, Fulcher & Davidson, 2007, Bachman & Palmer, 2010; entre otros).

### *Objetivos específicos del proyecto de origen*

- Describir y analizar los objetivos, contenidos programáticos, metodología de enseñanza, metodología y criterios de evaluación, tal cual se explicitan en el programa vigente correspondiente a cada una de las asignaturas objeto de análisis en este proyecto.
- Verificar el grado de convergencia entre las puntuaciones asignadas por los distintos profesores-calificadores a cada una de las pruebas escritas.
- Analizar, interpretar y/o describir las posibles causas que conduzcan a la ausencia de criterios unificados de corrección, según el tipo de actividad de que se trate y el tipo de error detectado.
- Elaborar criterios de corrección uniformados referenciales de suficiencia de la competencia lingüística esperada en forma de escalas de estimación (de niveles de habilidad), que reflejen los requerimientos de suficiencia en términos de ausencia de errores tipificados y/o presencia de errores tipificados cuantificables.

- Verificar la eficacia y utilidad de dichos criterios uniformados de suficiencia de la competencia lingüística esperada, en términos de uniformidad lograda en las calificaciones, independientemente de la identidad del profesor-calificador.

### *Objetivos específicos del nuevo proyecto*

Caracterizar las tareas que se presentan a los estudiantes en las pruebas escritas en términos de conocimientos que se evocan y las estrategias que los estudiantes deben poner en juego para la elaboración de las respuestas, desde una perspectiva “racional” o “experta”.

- Caracterizar la ejecución real de los estudiantes en esas tareas.
- Detectar las tareas en las que se observa mayor incidencia de errores.
- Tipificar los errores en relación con la clase de ejecución demandada.
- Indagar acerca de posibles asociaciones entre características de las distintas tareas y errores típicos.
- Evaluar las causas que provocan la falta de uniformidad interjueces en las calificaciones de las pruebas escritas en cada una de las asignaturas objeto de estudio a partir de las asociaciones entre características de las tareas y errores típicos cometidos por los alumnos.

### **Aspectos metodológicos**

#### *Materiales y métodos*

Para cumplir con los objetivos planteados para esta nueva etapa de nuestro trabajo, nos proponemos realizar un estudio descriptivo de dos dimensiones: una que denominaremos “la prueba” (remitiéndonos más a una categoría descriptiva de uso común en contextos educativos que a algo conceptualmente definido), y sus elementos constitutivos: consignas de trabajo, (tipos de) preguntas, ejercicios, problemas a resolver, entre otros; y “las respuestas” a cada una de esas solicitudes. Para ello, tendremos en cuenta dos aspectos: (i) la distribución de las respuestas en la población de los alumnos –considerada sobre la base de la escala utilizada en la situación real, es decir, cómo fue puntuada la respuesta por el profesor que la evaluó- y el tipo de “error” que aparece en relación con cada solicitud.

Así, en una primera aproximación, nos interesa considerar “la prueba”, tomando como unidad de análisis cada una de las situaciones que se le presenten al alumno, consideradas como una tarea a realizar. Glasser (1982, citado en Coll y Rechea, 1999) caracteriza el análisis de tareas como un intento de poner de relieve la competencia de ejecución en la resolución de la tarea. Este análisis tendría dos componentes principales:

identificar las estructuras de información necesarias para la ejecución e identificar las estrategias cognitivas y los procedimientos que deben aplicarse a la información para generar la ejecución esperada. Esta indicación inicial de componentes necesita ser trabajada analíticamente, es decir, ser definida y operacionalizada.

Asimismo, será necesario incluir en nuestro análisis tanto el tipo de conocimiento que la tarea evoca como los procesos mentales que supone su realización. Estudiaremos, además, las habilidades comunicativas que demanda la elaboración de cada respuesta según el tipo de tarea requerida. El análisis de “la prueba” desagregada en sus componentes consistirá en un análisis “racional” de la tarea, es decir, de una descripción idealizada de las exigencias de la tarea planteada con un máximo nivel de eficacia, tal como lo resolvería un experto.

Se espera que a partir de la obtención de la distribución de frecuencias de las respuestas a cada tarea de la prueba se pueda lograr una primera aproximación de conjunto a la diferencia entre la ejecución “idealizada” y la “real”; además, pretendemos tabular y tipificar los errores cometidos con mayor frecuencia, con el objeto de indagar acerca de posibles asociaciones entre características de la tarea y errores típicos. A su vez, estas asociaciones nos permitirán explorar acerca de posibles causas de la falta de uniformidad interjueves en las calificaciones de las pruebas.

### *Materiales*

Se analizarán las mismas pruebas escritas que fueron corregidas por los distintos sujetos calificadores que participaron en el proyecto anterior.; más específicamente, se analizarán la totalidad de las condignas, ejercicios, y/o actividades incluidas en la prueba objeto de estudio, como así también la totalidad de las respuestas dadas por los alumnos en cada uno de los exámenes analizados en cada una de las a firmas objeto de estudio.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

#### *Importancia e impacto del proyecto*

Se espera que los resultados del presente proyecto resulten de utilidad para el mejoramiento de la práctica educativa. En términos generales, se pretende que este estudio contribuya a la creación de una base de información desde la cual se puedan desarrollar otros estudios destinados a mejorar la práctica docente y optimizar el rendimiento estudiantil.

En términos más específicos, se pretende aportar criterios unificados para calificar a los alumnos. El aporte es significativo por cuanto una calificación es fiable si se asienta sobre un constructo informado de validación y el proyecto se propone esa tarea. A partir

de los resultados del proyecto se podrían organizar cursos de formación docente que entrenen a los docentes en el análisis, corrección y calificación de los errores así como en las maneras pedagógico-didácticas más efectivas para prevenir la aparición de errores.

Los resultados del proyecto resultan significativos para los alumnos en cuanto responden a eventuales quejas que frecuentemente éstos plantean con respecto a la disparidad en la forma de calificar de los docentes.

### **Referencias bibliográficas**

- Coll, C. y Rechera, J. (1999) Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchéis, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- Salas Perea, R. (1991) El papel de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación Media Superior* 5 (1) 3-17.



## DEBATES ENTRE CALIDAD Y EQUIDAD: HACIA LA UNIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE CORRECCIÓN Y CALIFICACIÓN EN LAS ÁREAS DE LENGUA, GRAMÁTICA Y FONÉTICA INGLESA

NEGRELLI, Fabián  
CAPELL, Martín  
MORCHIO, María José  
FERRERAS, Cecilia

*Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Lenguas*

*En este trabajo presentaremos los resultados de un proyecto de investigación bianual 2016-2017 avalado y subsidiado por SECyT-UNC. En dicho estudio abordamos la elaboración de criterios de evaluación estandarizados con el objetivo de evitar la disparidad de criterios de calificación y asegurar fiabilidad en las calificaciones de los exámenes en las áreas de lengua, gramática y fonética inglesa en la Facultad de Lenguas de la UNC. Los sujetos estudiados fueron, por un lado, un grupo de 60 alumnos regulares que cursaron las asignaturas objeto de estudio durante el ciclo lectivo 2016 y, por otro, los profesores a cargo del desarrollo y evaluación de los contenidos teórico-prácticos de cada materia. A tales efectos, se recolectó aleatoriamente la muestra conformada por 60 exámenes finales escritos, los cuales fueron corregidos individualmente por cada uno de los docentes. Así, se pudo verificar que, en términos generales, no existía uniformidad de criterios de evaluación y, por ende, la calificación dada a cada uno de los alumnos, variaba según el sujeto-calificador. Seguidamente, se procedió a evaluar las posibles causas de tal disparidad en los resultados con el fin de elaborar bandas consensuadas de suficiencia con respecto a las distintas competencias y habilidades requeridas para que el alumno pudiese acceder a la promoción de cada asignatura. Los resultados de este trabajo de investigación condujeron a implicancias relevantes para mejorar la calidad del proceso de calificación de las evaluaciones de los alumnos y, por ende, a lograr una mayor equidad entre el alumnado.*

***Calidad - Equidad - Unificación - Criterios - Corrección - Calificación***

## **Introducción**

Sin lugar a duda, el proceso de evaluación ha sido y continúa siendo uno de los problemas más interesantes y preocupantes para los docentes de todos los niveles educativos. En este sentido, la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje conforma un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza. La evaluación del aprendizaje es una parte esencial del proceso docente educativo que posibilita su propia dirección, así como en control y la valoración del desarrollo de los modos de actuación que los estudiantes van adquiriendo y permite verificar el grado en que se van alcanzando los objetivos de estudio propuestos.

Todo proceso de evaluación académica adquiere sentido en tanto facilite la identificación de áreas, procesos y decisiones que necesitan modificarse para mejorar la calidad de los resultados. Creemos que ello será posible en la medida en que se avance, a partir de indicadores de rendimiento globales, como en el caso de la enseñanza universitaria, hacia el conocimiento más específico del encadenamiento de situaciones e instancias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que producen esos resultados (Apodaca y Lobato, 1997; Ramsden, 1998; Shohami, 2000; Villar Angulo y Alegre de la Rosa, 2004; Purpura, 2004).

## **Referentes teórico- conceptuales**

En varios estudios de investigación se ha argumentado extensamente acerca de la fiabilidad de las calificaciones y de la probada influencia negativa que ejerce la subjetividad en la percepción y actitud de los que corrigen (Bachman, 1990; Gass, 1994; Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman y Palmer, 1996; Bachman y Cohen, 1998; Bachman, 2002; Chapelle y Brindley, 2002; Hughes, 2003; Haywood y Lidz, 2007; Antón, 2009; Bachman y Palmer, 2010; Lantoldf y Poehner, 2011; Sadeghi y Khanahmadi, 2011). Dicha objetividad se refleja a la vez que se incrementa el grado de concordancia entre los examinadores sobre lo que se considera una “buena respuesta” o una respuesta “de expertos”.

Es por ello que más allá de las discusiones acerca de las concepciones y de las formas que puedan considerarse más pertinentes o apropiadas para llevar a cabo la acción de evaluar por parte del docente, esa acción tiene una importancia fundamental, ya que en ella se produce el encuentro entre los criterios sostenidos por la institución educativa y por el que “enseña” por un lado, y lo que le es posible mostrar al alumno como adquisición durante un periodo preestablecido, por el otro.

Evaluar un aprendizaje es, pues, una acción encaminada a estimar, apreciar o juzgar el valor o mérito que tiene el cambio en el conocimiento y en las capacidades o actitudes de los estudiantes. Sin lugar a duda, cuando se aplica la evaluación a la

enseñanza universitaria se amplía el campo de ideas, términos y significados relacionados y derivados de la evaluación. Así también se habla de (a) *medir*, como la asignación de un número a un objeto, según una regla aceptable, o (b) de *codificar*, como la atribución de un valor a una actuación en una prueba.

En este contexto, la fiabilidad y la validez son dos cualidades esenciales que deben tener todos los exámenes de carácter científico y que deciden la promoción al curso siguiente. Por definición, podemos decir que una prueba es fiable cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna. En cuanto a la validez de un examen, esta condición está garantizada cuando una prueba está concebida, elaborada y aplicada de tal manera que mida lo que se propone medir.

De este modo, a través de este estudio, hemos intentado encauzar los intereses e inquietudes en cuanto a lograr fiabilidad y validez en las evaluaciones que suministramos a nuestros alumnos en tres áreas troncales de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la UNC: lengua, gramática y fonética.

## **Aspectos metodológicos**

### *Materiales*

Los siguientes materiales han sido estudiados y/o analizados hasta el momento para la consecución de este proyecto:

Plan de Estudios vigente para las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la UNC;

Programas 2016 de las asignaturas Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Gramática Inglesa I, y Práctica de la Pronunciación del inglés;

Exámenes Finales Regulares escritos de las cuatro asignaturas mencionadas en el punto anterior, correspondientes al turno noviembre de 2016;

### *Métodos de análisis*

A los fines de recolectar la muestra, los miembros del equipo que dictan las asignaturas bajo escrutinio procedieron a diseñar y administrar el examen (“la prueba”) en un todo de acuerdo con los contenidos disciplinares y formato de evaluación impartidos durante el ciclo lectivo 2016. En cada una de las asignaturas, la muestra estuvo conformada por 60 exámenes –elegidos de forma aleatoria- correspondientes al turno de Exámenes Finales Regulares de noviembre de 2016. Los exámenes fueron luego divididos en tres grupos de 20.

Algunos miembros del equipo de investigación se avocaron a realizar la descripción y análisis de los objetivos y perfil del egresado de las carreras de

Profesorado, Traductorado y Licenciatura en inglés (Plan de Estudio vigente), para continuar, luego, con la descripción y el análisis de los objetivos, contenidos disciplinares, metodología de trabajo, formas y criterios de evaluación en cada una de las asignaturas foco de esta investigación. En su informe, y en todos los caos, los investigadores concluyeron que si bien tanto los objetivos como la metodología de enseñanza y de evaluación planteados en los respectivos programas respondían a las pautas y descriptores establecidos en el Plan de Estudios vigente, los criterios de evaluación no estaban lo suficientemente descriptos o establecidos para asegurar confiabilidad en la corrección de los exámenes independientemente del docente que corrigiera esa prueba. En consecuencia, se procedió a revisar este aspecto en los respectivos programas.

Asimismo, se suministró una encuesta a los alumnos, en la cual se hizo hincapié en su experiencia personal en el cursado de las asignaturas objeto de estudio. En términos generales, los alumnos advirtieron la existencia de cierto nivel de heterogeneidad en los criterios de corrección (valoración de errores, respeto por las ideas, distinto nivel de exigencia en cuanto a la profundidad en el desarrollo teórico de un tema, entre otros aspectos) en las pruebas escritas por parte de los distintos docentes evaluadores de una misma cátedra. Entre otros aspectos que, los alumnos resaltaron el hecho de que la aplicación de diferentes criterios de corrección reflejaba cierta imparcialidad por parte de los docentes, lo cual generaba situaciones de manifiesta subjetividad y, por ende, inequidad.

## **Resultados alcanzados y/o esperados**

### *Primera etapa de corrección de los exámenes*

Los investigadores conformaron distintos subgrupos de trabajo, según fuese su especialidad y/o área de conocimiento y actuación. Cada subgrupo procedió a corregir el primer grupo de exámenes que fueran fotocopiados y preservados oportunamente para este fin. Así, los distintos evaluadores corrigieron en forma individual, y sin establecer ni acordar previamente criterios de corrección (excepto los establecidos en el Programa de cada asignatura), los 20 exámenes que formaban parte del primer grupo de la muestra. Posteriormente, se realizó una reunión con los miembros del equipo de investigación (se aplicó la técnica del *grupo de discusión*) a los fines de verificar la presencia o ausencia de uniformidad de criterios de evaluación entre los distintos sujetos evaluadores.

A modo de ejemplo, a continuación presentamos una tabla que ilustra los resultados de la primera etapa de corrección correspondientes a la asignatura *Práctica Gramatical del Inglés*:

Sujeto evaluado	Examinador 1		Examinador 2		Examinador 3		Examinador 4	
	%	Calif.	%	Calif.	%	Calif.	%	Calif.
1	72	7	67	6	63	6	69	7
2	69	7	67	6	73	7	63	6
3	65	6	70	7	63	6	69	7
4	72	7	73	7	69	7	74	7
5	71	7	73	7	69	7	76	8
6	70	7	62	5	63	6	63	6
7	58	4	57	4	58	4	66	6
8	57	4	59	5	58	4	69	7
9	79	8	79	8	70	7	82	9
10	79	8	80	8	79	8	85	9
11	64	6	65	6	60	5	67	6
12	71	7	77	8	75	7	79	8
13	69	7	76	8	73	7	72	7
14	66	6	63	6	66	6	79	8
15	65	6	57	4	57	4	67	6
16	57	4	66	6	66	6	65	6
17	66	6	72	7	73	7	72	7
18	78	8	78	8	80	8	80	8
19	58	4	58	4	60	5	65	6
20	45	3	51	3	50	3	57	4

Así, los resultados demuestran que:

(1) En solo dos casos (10%) (sujetos N.º 4 y 18) hubo coincidencia con respecto a la calificación final obtenida; por lo tanto, eran fundadas las percepciones de los alumnos en cuanto a la ausencia de criterios unificados de corrección en la asignatura *Práctica Gramatical del Inglés*.

(2) Existe una necesidad imperiosa de mejorar y compartir las prácticas evaluativas de la cátedra, sobre todo con en el caso del evaluador N.º 4 (donde se nota mayor disparidad en cuanto a las notas o porcentajes otorgados en cada caso con respecto a los otros evaluadores), quien se ha incorporado a la cátedra recientemente y, por ende, carece de la experiencia que poseen los otros tres evaluadores, quienes se vienen desempeñando en la asignatura desde hace varios años.

(3) Los docentes de la cátedra deben trabajar en pos de desarrollar métodos o procedimientos de corrección fiables que garantizaran a los alumnos resultados justos.

(4) Es necesario describir los distintos tipos de errores cometidos por los alumnos y acordar la importancia de dichos errores en la calificación final con el objeto de

elaborar una normativa de aplicación que logre la máxima estandarización con respecto a los criterios de evaluación que deben seguir todos los miembros de la cátedra.

### *A modo de conclusión*

Los resultados han puesto de manifiesto la necesidad de trabajar en pos de lograr unificación en los criterios de evaluación y perfeccionar el diseño del instrumento de evaluación. En vista de estos resultados, el equipo de investigación encuentra actualmente trabajando en el diseño de una taxonomía descriptiva y explicativa de errores para fijar criterios uniformes de corrección. Asimismo, se ha planificado implementar una segunda etapa de corrección para verificar en qué medida se han podido unificar dichos criterios. Se espera que los resultados del presente proyecto conduzcan a implicaciones relevantes para mejorar la calidad del proceso de evaluación de las asignaturas objeto de estudio en esta ocasión en la Facultad de Lenguas de la UNC, constituyendo una base de mayor solidez para perfilar líneas de acción en el trabajo docente.

### **Referencias bibliográficas**

- Alderson, J. C., Clapham, C y Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antón, M. (2009) Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 42 (3), 576-598. doi: 10.1111/j.1944-9720.2009.01030.x.
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2002) Alternative interpretations of alternative assessments: some validity issues in educational performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21 (3), 5-19.
- Bachman, L. F. y Cohen, A. D. (1998) *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, B. (2010) Test usefulness: qualities of language tests. En *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Chapelle, C. y Brindley, G. (2002) Assessment. En N. Schmitt, (Ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*, (pp. 268-288) London: Arnold.
- Gass, S. (1994) The reliability of grammaticality judgements. En E. Tarone, S. Gass y A. Cohen (Eds.). *Research Methodology in Second Language Acquisition*. (pp. 303-322). Hillsdale, N. J: Lawrence Earlbaum Associates.

- Haywood, H. C. y Lidz, C. S. (2007) *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Application*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. y Poehner, M. (2011) Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for L2 development. *Language Teaching Research*, 15(11), 11-33.
- Sadeghi, K. y Khanahmadi, F. (2011) Dynamic assessment of L2 grammar of Iranian EFL learners: The role of mediated learning experience. *International Journal of Academic Research*, 3 (2), 931-935.

## LA CONCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA N° 152 “REPÚBLICA DE FILIPINAS” A CERCA DE LA GESTIÓN ESCOLAR

*PÉREZ, Erika*

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco*

En tiempos donde se busca alcanzar una educación primaria de calidad, la gestión escolar resulta una herramienta primordial para lograr dicho objetivo; los docentes son piedra angular de la gestión escolar formando parte de los consejos técnicos una vez al mes donde se abordan distintos temas que aquejan a la escuela, se realizan proyectos y se sigue una ruta de mejora con lineamientos sugeridos por la Secretaría de Educación.

La gestión escolar es “un conjunto de acciones articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa”. (Pozner, 2000). Ésta va orientada “hacia la descentralización de la toma de decisiones, la flexibilidad de los procesos, al trabajo participativo y colegiado de los miembros de un colectivo escolar”. (Torres, 2006)

La tesis “La concepción de los docentes de la escuela primaria N° 152 “República de Filipinas” a cerca de la gestión escolar” es un documento de investigación cuantitativo y cualitativo. Este trabajo tiene como objetivo identificar las distintas concepciones de los profesores de dicho plantel a cerca de la gestión escolar y compararlas con lo que marca el nuevo modelo educativo mexicano.

El saber las opiniones de los profesores de un plantel nos da una muestra de lo que se entiende del tema, dando la posibilidad de comparar su opinión con lo que la Secretaría de Educación Pública expone en sus distintos programas como el de “escuela al centro”.

### ***Educación Primaria - Gestión escolar - Profesorado***

#### **Introducción**

##### ***Contextualización del tema***

El presente documento de investigación tiene como objetivo obtener, comparar y cuantificar la concepción de distintos docentes de una misma escuela a cerca de la gestión escolar para encontrar las causas de los problemas al ejercerla.



Su realización parte de la observación de las dificultades que se tiene en esta escuela para la integración del profesorado con el compromiso acerca del tema mencionado en el plantel.

Esta investigación pretende acercar al lector a la realidad de los docentes sobre la gestión escolar, la funcionalidad que le encuentran y la información que tienen sobre ella.

A pesar de existir documentos que hablan sobre del tema, pocos son los que se centran en la opinión de los profesores en servicio y de esta manera poder construir percepciones conectadas con lo que marcan los lineamientos y el actual modelo educativo. Es pues este trabajo un acercamiento directo a la comunidad educativa que labora día con día en las aulas y que tiene el reto de realizar de la educación una tarea de calidad.

Es una trabajo viable porque va dirigido a una muestra concreta a la cual se puede acceder de manera sencilla y con instrumentos bien estructurados se puede obtener la información esperada.

### *Problema*

En tiempos donde se busca alcanzar una educación primaria de calidad, la gestión escolar resulta una herramienta primordial para lograr dicho objetivo; los docentes son piedra angular de la gestión escolar formando parte de los consejos técnicos una vez al mes donde se abordan distintos temas que aquejan a la escuela, se realizan proyectos y se sigue una ruta de mejora con lineamientos sugeridos por la Secretaría de Educación.

La gestión escolar es “un conjunto de acciones articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa”. (Pozner, 2000). Ésta va orientada “hacia la descentralización de la toma de decisiones, la flexibilidad de los procesos, al trabajo participativo y colegiado de los miembros de un colectivo escolar”. (Torres, 2006)

La Escuela al Centro del Sistema Educativo. Se plantea que la escuela es la unidad básica de organización del sistema educativo y debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos sus estudiantes. Por ello es indispensable pasar gradualmente de un sistema educativo que históricamente se ha organizado de manera vertical a uno más horizontal, para gradualmente construir un sistema compuesto por escuelas con mayor autonomía de gestión, es decir, con más capacidades, facultades y recursos: plantillas de maestros y directivos fortalecidas, liderazgo directivo, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las

Tecnologías de la Información y la Comunicación, conectividad, un presupuesto propio, asistencia técnico-pedagógica de calidad, y mayor participación de los padres y madres de familia. (Secretaría de Educación Pública, 2017)

Es pues, uno de los mayores retos de la gestión escolar lograr una integración de su cuerpo docente para poder llegar a acuerdos y fortalecer proyectos de mejora de infraestructura y materiales educativos para brindar una educación de calidad. Siendo responsabilidad de cada docente participar de manera activa, informada y consciente en las actividades involucradas con la gestión escolar y no sólo dejando en mano de los directivos la toma de decisiones para dichas actividades.

En la escuela N° 152 “República de Filipinas” se observó durante dos jornadas de prácticas ausencia de trabajo en equipo en cuestión a la gestión escolar, recayendo esta tarea en personal involucrado por la dirección en los programas de apoyo.

Durante el consejo técnico se notó la poca participación del profesorado en cuanto a los trabajos que se relacionados con este tema. Esto según lo anterior mencionado afecta de manera directa a la calidad de educación de los alumnos dejando estragos en su formación escolar.

### **Objetivos**

General: conocer cuál es la concepción de los maestros de la escuela primaria “” acerca de la gestión escolar

Particulares:

- Comparar su concepción sobre la gestión escolar con el nuevo modelo educativo mexicano.
- Cuantificar el porcentaje de aceptación de los maestros en cuanto a la gestión escolar.

### **Referentes teórico - conceptuales**

Investigaciones internacionales:

*Argentina:*

“Con el título de este artículo estoy proponiendo desde el principio una discusión sobre la gestión escolar desde una perspectiva política. Esto se traduce en un enfoque de análisis sobre la gestión que abre la indagación en torno a los procesos de decisión, a las formas de circulación del poder y las redes de control, a la coexistencia de las diversas racionalidades que conviven en la escuela, a veces en forma contradictoria, y a las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares

(Furlán, A., Landesmann, M., Pasillas, M.A. 1992). Se trata de aproximarnos a lo que ocurre en el interior de las escuelas, en sus vidas cotidianas con una mirada que comprende tanto los factores que inciden en la gestión desde afuera de las escuelas, como la propia acción dentro de la institución escolar. En otras palabras, y utilizando una expresión de Carr, W. y Kemmis, S., (1988) referida al enfoque crítico, la idea es comprender los significados particulares de la gestión de la escuela, tanto como los factores sociales que los engendran y sostienen. Desde el enfoque crítico, concebir la organización referida a la escuela (la escuela como organización), implica la consideración de su carácter dinámico e histórico, significa contemplar el espacio social, político y económico que contextualiza y afecta a la escuela mientras que la reconoce como un espacio de luchas caracterizado por la existencia de conflictos, negociaciones y alianzas.” (Sverdlick, 2006)

En este artículo se discute sobre la gestión escolar desde una perspectiva política. Esto se traduce en un enfoque de análisis sobre la gestión que abre la indagación en torno a los procesos de decisión, a las formas de circulación del poder y las redes de control, a la coexistencia de las diversas racionalidades que conviven en la escuela, a veces en forma contradictoria, y a las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares (Furlán, A., Landesmann, M., Pasillas, M.A. 1992). Se trata de aproximarnos a lo que ocurre en el interior de las escuelas, en sus vidas cotidianas con una mirada que comprende tanto los factores que inciden en la gestión desde afuera de las escuelas, como la propia acción dentro de la institución escolar.

La distancia hoy reconocida en toda América Latina entre lo que deberían ser y lo que son los resultados de la educación, no puede explicarse con una visión restringida que transforme en “chivo emisario” a alguno de los actores intervinientes (políticos, docentes) o a alguno de los niveles o componentes de la educación. Es el conjunto de elementos que constituyen el sistema educativo lo que se muestra obsoleto. (Aguerrondo, 1996)

Documento de veinte hojas dividido en dos partes, en la primera habla sobre los modelos de gestión educativa y su eficacia, en la segunda habla de la gestión educativa en Argentina.

*Chile:*

Desde los primeros estudios sobre eficacia escolar, la Dirección del Centro ha sido uno de los factores escolares mayormente señalados. Con distintas acepciones y matizaciones, las investigaciones sobre eficacia escolar han ido caracterizando la función de la dirección principalmente en torno al liderazgo. Acepciones tales como liderazgo Instruccional, educativo,

profesional, firme y dirigido, estable, de apoyo, etc., representan constructos frecuentemente recurrentes para denotar al factor más indicativo de la dirección asociado a la eficacia escolar. (Cabrera, 2006)

Intenta ser un aporte a la reflexión sobre la relación entre dirección y eficacia escolar, destacándose, en ella, el papel preponderante del liderazgo pedagógico como función prioritaria y tendencia cada vez más creciente en el desempeño de la dirección escolar, de cara a la eficacia de los centros en su labor formativa.

“El rol central que ocupa la educación en el desarrollo de las naciones, relevado por el nuevo contexto cultural que vivimos (sociedad de la información, del conocimiento o de la innovación) nos indican que se trata de un sistema complejo, cuyos logros tienen su expresión más directa y palpable, en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, toda vez que se incrementan los mecanismos (pruebas estandarizadas y manejo de indicadores de resultados) para llevar al detalle los avances o retrocesos que se producen y ponderar así su efectividad.” (Garay & Uribe, 2006)

Este trabajo analiza la Dirección Escolar como factor de eficacia y cambio en la realidad chilena, ofreciendo, en primer lugar, una visión panorámica del contexto en el que esta se desenvuelve, luego una revisión a las políticas públicas de los últimos años y la implementación de la reforma nacional.

El tema de la mejora educativa tiene en la actualidad una importancia sustantiva en el foco de las reformas laborales del sistema educativo mexicano, que plantea, y en ciertos casos ya opera, algunas de las acciones sobre las que se ha legislado, y que se han considerado pertinentes para el avance hacia el mejoramiento del hecho educativo. (Leyton, 2014)

Habla sobre la mejora educativa en México y el acuerdo para la gestión educativa.

Este documento nace a partir de la investigación “Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del Proyecto ‘La Gestión en la Escuela Primaria’”, realizada en seis de las escuelas en una entidad de la República Mexicana. Durante el período comprendido entre los meses de junio y agosto del año 2000, con la financiación, apoyo técnico y material de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de

Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública de México.  
(Guadalupe Camarillo, 2006)

Investigación acerca de la gestión en la escuela primaria.

“Las preocupaciones y urgencias por cambiar la educación y los sistemas educativos se han incrementado en los últimos años, a la vez que han ido aumentando de tono. Tales preocupaciones y urgencias se traducen en más y mayores demandas y exigencias a las escuelas de todos los niveles educativos.” (Zorrilla Fierro & Pérez Martínez, 2006) En este artículo se discute la perspectiva de directores de escuelas primarias en México a la luz de la implementación del Programa Escuelas de Calidad.

La Autonomía de Gestión, según el acuerdo 717, es la capacidad de las escuelas de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar el servicio educativo que ofrecen, fortalecerla a través de la función directiva para; a) Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas, b) Normalidad mínima de operación escolar, c) Disminución del rezago y abandono escolar y d) Desarrollo de una buena convivencia escolar, son cuatro de las prioridades y condiciones que el actual sistema educativo Mexicano estableció para lograrlo. En esta investigación se presenta el análisis de 224 fichas de observación aplicadas a personal directivo de escuelas de educación básica primaria federales y estatales del Estado de Tlaxcala. (Carrasco Lozano, Carro Olvera, & Hernández Hernández, 2017)

### **Aspectos metodológicos**

La presente investigación tiene un enfoque mixto (cuantitativo- cualitativo) porque utiliza las cinco fases señaladas por Ginnell:

- a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones o ideas; o incluso para generar otras.

### Resultados alcanzados y/o esperados

Con esta investigación se espera obtener la percepción que tienen una muestra del profesorado en México a cerca de la gestión escolar y comparar la misma con lo que la Secretaría de Educación Pública marca en diferentes documentos sobre este tema. Comparar y cuantificar su opinión, dará cuenta a cerca del conocimiento de los beneficios que este ámbito trae para los centros escolares y su identificación o indiferencia con este tema.

### Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1996) La escuela como una organización inteligente. Argentina: Troquel.
- Cabrera, O. M. (2006) Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, págs. 1-10.
- Carrasco Lozano, M. E., Carro Olvera, A., & Hernández Hernández. (2017) La función directiva y el fortalecimiento de la autonomía de gestión. Un estudio en escuelas primarias del estado de Tlaxcala, México. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 17, 69-92.
- Garay, S., & Uribe, M. (2006) DIRECCIÓN ESCOLAR COMO FACTOR DE EFICACIA Y CAMBIO: SITUACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CHILE. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, 39-64.
- Guadalupe Camarillo, J. (2006) Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto "La Gestión En La Escuela Primaria". *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, 84-107.
- Leyton, O. V. (2014) Perspectivas sobre LA MEJORA EDUCATIVA. *Correo del maestro*.
- Pozner, P. (2000) El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Pública . (2011) Programa de Estudios 2011 guía para el maestro, educación básica primaria, cuarto grado. Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Sverdlick, I. (2006) Apuntes para Debatir sobre la Gestión Escolar en Clave Política. Una Mirada por la Situación en Argentina. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 65- 84.
- Torres, M. (2006) El directivo y las escuelas de calidad.
- Zorrilla Fierro, M., & Pérez Martínez, G. (2006) Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, 113-127.

**Eje temático 9**  
**DIVERSIDAD E INCLUSIÓN**

## INVESTIGACIONES



## **LAS PRÁCTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS DIRIGIDAS A LAS TRAYECTORIAS REALES DE LOS ALUMNOS**

ABASCAL, Miriam

*Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación*

*Programa de investigación Inclusión educativa: la mirada desde las aulas*

*Esta investigación aborda las prácticas inclusivas en un escenario de alta inasistencia de alumnos en escuelas de nivel primario del sector estatal. El estudio se propone describir el estado de las condiciones pedagógicas en las instituciones y la vinculación de sus prácticas con el acompañamiento a las trayectorias reales de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social.*

*En la primera fase exploratoria, se efectúan entrevistas semiestructuradas dirigidas a los directivos de 11 escuelas de la ciudad de Córdoba. Y en la segunda fase descriptiva, se realiza el estudio de casos en 2 instituciones escolares, seleccionadas con criterios teóricos.*

*Los resultados aportan una primera red conceptual para pensar en una propuesta de seguimiento y evaluación.*

### ***Educación Inclusiva-Educación Primaria-Trayectorias Escolares***

#### **Introducción**

En la actual consolidación democrática de América Latina y ante las históricas situaciones de desigualdad y exclusión social, la inclusión es considerada uno de los principios ineludibles para la construcción de ciudadanía con igualdad de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de las personas y los grupos.

En el campo educativo, el concepto de inclusión tiene sus antecedentes en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y en la Declaración Mundial sobre la Educación para todos (UNESCO, 1990), promulgaciones que sientan las bases para concebir a la educación como un derecho fundamental de las personas. Además, en la última década, ha ido ocupando progresivamente el centro de las agendas de las políticas públicas, como un desafío a alcanzar, consensuado y explicitado en las declaraciones y convenciones de los organismos internacionales, siendo la UNESCO (2005) quien inicia la difusión y expansión de la educación inclusiva.

Estos acuerdos explícitos sobre la educación inclusiva se enuncian en la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008), en la región iberoamericana en las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008) y además, en la promulgación de las normativas legales de cada país. Así, Argentina adhiere desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y en la provincia que nos ocupa en este estudio, desde la Ley Provincial de Educación de Córdoba N° 9870 (2010).

Respecto a la aplicación del principio de la educación inclusiva en los sistemas educativos de Latinoamérica, las evaluaciones de los organismos regionales indican que los mayores alcances de la universalidad en el acceso se encuentra en la cobertura del nivel educativo primario (SITEAL, 2015) y por lo tanto, dirigen sus esfuerzos investigativos a los niveles que aún presentan problemas estructurales a superar, tanto en el acceso (en el nivel inicial) como en la permanencia (en el nivel secundario). No obstante, en esta investigación se propone profundizar en la indagación del nivel primario, convencidos que, al contar con ese logro de base, se puede avanzar en el estudio de otros aspectos que son considerados como el núcleo duro de las reformas educativas.

Nos referimos a la problemática que López (2006) identifica como “la situación cada vez más frecuente de niños que permanecen en la escuela sin aprender nada” (p. 48) y a la contradicción que señala Tenti Fanfani (2007, p.21) respecto a que “la inclusión escolar en muchos casos está ocultando la exclusión del conocimiento”. La investigación de estas cuestiones requiere abordar el problema desde una escala micro, indagando los aspectos objetivos y subjetivos de la realidad escolar.

En esta investigación, se plantea como recorte temático el estudio de las prácticas escolares inclusivas en el nivel primario, problematizando las dimensiones referidas a la construcción de las condiciones pedagógicas en las escuelas y al acompañamiento de las trayectorias reales de los alumnos en situación de vulnerabilidad social.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, se pueden entender a las prácticas escolares como experiencias micro políticas desarrolladas en contextos locales, que asumen una intencionalidad inclusiva cuando en su propósito pedagógico es la propia escuela el principal objeto de transformación. Es decir, las instituciones se movilizan generando los mejores dispositivos y las estrategias necesarias para sostener y acompañar las trayectorias escolares reales de los niños, a fin de que todos alcancen el derecho a la alfabetización y a los aprendizajes del currículum (Terigi, 2009a, 2009b y 2010).

Respecto a los antecedentes sobre el tema, se seleccionan estudios latinoamericanos que han sido auspiciados por organismos internacionales y regionales de la educación. Nos referimos a los aportes de Neirotti (2008) para IPE-UNESCO, que aborda un modelo teórico-empírico que sirve de referencia para el estudio de las

experiencias de cambio escolar. A las contribuciones de Terigi (2009a) y Serulnikov (2008) para OEA-AICD; que permiten construir nuestras dimensiones del problema y la perspectiva teórica sobre las prácticas escolares inclusivas. Además, en referencia a las trayectorias escolares, se selecciona a nivel nacional los estudios a escala macro de DiNIECE-UNICEF (2004) y a nivel provincial, los estudios de Álvarez (2004 y 2013), que permiten conocer el panorama del nivel educativo primario en Córdoba.

En base a los aportes teóricos enunciados, este estudio se propone como objetivo general describir las prácticas escolares inclusivas en relación a las condiciones pedagógicas de las escuelas de gestión estatal provincial y a su vinculación con el acompañamiento de la trayectoria escolar de los alumnos de nivel primario en situación de vulnerabilidad social. En esta ponencia se discuten los resultados alcanzados en la segunda de las dimensiones del problema enunciado.

### **Referentes teórico - conceptuales**

En este estudio se adopta la acepción de la educación inclusiva en tanto paradigma y principio orientador de las acciones de las políticas públicas y de las escuelas. Así, si hablamos de la educación inclusiva como valor o enfoque filosófico se hace referencia a una traducción de estos criterios en forma de creencias, de actitudes, de posición teórica que movilizan y dotan de sentido a las acciones que los distintos actores del campo educativo emprenden (Blanco, 2008; Calvo, 2013; Echeita, 2013; Nicastro y Korinfeld, 2013; Skliar, 2008). En tanto que si se caracteriza a la educación inclusiva como principio enunciator del derecho educativo, se hallan declaraciones teóricas, marcos legales e intencionalidades de alcanzar determinadas metas y fines en este terreno, inspiradas en los valores antes enunciados que, a su vez, plantean distintas responsabilidades tanto a los actores de las políticas educativas como de las escuelas (Baquero, 2005; Kaplan, 2008; López, 2006; Neirotti, 2008; Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a).

Entonces, teniendo en cuenta que la educación inclusiva es concebida como un enfoque teórico que se concreta en prácticas escolares y como un principio estratégico para alcanzar el derecho a una educación de calidad para todos, se entiende que la escuela es responsable del tránsito de los alumnos y de la calidad de sus aprendizajes. No obstante, para que la escuela sea responsable del tránsito de los alumnos y de la calidad de sus aprendizajes escolares se requieren ciertas condiciones institucionales.

Dentro de éstas, adquieren relevancia las condiciones pedagógicas que se constituyen, en parte, por el conjunto de recursos humanos, materiales y simbólicos con los que cuenta la escuela, y también por la dinámica de sus acciones, que a su vez está atravesada por los sentidos de especificidad educativa construidos por los actores de la institución escolar en forma colectiva (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a). Es decir, las

acciones se sustentan en las concepciones pedagógicas que las instituciones van desarrollando en un proceso permanente de reflexión, de construcción conceptual y que implica tensiones, marchas y contramarchas, juego de negociaciones, luchas y posiciones en el interior de la escuela y hacia afuera, con el sistema educativo y la comunidad (Maddonni y Sipes, 2010; Serulnikov, 2008).

Por lo tanto, las condiciones pedagógicas se generan a partir de la articulación entre las políticas gubernamentales y la dinámica institucional de las escuelas (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a). El estado tiene la responsabilidad de aportar y sostener los recursos humanos, los materiales (provisión de infraestructura y de material didáctico) y los recursos simbólicos (formación continua de los docentes en servicio y de los directivos, apoyo y acompañamiento pedagógico-didáctico); dando prioridad a las instituciones que atienden población cuyas condiciones de vida los ponga en situación de riesgo de encontrar vulnerados sus derechos a la educación.

El cambio de conceptualización que plantea la educación inclusiva también conduce a una revisión del problema de las trayectorias escolares. Como bien sostiene Terigi (2009a),

las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de atención. (p.12)

La autora utiliza esta noción de trayectorias teóricas para contraponerla a la de trayectorias reales. En las trayectorias reales los recorridos del aprendizaje de los sujetos pueden presentar ritmos variados y por ende, no ajustarse al formato estándar que plantea la organización del sistema escolar. En ese sentido, se las denomina trayectorias no encauzadas, es decir, que no siguen el cauce programado en forma teórica por el sistema. Por lo tanto, se busca acentuar el desajuste de la situación de enseñanza, dado que el saber didáctico que se dispone sobre la enseñanza, está estructurado sobre la idea de un aprendizaje monocrónico (Terigi, 2010), es decir, aquel que sigue un mismo ritmo para todos.

### **Aspectos metodológicos**

El enfoque utilizado es el estudio de casos (Neiman y Quaranta, 2006). Esta tradición admite la combinación metodológica necesaria para comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales complejos (Morin, 2000; Yin, 2001). Se aplica un diseño flexible e interactivo de dos etapas. En la primera fase exploratoria, se efectúan entrevistas semiestructuradas dirigidas a los directivos de 11 escuelas, que se han seleccionado en forma aleatoria para representar a cada zona geográfica en la que

se divide la ciudad de Córdoba<sup>68</sup>. Y en la segunda fase descriptiva, se desarrolla el estudio de casos de 2 escuelas, seleccionadas con criterios teóricos<sup>69</sup>. En esta etapa se aplican múltiples estrategias de producción de datos: análisis de documentos institucionales, entrevistas grupales a los docentes, entrevistas a las docentes del Programa de fortalecimiento pedagógico, observaciones de reuniones institucionales y observaciones de grados en el primer y segundo ciclo del nivel primario.

En el tratamiento de los datos secundarios obtenidos de los documentos institucionales, se utilizó procedimientos de datos cuantitativos, a partir de una matriz de datos. El análisis estadístico y procesamiento de los datos se realizó con la asistencia del software SPSS (*Statistical Product and Service Solutions/ Statistical Package for the Social Sciences*). Los procedimientos operados se valieron de un análisis descriptivo de variables categóricas y numéricas y de relación entre variables categóricas.

La información obtenida de las entrevistas y de las observaciones se ha trabajado mediante el uso del programa Atlas.ti. El presupuesto conceptual de esta herramienta es la *Grounded Theory*; que permite conformar unidades hermenéuticas con los datos cualitativos, fragmentarlos, indizarlos y establecer categorías y relaciones conceptuales que van emergiendo a partir del análisis. (Muñoz Justicia, 2003)

A su vez, estas categorías se agrupan y adquieren sentido a partir de su relación con una serie de Categorías Centrales ("*Core categories*") que se delimitaron a partir de los objetivos de investigación y los marcos conceptuales: Escuela y Contexto, Estrategias pedagógicas, Formación docente, Programas de políticas públicas y Trayectorias escolares. En esta ponencia se selecciona la categoría Trayectorias escolares para la discusión de los resultados, con sus aspectos significativos, referidos a procesos, dimensiones, tipos, condiciones o consecuencias; como así también referencias cruzadas o relaciones entre los tópicos principales. A la vez, se triangulan los discursos de los distintos actores entrevistados, las observaciones en las escuelas y el análisis de datos cuantitativos resultante del tratamiento de la alta inasistencia de los alumnos, que se halló como un indicador crítico.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Desde el paradigma de la educación inclusiva, cuando se piensa en las condiciones de escolaridad de los estudiantes, se pretende correr del centro a las explicaciones centradas en las situaciones individuales o familiares con la que cada niño llega a la escuela. Y a la vez, se busca hacer foco en la responsabilidad de las

---

<sup>68</sup>Distribución según el criterio de gestión administrativa de la Subinspección de la Región Escolar Primera de la Dirección General de Nivel Primario del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en Argentina.

<sup>69</sup>Criterios construidos en base a las categorías analíticas preliminares resultantes de la primera etapa.

instituciones por los resultados educativos, quienes en consonancia con los programas de las políticas educativas, deben trabajar en pos de construir proyectos pedagógicos acordes a las distintas necesidades de aprendizaje de los niños en situación de desigualdad social.

En este sentido se apuesta a la transformación de las propias escuelas, premisa que se puede relacionar con lo que algunos especialistas denominan innovación (Poggi, 2011), en tanto que se basan en un giro en las perspectivas teóricas, en una organización diferente de las prácticas y fundamentalmente, en una nueva forma de comunicación pedagógica que genera un clima institucional predispuesto al cambio.

Se trata entonces de innovaciones relacionadas con el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje y su vinculación con el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Son parte de las condiciones pedagógicas para este fin, el desarrollo de un trabajo institucional sostenido y la capacidad de autoevaluación permanente. En referencia a esta última cuestión, desde la educación inclusiva, se propone que los indicadores tradicionales que valoran el trayecto educativo de alumnos, sirvan de base a una lectura pedagógica del propio accionar institucional. (Terigi, 2009a) Es decir, que puedan leerse también en clave de evaluación a escala micro, sobre la marcha de los propios proyectos de cada institución, además de su contribución a escala macro, más reconocida en la evaluación del funcionamiento del sistema educativo.

A partir de las opiniones de los directivos en la primera etapa de este estudio, podemos afirmar que el comportamiento de los indicadores sobre las trayectorias de los alumnos en las 11 escuelas estudiadas sigue la misma tendencia. Es decir, en los últimos años, la sobreedad va disminuyendo, igual que la repitencia y son escasos los niños que abandonan el nivel primario. A la vez que, en forma unánime, los directivos expresan una constante preocupación por la alta inasistencia de los estudiantes, lo que es percibido como un factor crítico. Ante este hallazgo de la primera etapa exploratoria del trabajo de campo se decide profundizar el estudio de este indicador en la segunda etapa, en el estudio de casos de 2 escuelas.

### *Situación de alta inasistencia de los alumnos*

El tratamiento de la inasistencia, en el estudio de casos, es abordado a través del análisis estadístico de datos documentales, a partir de las planillas de apreciación final de cada grado con sus secciones. Se toma como unidad de observación el grado en el período del 2008 al 2012 y se construyen las siguientes variables numéricas: inasistencia baja de 1 a 14 faltas, inasistencia media de 15 a 29 faltas, inasistencia alta de 30 a 44 faltas e inasistencia muy alta más de 45 faltas.

Si se estima la media de estas variables para los 60 grados del período, sin desagregar las 2 instituciones analizadas, se observa que el 13,2 % de los grados manifiesta inasistencia baja, un 11,2% inasistencia media. Y la inasistencia alta y muy alta tiene promedios más bajos cuando se la observa por separado: 6,7% para alumnos con 30 a 44 faltas y 6,9 % para aquellos que tienen más de 45 inasistencias en el año lectivo. No obstante, si se aplica como criterio teórico que los estudiantes presentan discontinuidad en sus trayectorias escolares cuando tienen 30 o más inasistencias en un año, o sea, sumando estas dos últimas variables, el promedio alcanza un 13,6%.

A fin de profundizar en esta problemática, se decide realizar una descripción detallada de esta variable resultante que denominamos Inasistencia alta (INA) y que contempla a los estudiantes con 30 o más inasistencias en el año lectivo. Asimismo, se construye la nueva variable por rangos: entre 1 y 9, entre 10 y 19, entre 20 y 29 y entre 30 y 40 alumnos. Entonces, el siguiente análisis se efectúa sobre un total de 60 grados observados, 30 de la escuela 1 y 30 de la escuela 2, considerando el período 2008-2012 y rangos de alumnos.

Si la comparación se efectúa por ciclos, se puede observar:

**Tabla 1.** Comparación Inasistencia Alta (INA) por ciclos escuela caso 1

Escuela 1		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA				Total de grados	
		Entre 1 y 9 estudiantes	Entre 10 y 19 estudiantes	Entre 20 y 29 estudiantes	Entre 30 y 40 estudiantes		
Ciclo	1º Ciclo	Frecuencia	1	11	2	1	15
		% Ciclo	6,7%	73,3%	13,3%	6,7%	100,0%
	2º Ciclo	Frecuencia	3	9	3	0	15
		% Ciclo	20,0%	60,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Total		Frecuencia	4	20	5	1	30
		% Ciclo	13,3%	66,7%	16,7%	3,3%	100,0%

Elaboración propia en base a documentación institucional de la escuela caso

**Tabla 2.** Comparación Inasistencia Alta (INA) por ciclos escuela caso 2

Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA	Total
--	-------

Escuela 2		Ningún estudiante	Entre 1 y 9 estudiantes	Entre 10 y 19 estudiantes	Entre 20 y 29 estudiantes	Entre 30 y 40 estudiantes	de grados	
Ciclo	1º Ciclo	Frecuencia	0	5	8	1	1	15
		% Ciclo	0,0%	33,3%	53,3%	6,7%	6,7%	100,0%
	2º Ciclo	Frecuencia	1	4	9	1	0	15
		% Ciclo	6,7%	26,7%	60,0%	6,7%	0,0%	100,0%
Total		Frecuencia	1	9	17	2	1	30
		% Ciclo	3,3%	30,0%	56,7%	6,7%	3,3%	100,0%

Elaboración propia en base a documentación institucional de la escuela caso 2

Si se analiza el rango de mayor inasistencia que se ubica entre 10 y 19 alumnos por grado, la escuela 1 tiene más cantidad de grados del 1º ciclo con inasistencia alta (11 de 15 grados) que la escuela 2 (8 de 15 grados). Mientras que en el 2º ciclo ambas escuelas presentan la misma cantidad de grados con inasistencias altas (9 grados) en el rango de alumnos enunciado.

A su vez, para el 1º ciclo, si se comparan los rangos de cantidad de alumnos con inasistencia alta, se observa que esta variable tiene un comportamiento crítico en la escuela 1, ya que hay otros 2 grados donde esta situación afecta a más cantidad de alumnos, entre 20 y 29 alumnos. Mientras que en la escuela 2 esta situación tiende a disminuir en el número de alumnos que afecta, hay 5 grados con inasistencia alta entre 1 y 9 alumnos.

En las causas de las altas inasistencias de los alumnos, enunciadas por los directivos entrevistados de las 11 escuelas, aparecen caracterizaciones relativas a la condición sociocultural de las familias, atribuidas a la movilidad transitoria del lugar de vivienda de los padres o a las responsabilidades de adultos que asumen los niños (el cuidado de los hermanos y el trabajo infantil en estudiantes de los grados más altos).

En estas descripciones aparecen los efectos de la vulnerabilidad social en la infancia y ante estas situaciones, la mayoría de los directivos resaltan que las escuelas pueden hacer poco o bien que sus acciones no tienen los resultados esperados. A la vez que manifiestan que sus gestiones más frecuentes son las visitas domiciliarias a las familias, a fin de concientizar sobre la necesidad de una asistencia regular de los niños.

Sostenemos con Terigi (2009a y 2010), que estas situaciones de alta inasistencia reflejan las trayectorias reales y de baja intensidad de alumnos en situación de vulnerabilidad social. Y ante éstas una escuela inclusiva tiene la responsabilidad de asumirlas como tales, diferentes a las trayectorias teóricas, desde las que se espera que



un alumno a determinada edad y en un determinado año lectivo aprenda cierto nivel de contenidos. Por estas razones se abordan las estrategias pedagógicas que cada institución pone en marcha, entre ellas, interesa particularmente las prácticas de enseñanza ante las trayectorias discontinuas de estos estudiantes y las construcciones realizadas en el trabajo pedagógico institucional.

### *Las estrategias pedagógicas: los supuestos y las prácticas*

La mayoría de los actores entrevistados reconocen que utilizan la enseñanza diversificada, entendida como enseñanza personalizada, con contenidos y actividades adecuadas a las diferentes necesidades de casos con alta inasistencia y/o bajo desempeño en los aprendizajes. Estos enunciados son contrastados en la segunda etapa del trabajo de campo, mediante la observación en las aulas de las formas de enseñar. Nos interesa dilucidar, específicamente, si se generan estrategias acordes a los fundamentos socio constructivistas que resaltan, entre otras cuestiones, el papel central del componente social del aprendizaje (Vygotsky, 1988) para la adquisición de nuevos conocimientos.

En el mismo sentido, siguiendo los aportes de Guerrero Romera (2012), acordamos que adquieren una potencialidad pedagógica aquellas modalidades que propicien “estrategias metodológicas activas, constructivas y participativas que movilicen la capacidad mediadora de las personas y aprovechen el valor añadido de las diferencias, ampliando el potencial de conocimiento y aprendizaje”. (p. 4) Se busca interpretar cuando las prácticas escolares asumen un sentido inclusivo, haciendo foco en la configuración didáctica que se despliega, es decir, en las relaciones que se generan entre los docentes, los contenidos y los estudiantes, a partir de la propuesta de enseñanza.

### *Las prácticas de enseñanza en la escuela 1*

En una interacción entre las docentes del primer ciclo en el taller institucional, se pudo observar los contrastes en las formas de apropiación de las premisas de la diversidad:

Maestra de 1°: Yo tengo un grupo revoltoso, muy activo y estoy como si fuera nueva, siempre fui maestra de grados altos (...). Yo vengo todos los días a la escuela con miedo, ahora no es alegría para mí venir, nunca fui maestra de 1°.

Maestra de 3°: Yo estuve en 1° hasta el año pasado y le agradezco a esos grupos, porque aún en una situación difícil pensaba que pude hacer proyectos, intercambios, trabajé con la docente de Fortalecimiento. Porque son desordenados pero entusiastas,

hay cosas para trabajar en forma personalizada y en múltiples lenguajes. Por ejemplo la música. (Observación de reunión institucional\_Caso 1\_16:6)

Ante la misma situación de grupos “revoltosos”, “muy activos” o “desordenados” la maestra de 1° lo percibe como una dificultad que la desanima a cumplir su función y la docente de 3° lo vive como un desafío a afrontar con estrategias específicas de enseñanza. Esta situación ejemplifica cómo las condiciones subjetivas, del orden de las creencias de los actores escolares, atraviesan y dan sentidos diversos a las condiciones objetivas y estructurales que tiene la escuela para afrontar la función de enseñar en contextos de vulnerabilidad social.

En las observaciones de quinto grado de esta misma escuela:

Están presentes 14 alumnos, siendo 29 las niñas y los niños matriculados en el grado. Se encuentran distribuidos en 2 columnas: en la primera están trabajando cada uno individualmente con cuadernillos de matemática del Ministerio de Educación de la Nación, porque presentan distintos niveles de apropiación de los contenidos, inferiores a los que corresponde a 5° (de aquí en adelante los llamaremos subgrupo A). Y los estudiantes de la segunda columna son los que van siguiendo la clase grupal y los contenidos propios del grado (subgrupo B).

Los alumnos del subgrupo B están resolviendo un problema de matemática en forma individual, a la par preguntan las dudas a la maestra y ella guía el razonamiento, se detiene en verbalizar ejemplos de algunas de las resoluciones de los estudiantes, interroga para que éstos justifiquen cuando corresponde multiplicar y cuando dividir.

En un momento de la clase la maestra avisa a que se va a dedicar a corregir lo que están haciendo los niños y las niñas del subgrupo A. Se sienta en su escritorio y llama de a uno ellos (...) Y empieza a indicarle individualmente qué deben hacer en el cuadernillo: “Hacé las sumas y restas paraditas” (...) Se dirige a quienes se sientan en la primera columna y les vuelve a aclarar a todos: “La tarea es individual”. Mientras tanto los alumnos del subgrupo B la interrumpen varias veces y demandan su atención. (Observaciones 5° grado\_Caso 1\_16:31)

En este grado del 2° ciclo, se ha ausentado ese día la mitad del grupo y en el subgrupo A identificado por la maestra como “los niños que faltan mucho” se manifiestan las consecuencias del alto ausentismo. Pudimos observar los desafíos que representan desde la enseñanza asumir las trayectorias reales y discontinuas de los alumnos en el aula. Las configuraciones didácticas se asemejan a la composición de un plurigrado de escolaridad rural, donde una única docente asume en simultaneidad la enseñanza de los distintos niveles de contenidos en los que trabajan los estudiantes. La docente ensaya formas de enseñar para atender esas diversas necesidades en el aprendizaje.

En esta joven maestra de 5°, que ingresó en condición de suplente ese año, predomina una forma de enseñar más bien tradicional y centrada en el trabajo individual del alumno, pero con marcadas diferencias en su implementación según sea el subgrupo de estudiantes. Así, en aquellos casos que siguen la actividad correspondiente a los contenidos del grado, la docente permite y estimula la interacción espontánea que surge entre pares, acompañando incluso sus razonamientos en forma verbal y con el uso del pizarrón. Mientras que con los alumnos que presentan alto ausentismo, la maestra no permite la interacción entre pares, argumentando que cada uno está realizando una actividad diferente. Y de esta forma trata de evitar que se genere confusión entre las tareas en paralelo que realizan de manera auto administrada. Frente a esta modalidad de clases, los estudiantes en situación de alto ausentismo denotan pasividad, desmotivación y hasta inhibición, en un contraste con lo que sucede en el otro subgrupo que comparte el aula.

### *Las prácticas de enseñanza en la escuela 2*

En las observaciones de quinto grado de la escuela 2:

En 5° B, del turno mañana la docente a cargo es suplente, trabaja en la escuela desde este año. El curso tiene 23 alumnos y hay presentes 20 (...) La maestra anuncia que están en la clase de Ciencias Naturales y da la consigna que sigan trabajando con los textos en forma grupal. Hay un niño que se sienta solo. .

La docente me aclara en voz baja que ese niño es semi analfabeto, que es el único caso que tiene en el grado y que tiene problemas serios de abandono familiar. Luego continúa explicándome la dinámica de trabajo: “En ciencias se trata que aprendan a investigar, por eso hay mucho trabajo grupal. La meta es prepararlos para el secundario”.

Los estudiantes trabajan en grupo buscando información en los textos y escribiendo en sus carpetas. Le solicita el cuadernillo al niño que se sienta solo y me explica mostrando sus producciones: “Está haciendo tareas de matemática, como ves recién está trabajando la noción de número” y agrega “no sólo hay que enseñarles contenidos sino también formas respecto a limpieza, aseo, vestimenta, agresión verbal”. (Observaciones 5°\_Caso 2\_17:10)

La asistencia a clases en este grado es regular, salvo casos puntuales. En el transcurso de la observación hay escasa interacción entre docente y alumnos. Todos los niños y las niñas trabajan en grupo, menos uno que trabaja solo y que es identificado como uno de los casos de alto ausentismo. A él se le propone actividades diferenciadas correspondientes al 1° ciclo y de otra área del conocimiento respecto al resto de la clase, por lo cual no se produce ninguna posibilidad de interacción con sus pares. En sus

estrategias de enseñanza la docente se basa en supuestos tradicionales. Asimismo, las formas en que plantea el seguimiento de las actividades diversificadas para el niño con trayectoria discontinua, reflejan la intervención de la docente sólo en forma de control de la tarea auto administrada.

En el taller institucional observado en la escuela 2, se mostró el diseño de un material con secuencias didácticas para cada uno de los grados, propuesto en el Proyecto Curricular de la escuela y elaborado en forma colectiva por sus actores. Si bien, en principio, interpretamos que era una condición pedagógica distintiva de la institución, luego se pudo dilucidar que este posicionamiento estaba circunscripto a la forma de dirigir de la directora y no se observó una apropiación en lo puesto de manifiesto por los docentes. Más bien, los maestros con sus intervenciones parecían estar alejados y ajenos a la comprensión de estos planteos (Observación reunión institucional\_Caso 2\_17:4). Estos hallazgos nos permiten comprender que el proceso de construcción de un enfoque de educación inclusiva en las prácticas de todos los docentes es una meta a trabajar con más apoyos para que no sea una tarea en solitario del director y de escaso impacto interno.

Pues cuando se trata de ocuparse a largo plazo de los supuestos y las concepciones de los actores educativos para la orientación de sus prácticas inclusivas, son pilares fundamentales el trabajo en las políticas de la subjetividad (Tedesco, 2008). Con la convicción que la permanente construcción de un clima institucional acorde a los valores para la formación de ciudadanos democráticos permitirá trascender el estado de las formulaciones declarativas en las instituciones y de las acciones centradas solo en la voluntad individual de cada docente.

### *A modo de cierre*

Se puede afirmar que los resultados descriptos dan cuenta del enorme desafío que implica sostener prácticas escolares inclusivas, que en palabras de Echeita (2013), representa una meta móvil, donde siempre hace falta mejorar para alcanzar mayores logros. Y en ese punto hemos observado que las actividades diversificadas en el aula para los casos con alto ausentismo requieren, en las 2 escuelas, de una revisión de los supuestos y las concepciones para darles un sentido inclusivo. Pues la forma en que se implementan refuerzan los procesos de exclusión de esos alumnos.

Si interpretamos los aportes de los autores de referencia (Guerrero Romera, 2012, Terigi, 2010, Perrenoud, 2010, Vigotsky, 1988), afirmamos que en estas prácticas aún no se vislumbra un acompañamiento que asegure el derecho a la alfabetización integral en los casos con alta inasistencia. Nos referimos a las situaciones observadas que denotan: aislamiento de los alumnos del segundo ciclo que presentan trayectorias

discontinuas en la dinámica de participación de las clases, los criterios de agrupamiento que no contemplan la interacción colaborativa entre pares con distinto nivel de adquisición de los contenidos y la escasa interacción docente-alumno en la resolución de actividades diferenciadas en el aula.

En este estudio de alcance exploratorio-descriptivo, se asume que sus hallazgos se aplican a la acotada muestra analizada, lo que invita a profundizar en la indagación de nuevos casos. La red conceptual resultante de las categorías y subcategorías analíticas contribuyen a pensar en una propuesta de seguimiento y evaluación de las prácticas inclusivas en la escala micro escolar y su necesaria articulación con la meso y macro política del sistema educativo.

### Referencias bibliográficas

- Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE (2015) *Anuarios 2010 a 2014*. Buenos Aires, Argentina: Autor. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>
- Córdoba. Dirección de Estadísticas Socio-demográficas. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba (2016) *Proyecciones de población de provincia de Córdoba y de la ciudad Capital con edades entre 6 y 11 años*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Córdoba. Área de Estadística e Información Educativa (enero, 2016) *Síntesis estadística n°16 (años 2010 al 2014)*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area2/estadistica/estadistica2.html>
- Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2010) *Programa de Fortalecimiento pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003401.pdf>
- Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2010) *Programa provincial Jornada Extendida en Educación Primaria. Propuesta pedagógica*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003237.pdf>
- Córdoba. (2014) Área de Apoyo y Acompañamiento Socioeducativo a la Niñez *Centro de Actividades Infantiles*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.cba.gov.ar/apoyo-y-acompanamiento-socioeducativo-a-la-ninez/>

- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 9-18, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Guerrero Romera, C. (2012) Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, (16), 1-12. Recuperado de [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2\\_practicas%20exclusivas.pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf)
- López, N. (2006) *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Modulo4\\_Lopez.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Modulo4_Lopez.pdf)
- Morin, E. (2000) *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. Jornadas Temáticas. Bolivia: Plural Editores.
- Muñoz Justicia, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php/investigacion-mainmenu-42/publicaciones-mainmenu-45>
- Neiman y Quaranta (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa Ed. Biblioteca de Educación.
- Perrenoud, P. (2010) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Poggi, M. (2011) *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para algunas experiencias en América Latina*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-Unesco. Recuperado de [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Innovaciones%2520educativas%2520Poggi\\_0.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Innovaciones%2520educativas%2520Poggi_0.pdf)
- SITEAL (2015) 05 Resumen Estadístico comentado. Escolarización e Infancia. América Latina 2000-2013. Recuperado de [http://www.siteal.iipe-oei.org/resumenes\\_estadisticos](http://www.siteal.iipe-oei.org/resumenes_estadisticos)
- Tedesco, J. (2008) ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Argentina: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2009a) Las trayectorias escolares. Documento del Proyecto Hemisférico *Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires: OEA-

- AICD (Sub-región Mercosur). Recuperado de [http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las\\_Trayectorias\\_Escolares\\_Flavia\\_Terigi.pdf](http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf)
- Terigi, F. (2009b) (coord.) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión educativa*. Colección Educar en Ciudades. España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de [http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Educar\\_en\\_ciudades\\_segmen-tacion\\_urbana\\_y\\_educacion](http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Educar_en_ciudades_segmen-tacion_urbana_y_educacion)
- Terigi, F. (febrero, 2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en Jornadas de apertura de ciclo lectivo 2010. La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)
- Tuñón, I. (2013) *Hacia el pleno ejercicio de derechos en la niñez y adolescencia: propensiones, retos y desigualdades en la Argentina urbana: 2010-2012 - 1a ed.* – Buenos Aires: Educa. Recuperado de [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2013\\_Observatorio\\_Infancia.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2013_Observatorio_Infancia.pdf)
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Yin, R. (2001) *Estudio de caso: planeamiento e métodos*. 2da ed. Traducción de Grassi D. de “Case Study research: design and methods”. Porto Alegre: Bookman. Recuperado de [https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf)
- Tuñón, I. (2013) *Hacia el pleno ejercicio de derechos en la niñez y adolescencia: propensiones, retos y desigualdades en la Argentina urbana: 2010-2012 - 1a ed.* – Buenos Aires: Educa. Recuperado de [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2013\\_Observatorio\\_Infancia.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2013_Observatorio_Infancia.pdf)

## **CARACTERÍSTICAS DE INGRESO. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL ESTUDIANTADO DE LA GENERACIÓN 2016-2020 DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE JALISCO, COMO BASE PARA EL SEGUIMIENTO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR**

*CAMACHO, María de los Angeles Guadalupe  
GUERRERO, Guadalupe  
FREGOSO, Soledad*

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco*

*El presente estudio de corte cuantitativo, al ser un estudio descriptivo exploratorio mostró un buen sistema de información para conformar una base de datos para continuar con estudios de la trayectoria escolar que permitan identificar factores que pudieran incidir en el desempeño escolar del alumnado. Esta base de datos fue producto de técnicas e instrumentos de recogida de datos como son la entrevista semiestructurada, cuestionarios cerrados y aplicación de prueba estandarizadas respondidas y evaluadas en líneas. Las dimensiones investigadas fueron la escolar, familiar, de salud, de personalidad y de intereses. Muestra datos estadísticos, así como reflexiones acerca de las situaciones o circunstancias que viven los sujetos de investigación dentro de una política inclusiva. Documentar las características personales, escolar, de la salud familiares, sociales, y psicológicas de los estudiantes, e integrarlas en un análisis psicosocial, aportó una primera visión general respecto a los diversos contextos de los que proceden los normalistas, asimismo ofreció un bagaje de información que al ser analizado, permitió identificar el impacto de dicha realidad con la tarea educativa, para la toma de decisiones y modificación de servicios en la institución siendo estos posibles puntos de interés de los investigadores. Este tipo de estudios se convierte en un instrumento de diagnóstico, una forma de evaluación educativa porque también proporcionó indicadores para que en el futuro se muestra de la eficiencia terminal de la institución escolar.*

*El trabajo no se enmarca en un proyecto patrocinado.*

*El problema es que se desconocen las características de ingreso de cada uno de los estudiantes en formación a la Licenciatura en Educación para realizar un seguimiento de trayectoria escolar. El objetivo: Identificar las características personales, familiares, sociales, y psicológicas de la Generación 2016-2020 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, como base para futuros estudios sobre trayectorias escolares. Este estudio se basó en la Investigación cuantitativa, el proceso fue de forma sistemática y secuencial con un alcance exploratorio- descriptivo.*



*Los resultados con respecto a la dimensión escolar, los tres principales motivos por los que eligieron estudiar esta licenciatura son más del 95% por interés en enseñar a los niños, alrededor del 90% por gusto y por encima 85% por vocación, con respecto a sus habilidades para ser maestro más del 95% son disciplinados, el 80% dinámicos, en leer y hacer resúmenes se encuentra el 90%, por arriba del 95% planea su vida académica, entre otras características. Con respecto a la dimensión familiar de los aspectos que se consideraron destaca que el 90% son solteros mientras que el 20% están embarazadas o esperan un hijo. Con respecto a sus intereses les gustaría recibir algún apoyo económico a más del 95%, los aspectos con mayor porcentaje es que les gusta leer, escuchar música y convivir con la familia.*

*Hallazgos que no se esperaba es la situación económica difícil que manifiesta la mayoría, este rasgo podría ser un detonante de rezago o deserción.*

*Recomendación a los investigadores es darle continuidad, de preferencia cada semestre al proceso o trayectoria escolar con la finalidad de prever deserción o rezago, así indagar sobre algunos aspectos en donde la institución pueda fortalecer su nivel de egreso.*

### ***Dimensiones - Evaluación educativa - Trayectoria Escolar***

#### **Introducción**

Existen pocos estudios documentados tanto de trayectorias escolares en educación superior así como estudios que anteceden o que dan origen o certeza de la trayectoria escolar. El caso de la Universidad Católica del Norte de Chile. Hace referencia a la evolución del sistema de educación superior, los cambios estructurales ocurridos y sus efectos, así como las relaciones entre las propiedades sociales de los alumnos y su trayectoria escolar, el origen social de los alumnos determina en gran medida su trayectoria escolar y familiar.

Por otra parte en la investigación de “Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de Psicología de la Universidad Veracruzana en México”, se puede rescatar la importancia de este tipo de estudios para generar diagnósticos institucionales que permitan explicar el porqué de los resultados y de esta manera disponer de un banco de datos e información útil para el desarrollo de programas de prevención de dificultades y aplicación de programas remediales que contribuyan a la formación de sus egresados en búsqueda de la mejora de la calidad.

En el estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en pedagogía, se explora; con estudiantes en activo, estudiantes egresados titulados y estudiantes egresados no titulados, en la segunda sección y se trabajaron aspectos como datos generales, estudios previos, condiciones socioeconómicas, entre otro.

El estudio "Trayectorias Escolares Universitarias de la Facultad de Contaduría y Administración en la UNAM", realiza un análisis de varias generaciones con el objetivo de conocer las trayectorias escolares de los estudiantes en términos de primer ingreso, la eficiencia terminal, el abandono escolar, tasa de aprobación- reprobación y rezago escolar.

En México, dentro del estudio de trayectoria escolar, y específicamente respecto de la gravedad del problema de deserción, existen pocos estudios que profundizan sobre sus principales causas. Generalmente se reconoce el problema y se intenta solucionarlo a través de medidas puntuales que raramente producen resultados positivos o satisfactorios (Romo y Fresan, 2001). Y no se ha encontrado un estudio en escuelas normales.

Ahora hablar de calidad educativa, es vital y necesario, a cada uno de los actores que forman el proceso educativo les corresponde generar estabilidad educativa, puesto que quien se ve favorecido es la sociedad misma, en sus cortas, medianas y largas metas.

A partir del 2009, En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (por sus siglas ByCENJ), surge la Unidad de Servicios integrales para el Estudiante Normalista (USIEN), el objetivo de dar seguimiento a la trayectoria escolar del alumnado de las diversas generaciones para que concluyan satisfactoriamente sus estudios, se logró valorar los elementos de su proceso formativo y sean capaces de desarrollar favorablemente sus competencias y potencialidades para incorporarse exitosamente al campo laboral.

Lo anterior debido a que los bajos índices de eficiencia terminal y el abandono de estudios se encuentran entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las IES del país (ANUIES, 2001). La baja tasa de graduación y la titulación de estudiantes de educación superior afecta significativamente a estas instituciones (González, 1999), entre ellas la UNAM. En la B y C ENJ, en el 2016 la deserción escolar es del 20%, siendo las causas principales, los problemas económicos y por no ser la licenciatura adecuada a los intereses del alumnado.

En los últimos años el proceso educativo ha sido objeto de cambios importantes que intentan incrementar los niveles de calidad en todos los ámbitos del sistema educativo en cuanto a programas, metodologías, especializaciones de docentes y alumnos, dicha calidad hace referencia a los procesos de eficacia, congruencia y relevancia relacionados con las demandas de la sociedad, esto frente a las grandes transformaciones y desafíos de la educación que los países enfrentan en la actualidad.

El interés de esta investigación se centra en identificar las características personales, familiares, sociales y psicológicas de la Generación 2016-2020 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, con el propósito de contar con

información que permita futuros estudios sobre trayectorias escolares, las cuales, a la fecha, no se han realizado en la historia de la institución.

Dicha información, se constituye en el punto de partida para la elaboración de estudios sobre trayectorias escolares, que contribuyan para anticipar, comprender, explicar y resolver de manera sustentada, las diversas situaciones que en los distintos semestres se han venido presentado en tópicos como: bajo desempeño escolar, deserción, autoagresión física y problemas de anorexia entre otros, un punto de interés sería identificar cómo evolucionan estos a lo largo de la licenciatura.

Se concibe como trayectoria escolar el seguimiento que la institución hace del comportamiento académico de una población estudiantil, desde su ingreso hasta el egreso, hacer el análisis de la trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares especificados en una cohorte (Barranco y Santacruz, 1995).

El término trayectoria escolar está estrechamente vinculado a la eficiencia terminal, siendo éste el indicador más importante en las evaluaciones institucionales; también se relaciona con deserción y rezago; factores que integran un complejo conjunto de problemas que afecta la regularidad del comportamiento académico estudiantil, incluido el rendimiento. Estas temáticas designan y delimitan fenómenos del proceso escolar íntimamente conectados y que, por la misma razón, estructuran un conjunto de problemas común, es decir, las trayectorias escolares (Chain, 1995).

En los últimos años el proceso educativo ha sido objeto de cambios importantes que intentan incrementar los niveles de calidad en todos los ámbitos del sistema educativo en cuanto a programas, metodologías, especializaciones de docentes y alumnos, dicha calidad hace referencia a los procesos de eficacia, congruencia y relevancia relacionados con las demandas de la sociedad, esto frente a las grandes transformaciones y desafíos de la educación que los países enfrentan en la actualidad.

El interés de esta investigación se centra en identificar las características personales, familiares, sociales y psicológicas de la Generación 2016-2020 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, con el propósito de contar con información que permita futuros estudios sobre trayectorias escolares, los cuales a la fecha, no se han realizado en la historia de la institución. Asimismo el desarrollo de proyectos de prevención y aplicación de programas remediales que contribuyan al fortalecimiento del rendimiento académico del docente en formación, acorde a las demandas actuales.

Documentar las características personales, familiares, sociales, y psicológicas de los estudiantes, e integrarlas en un análisis psicosocial, aporta una primera visión general respecto a los diversos contextos de los que proceden los normalistas, asimismo ofrece un bagaje de información que al ser analizado, permita identificar el impacto de dicha

realidad con la tarea educativa, siendo estos posibles puntos de interés de los investigadores.

Comprender las características bio-psico-sociales del alumnado desde primer ingreso de la licenciatura en educación primaria, es un insumo que puede ser utilizado por la Unidad de Servicios Integrales al Estudiante Normalista (USIEN), para anticipar las problemáticas que podrían presentarse en los siguientes ciclos escolares.

Los resultados derivados de la presente investigación, permite también, la existencia y elaboración de un sistema de información sobre alumnos que constituye la base para futuros estudios de trayectorias escolares que aporten una aproximación real a identificar los factores que inciden en el desempeño académico del estudiante. Asimismo ayudar a conformar diagnósticos institucionales que den significado a las realidades educativas del alumnado con información que favorezca el desarrollo de proyectos de prevención y aplicación de programas remediales, con la finalidad de fortalecer el rendimiento académico en respuesta a las demandas actuales.

González (1999) menciona que este tipo de estudios se convierte en un instrumento de diagnóstico, una forma de evaluación educativa porque también proporciona indicadores acerca de la eficiencia de las instituciones escolares al proveer información sobre el impacto de la educación en la trayectoria escolar o el desempeño de los estudiantes.

El estudio también aporta información de los estudiantes acerca de algunos factores que afectan el desarrollo y culminación de sus estudios. Se espera que los resultados sean útiles para prevenir dificultades y desarrollar propuestas que promuevan mejores resultados que se reflejan en los índices terminales y de titulación, además de la calidad de formación de los estudiantes.

La ByCENJ cuenta con una planeación estratégica, en la que el diagnóstico realizado a través del análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), ha permitido reconocer las fortalezas como punto de partida para generar rutas de mejora en las áreas de oportunidad, incluso la institución logró la certificación Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), para instituciones de educación superior cabe resaltar que fue la primer escuela normal de país en lograrlo y está lanza una recomendación que consiste en realizar o dar seguimiento a estudios de investigación con respecto a las trayectorias escolares. Por lo tanto este estudio descriptivo es el antecedente a los subsiguientes estudios o investigaciones. Ante estas circunstancias, resulta necesario desarrollar líneas de investigación como la que se plantea en este proyecto, que consideren el análisis integral del Trayecto formativo de los normalistas.

### Referentes teórico - conceptuales

El marco teórico que fundamenta la presente investigación tiene que ver con un concepto fundamental llamado calidad educativa, y retoma lo planteado por Ma. Antonia Casanova (2007) "existe calidad educativa cuando hay funcionalidad (los aprendizajes sirven para la vida), cuando hay eficacia (se consiguen los objetivos propuestos) y existe eficiencia (se alcanzan los objetivos con un costo razonable). Por lo tanto, toda institución educativa debe buscar el logro, por los estudiantes, de los aprendizajes esperados planteados en el perfil de egreso. Sin embargo, también es necesario conocer y considerar las características individuales de los sujetos que aprenden".

Muñoz (2003) explica "que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida" (Graells, 2002). La calidad en la educación asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

Si bien un estudiante, ciertamente decide ingresar a las filas de una institución formadora de docentes con la vocación o la convicción incluso con la duda, todos los responsables directos; catedráticos dan por hecho que este tiene un sentido de responsabilidad obvia, que generará llegar a buen término su preparación, es decir culminará su carrera en tiempo y forma, sin importar, sí en el ingreso, manifiesta o no situaciones adversas para su preparación docente de calidad, solo por cursar la licenciatura en educación primaria.

Una de las acciones para lograr la calidad educativa es el seguimiento del alumnado, en el proceso de desarrollo de las competencias planteadas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, la cual es fundamental para visualizar posibles causas de problemáticas que generen deserción, baja eficiencia terminal y/o fracaso escolar. Este seguimiento parte del conocimiento del alumnado al ingresar a la institución educativa, mismo convierte en el objetivo principal de esta investigación.

Por otro lado, el conocimiento de las características del alumnado nos remite a un concepto base, la evaluación en su tipología diagnóstica, también llamada inicial, ya que pretende recoger datos sobre la situación inicial del alumnado al ingresar a la institución educativa. El análisis posterior, de estos primeros datos servirá para identificar los elementos que serán motivo de seguimiento para evitar el rezago escolar, la deserción y la baja calidad de los aprendizajes.

No debe perderse de vista que se trata de una evaluación que pretende conocer para intervenir, para apoyar. La evaluación como apoyo, la evaluación como herramienta para mejorar el conocimiento del alumno o de la alumna, marca una

diferencia con respecto a la evaluación entendida como mera constatación, sin consecuencias para la mejora de lo evaluado.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las características personales, familiares, sociales, médicas y psicológicas de la Generación 2016-2020 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco?

Objetivo:

Identificar las características personales, familiares, sociales, médicas y psicológicas de la Generación 2016-2020 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, como base para futuros estudios sobre trayectorias escolares.

### **Aspectos metodológicos**

Citando a Hernández Sampieri, et al (2014), la presente investigación se inserta en un enfoque cuantitativo con las siguientes fases: planteamiento del problema y delimitación del objeto de estudio; formulación de preguntas de investigación; planteamiento de objetivos; sistematización de datos recolectados mediante las técnicas e instrumentos aplicados a la muestra al inicio del ciclo escolar 2016-2017 (alumnado de nuevo ingreso); formulación de dimensiones y categorías; el análisis de los resultados será descriptivo a través de medidas de tendencias central como la media mediana y moda, además de la presentación en gráficas.

El estudio tuvo un alcance exploratorio, ya que se llevó a cabo la recolección de datos en un único momento, primer ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria y podrá formar parte de futuros trabajos con referencia a trayectorias escolares y académicas. Es un diseño no experimental. El Método hipotético deductivo, con un alcance exploratorio- descriptivo. Los Instrumentos fueron: Entrevista personal, cuestionario con preguntas cerradas y abiertas vía electrónica y pruebas estandarizadas.

El análisis de la trayectoria escolar de los alumnos fue realizado de manera longitudinal. El seguimiento longitudinal de una cohorte implica el análisis del trayecto de los integrantes que la conforman, así como de su vida académica. Se inician en el momento en que los alumnos ingresan por primera vez al ciclo escolar.

#### *Participantes:*

La muestra estuvo constituida por la totalidad de la generación 2016-2020 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco con un universo de 250 alumnos.

Dimensiones y categorías:

<b>Dimensiones</b>	<b>Variables</b>
SOCIAL/FAMILIAR	Pasatiempos Causas de conflictos Composición familiar Apoyo familiar Estado civil
EDUCATIVA	Hábitos de estudio Habilidades docentes Actitudes docentes Motivos para elegir carrera Administración del tiempo
PSICOLÓGICA	Rasgos de personalidad Requerimientos de apoyo
MEDICA	Vida sexualmente activa Medios de protección Embarazo
PERSONAL	Estado civil Número de hermanos Lugar de residencia Número de hijos Lugar de origen Sexo

Para efectos de este estudio se llamó dimensión a cada una de las áreas de estudio y las variables los aspectos particulares que fueron evaluados, y variable a los aspectos particulares de cada una de las dimensiones.

### *Técnicas e instrumentos*

- Entrevista personal, psicosocial y médica, cuestionario con preguntas cerradas y abiertas vía electrónica y pruebas estandarizadas.
- Estilos de aprendizaje. El "estilo de aprendizaje" de cada persona, es según la escuela de programación neurolingüística (PNL) la manera preferida que cada uno tiene de captar, recordar, imaginar o enseñar un contenido determinado. El profesor Neil Fleming en colaboración con Collen Mills de la Universidad de Lincoln, en Nueva Zelanda, desarrollaron en el año 1992 una propuesta para clasificar a las personas de acuerdo a su preferencia en la modalidad sensorial a

la hora de procesar información o contenidos educativos. Surgió un instrumento al que se le denominó VARK que es el acrónimo de las cuatro letras iniciales correspondientes a las preferencias modales sensoriales (Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic por su sigla en inglés) (Visual, Auditivo, Lectura/Escritura y Quinestésico).

- Genograma. Un genograma es un gráfico que registra información sobre los miembros de una familia y sus relaciones sobre por lo menos tres generaciones. Los genograma muestran la información familiar en una forma que permite contemplar de un vistazo rápido patrones familiares complejos y además es una fuente rica de hipótesis acerca de cómo un problema clínico puede estar conectado con el contexto familiar y la evolución del problema y del contexto con el tiempo. Los genograma muestran: La estructura de una familia. Las relaciones entre los miembros de una familia.
- 16 factores de personalidad. El cuestionario 16FP, es un instrumento diseñado para la investigación básica en psicología y para cubrir lo más ampliamente posible el campo de la personalidad en un corto tiempo. Este cuestionario fue diseñado para usarse con individuos mayores de 16 años, de ahí su nombre, cuyo nivel educativo es aproximadamente equivalente a secundaria. La comprensión de la personalidad, se basa en la medición de 16 dimensiones (Factores), su aplicación puede ser individual o colectiva

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Los resultados, producto de la aplicación de los instrumentos y de las técnicas aplicadas, muestran una población con las siguientes características:

- Pasatiempos: leer 23 estudiantes; escuchar música 21; bailar 10; nadar 2; hacer ejercicio 6; deportes 7; hacer manualidades 9; participar en actividades de Servicio Social 4; convivir en familia 17.
- En cuanto a los hábitos de estudio, fundamentales para lograr el aprendizaje, coinciden en tener poner en práctica habilidades investigativas, leer y hacer resúmenes y subrayar el texto durante la lectura.
- La gran mayoría coincide en ser disciplinados y dinámicos. Consideran que la paciencia y la tolerancia son las dos principales características de un docente.
- De la forma en que organizan su tiempo, se conoció lo siguiente: se dedican a hacer horarios y planear sus actividades 32 estudiantes; sólo 8 se dedican a al estudio; el resto no contestó.
- De la totalidad de la generación, 85 estudiantes son sexualmente activos (as); 25 mencionan utilizar protección y 2 dicen no protegerse. De los 85 que se protegen, 23 utilizan condón de forma regular, y 2 toman anticonceptivos



hormonales. La edad de inicio de su vida sexualmente activa se encuentra en los 13 años de edad, como mínimo, y a los 24 años como máximo, estando en el promedio entre los 17 y 18 años de edad.

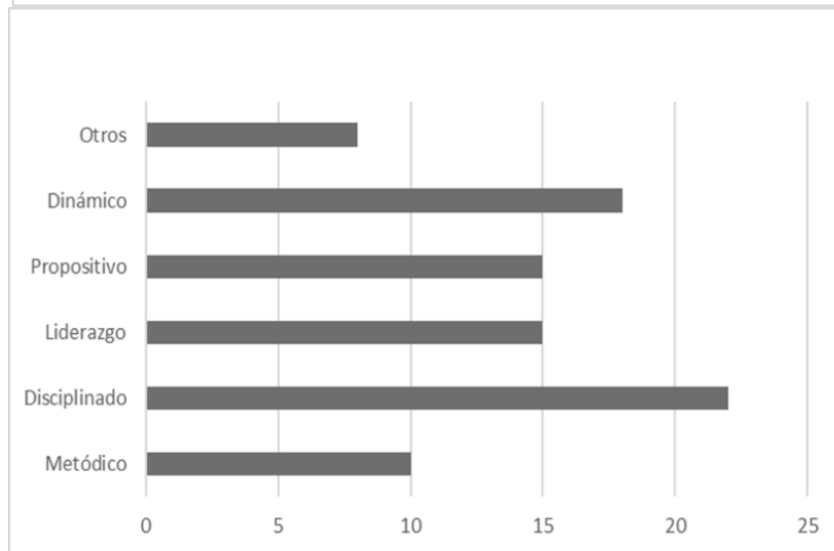
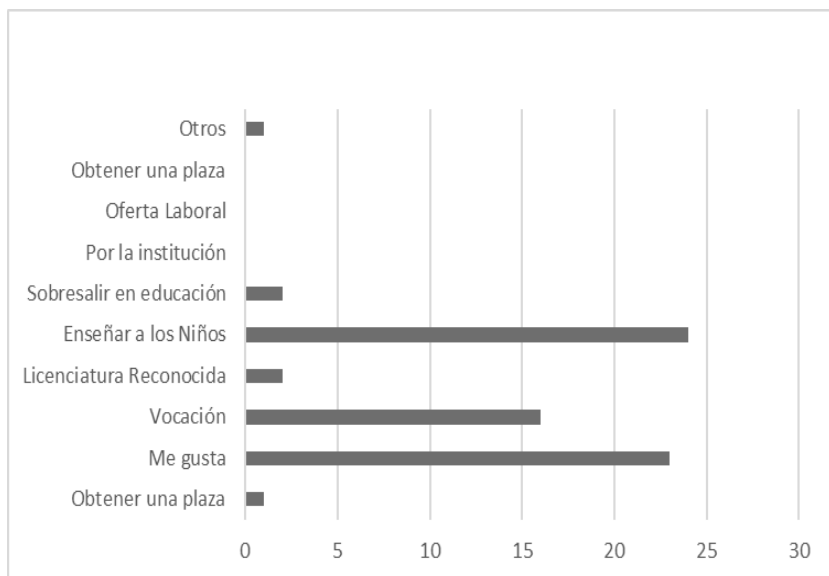
Edad	Número de alumnos
13	1
14	1
15	8
16	9
17	15
18	13
19	7
20	6
21	3
22	2
23	1
24	1

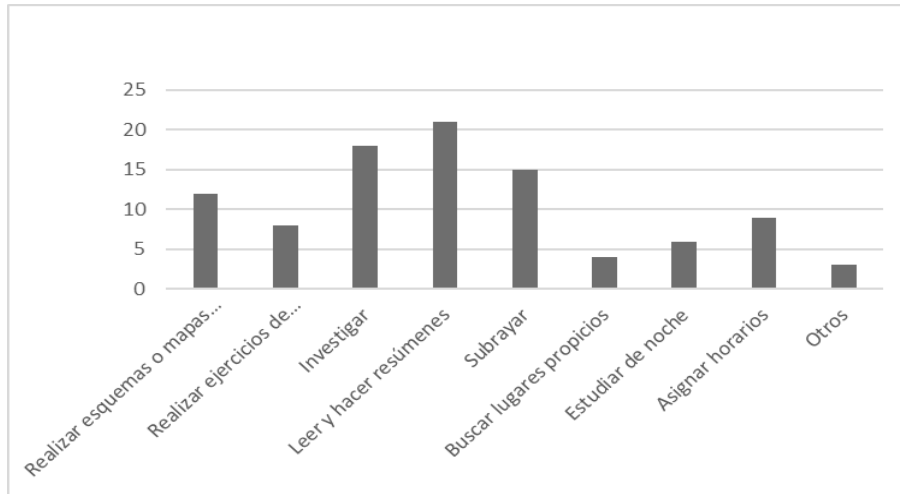
- De la totalidad de la generación, 15 estudiantes mencionan requerir de ayuda psicológica profesional; 16 estudiantes dicen tener problemas familiares; 2 inconvenientes de salud; 2 problemas académicos y 1 de orientación vocacional.
- En cuanto a la pregunta ¿por qué quieres ser maestro o maestra? Y que alude a la parte vocacional, la mayoría comenta que porque les gustan los niños y los quieren enseñar.

¿Por qué quieres ser maestro?

¿Qué habilidades tienes para ser maestro?

¿Cuáles son tus hábitos de estudio?





Emprender la investigación de las trayectorias escolares desde una perspectiva descriptiva que permita cuantificar las dimensiones social/familiar, educativa, psicológica, médica y personal, es importante para el conocimiento de las mismas y constituye el punto de partida para estudios que intentan explicar los factores que las determinan. Lo antepuesto es aún más significativo cuando se reconoce que se carece de descripciones de este tipo en nuestra Institución Formadora de Docentes. No es difícil sostener que resulta indispensable realizar estudios de tipo explicativo que identifiquen las causas, factores, variables o aspectos de la realidad, que se perciben en las trayectorias escolares, si se aspira a entender los fenómenos en cuestión, especialmente para diseñar estrategias y acciones para su atención. Sin embargo, también debemos aceptar, que hoy nos faltan ciertas aproximaciones cuantitativas que nos permitan acceder al abordaje de las trayectorias escolares porque hemos iniciado a desarrollar procedimientos, mecanismos de recolección de datos y sistematización de información estadística.

Por otra parte, es necesario aclarar que en la primera semana de clases se les impartió un curso de inducción a los 250 aspirantes en el que se les habla sobre las responsabilidades, obligaciones y elementos administrativos que deben cuidar y atender, durante su estancia en la institución y durante la carrera según las normas establecidas por la Dirección General de Educación Normal del Estado de Jalisco. Momentos que son distribuidos con diferentes actividades y con distintos departamentos, es entonces cuando la de Unidad Servicios Integrales Educativos Normalistas (USIEN), realiza las entrevistas, encuestas y cuestionarios para recabar las

características de diferentes dimensiones, como la escolar que es la que determina este estudio.

El universo de la generación está conformada por 250 estudiantes, para este estudio sólo se consideraron 230 que fueron los asistentes regulares; se analizaron los datos arrojados de la dimensión personal, sin realizar distinciones de edad, género, etcétera. Esta dimensión la conforman la esfera del pasatiempo, donde resalta que un 10% toma la lectura como pasatiempo, un 9% considera la música, el 7.5% convive con su familia, un 4% realiza manualidades y sólo un 2.8% se ejercita y/o practica algún deporte. Lo anterior nos conlleva a distinguir otro de los elementos que es la organización de su tiempo personal, donde un 80% aproximadamente hacen horarios para llevar a cabo sus actividades y únicamente el 3.8% tiene estudios extras, es decir, a la par de la licenciatura estudia algo más.

Además se dará cuenta de los hallazgos en la dimensión educativa como son ; hábitos de estudio, donde se distinguió los tres aspectos que consideran relevantes, en primer lugar ubican al leer y hacer resúmenes, en segundo lugar investigar y en tercer lugar consideran la técnica del subrayado; representado en porcentaje, el 80% dominan leer y hacer resúmenes, el 75% tienen el gusto por investigar y por arriba del 60% dominan la técnica del subrayado, entrega de tareas por encima del 80% superar retos 75% exigente en sus resultados 70%.

Variable alarmante es que el uso del tiempo, estudiar por la noche y asignar horarios de trabajo escolar, tiempo dedicado al estudio, aprendizaje rápido, realizar esquemas y mapas de estudio, manifiestan dominio por debajo del 50%.

Aunado las habilidades para ser maestros en un primer lugar mencionan el ser disciplinado, en segundo lugar ser dinámico y en tercer lugar propositivo-liderazgo. Aunado a esto, aparece el por qué quieren ser maestros y en primer lugar figura el enseñar a los niños, en un segundo lugar el me gusta y en tercer lugar por vocación. Existen otras variables el 90% manifiestan tener disciplina aunque menos del 60% son metódicos para realizar actividades académicas, una cualidad que manifiesta la generación es que el 70% son dinámicos en sus actividades docentes. Resaltan como hábitos docentes que aproximadamente un 90% considera la paciencia y la tolerancia los elementos indispensables para desempeñarse en esta carrera.

Con otras palabras, las variables de habilidades y actitudes docentes se encontró que más del 90%, le gusta enseñar a los niños, por encima del 50% eligieron esta licenciatura por vocación, cerca del 90% les gusta, significa que por encima de la mediana estamos refiriendo una generación con gusto y vocación por dedicarse a la docencia, sin considerar que aparte de haber presentado un examen de admisión de ceneval, con el requisito de mil cien puntos, es decir que todos presentaron

conocimientos suficientes, por lo tanto las características de la variable son promisorias para un óptimo desempeño escolar.

Es evidente que las características del ámbito escolar están divididas mientras que su vocación, habilidades docentes así como el dominio de los conocimientos es superior su hábitos de estudio demuestran un dominio por encima de la media, la administración del tiempo muestra severas carencias, para desempeñarse de forma óptima como estudiante y como docente. De tal manera que el gabinete de usien y la institución deberán realizar estrategias para mejorar los desempeños del ámbito escolar.

Para cerrar y no menos importante, la dimensión psicológica y la médica; solamente uno de los estudiantes refiere la necesidad de que se le apoye con respecto a orientación vocacional, es decir, no se siente seguro el haber elegido la licenciatura en educación primaria, el 1.5% que equivale a dos jóvenes hacen mención de presentar problemas académicos anteriormente, al igual el mismo porcentaje tienen inconvenientes de salud. Aquí se nos presenta un área de oportunidad para trabajar de forma interdisciplinaria con las otras áreas de apoyo que conforman USIEN. Dentro del ámbito familiar, un 7% equivalente a 16 estudiantes refieren problemas familiares y un 6.8%, es decir, 15 jóvenes comentan la necesidad de recibir ayuda psicológica profesional; una forma de potencializar estos aspectos será a través de la construcción de un puente con los tutores para lograr la edificación de los conocimientos y el aprovechamiento escolar.

En cuanto a la dimensión médica, en la esfera de la sexualidad, el 37.5% son sexualmente activos que equivalen a 85 de los estudiantes, pero sólo 25 de ellos utilizan protección, es decir, un 12% de la población evitan el tener consecuencias como el embarazo que puede truncar sus estudios o el contraer algún tipo de enfermedad; otra área de oportunidad para crear algún curso optativo o taller extracurricular que los oriente sobre una relación sexual responsable.

En este sentido asumimos que la elaboración de indicadores, mecanismos de recolección de información y su adecuada sistematización constituyen un primer paso indispensable para realizar estudios sobre las trayectorias ya sea para cuantificar y por esa vía dimensionar la importancia de la eficiencia y el rendimiento; o por otro lado, realizar estudios explicativos que intentan encontrar las variables asociadas a las trayectorias, lo cual permite, a partir de bases más firmes, apoyar el diseño de estrategias para su atención.

### *Recomendaciones:*

Dentro del desarrollo favorable de las competencias como profesionales de la educación, es necesario implantar una formación profesional privilegiada para los

estudiantes normalistas, es decir, diseñar “Un modelo de alcance innovador y creativo...” (Alvarado, 1998, p.15). Para esto, es vital la disposición de todos los que tienen la responsabilidad de formar nuevos docentes; partir de la motivación, entender el factor intrínseco, para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje. “Conviene tener en cuenta que la enseñanza es una actividad emocional” (*idem*). En la formación del profesorado las emociones son esenciales, para el logro de aprender a ser personas y seres humanos.

Por otro lado, educar el pensamiento creativo de esas personas, la manera de pensar imaginativa y creativa le da la oportunidad al estudiante de percibir diversas formas de resolver un problema, de tomar en cuenta la espontaneidad para educar desde el conflicto. En otras palabras recrear a las IES para cambiar las formas de relación y comunicación.

### Referencias bibliográficas

- Alvarado Nando, M. (1998) Los tutores: puente entre la construcción de conocimientos y el aprovechamiento escolar. *El aprendizaje y las tutorías en los universitarios*, universitaria. México.pp 3-15
- Barranco Ramsom, S. y Santacruz López, M. (1995) Los egresados de la UAA: trayectoria escolar y desempeño laboral, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Casanova, A. (2007) Evaluación y calidad de los Centros Educativos. 2ª Edición. La Muralla.
- García Robelo, O. y Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33 (131), 94-113. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100007&lng=es&tlng=es).
- González Martínez, A. Castro Lara, D. Artículo: Trayectorias escolares. El perfil de ingreso de los estudiantes de Ciencias Químicas: un primer abordaje para contrastación ulterior con otras disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México.2011 XLI (3-4)
- González Terrazas, A. et al. (2015) El Análisis de Trayectorias estudiantiles como herramienta para mejorar los índices de eficiencia en las Instituciones de Educación Superior: El caso de la Facultad de Contaduría y Administración de la UACH. *Tesis de Maestría*. Chihuahua.
- Gutiérrez, A; Granados, D. Landeros, M. Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la universidad veracruzana *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 3, septiembre-

- diciembre, (2011), pp. 1-30 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (INEE) (2015). "Fortalecer la organización académica de las escuelas normales" Directrices para la formación inicial de los docentes de educación básica.
- Ortega G., López R. Alarcón E. (2015) Propuesta metodológica y experiencias en México. Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, México.
- Ponce de León, T. (2003) GUÍA PARA EL SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES. Secretaría de Planeación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rodrigo, L; Sánchez, A. (2015) Determinantes sociales de la trayectoria escolar de los universitarios chilenos. El caso de la Universidad Católica del Norte Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 14, núm. 42, pp. 1-24 Universidad de Los Lagos Santiago, Chile.
- Terigi, F. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia.
- Vázquez, L. IISUE-UNAM- MÉXICO. Los estudios de seguimiento de trayectorias escolares como estrategia de prevención del abandono de los estudios superiores. Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior.

## ESTADOS NACIONALES Y PROCESOS HISTÓRICOS DE RE-SUBJETIVACIÓN DE LA IDENTIDAD INDÍGENA EN JÓVENES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN SAN JUAN. UN ESTUDIO DE CASO

CHACOMA, Mónica Sonia

*Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Ciencias Sociales  
InES Dra. Carmen Peñaloza*

*ISFD Esc. Normal Superior General San Martín*

*ISFD Esc. Normal Superior General Manuel Belgrano*

*La presente ponencia se enmarca en la Tesis Doctoral Pueblos Originarios y Educación Superior. Representaciones Sociales e Interculturalidad<sup>70</sup>, de la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras. La muestra estuvo conformada por estudiantes que se auto reconocen Huarpes y Diaguitas de 4 (cuatro) Institutos de Educación Superior y de las 5 (cinco) Facultades de la Universidad Nacional de San Juan y autoridades de ambas instituciones.*

*El problema se centra en la relación histórica de los Estados Nacionales y la Educación en general, quienes habrían contribuido en el pasado a la negación de la Identidad Indígena, subjetivizando (aprendiendo) una ajena, mientras que hoy incipientes acciones de diálogo intercultural entre Estado Nacional, Pueblos Originarios y Educación Superior parecieran haber contribuido a la re-subjetivación (re-aprender) de la Identidad indígena en jóvenes que transitan su trayectoria formativa. El objetivo fue conocer los procesos históricos y Educativos en la Educación Superior que obstaculizan o favorecen la re-subjetivación de la Identidad Indígena en jóvenes estudiantes. La metodología utilizada fue Cualitativa. Los resultados permitieron identificar distintos procesos que han favorecido la Re-subjetivación de la Identidad Indígena, los cuales han sido fortalecidos desde una Educación Superior inclusiva.*

### ***Estados nacionales - Resubjetivación identitaria - Identidad indígena- Educación Superior***

---

<sup>70</sup>Directora de Tesis: Dra. BULIUBASICH, Emiliana Catalina, Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades. Procedencia institucional: Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Ciencias Sociales. InES "Dra. Carmen Peñaloza", ISFD Esc. Normal Superior General San Martín.



## Introducción

El Estado de Conquista y luego el Estado de Expropiación europea trajo consigo la idea de que la mayoría de los pueblos originarios<sup>71</sup> en Latinoamérica y especialmente en Argentina habían desaparecido físicamente y culturalmente. Así es como la cosmovisión de estos pueblos, sus creencias, prácticas, modos de vivir y de pensar parecieron no existir más.

Hoy la reivindicación de la existencia de los distintos Pueblos Indígenas echa por tierra la hipótesis del etnocidio pudiéndose afirmar que los indígenas nunca han dejado de existir. Esto último ha traído como consecuencia la interrupción de varios escenarios, entre ellos el educativo. Desde allí se ha hecho más evidente el debate extenso e intenso sobre la identidad étnica, trayendo la necesidad de una revisión histórica que busque recuperar la memoria sobre la relación entre la conformación de los Estados Nacionales y Pueblos indígenas. Pues como señala Carelli (2004) la reconstrucción de la memoria, en todos los sentidos posibles de imaginar, se vuelve fundamental para conocer y comprender los orígenes de los pueblos, sobre todos aquellos cuyos cimientos fue y es “un mosaico de nacionalidades” (Carelli, et al.). Es aquí donde se vuelven tensos los relatos históricos de vencedores y vencidos en distintos ámbitos de la sociedad, especialmente en la Educación Superior.

De allí que abordar la relación histórica de los Estados Nacionales y la Educación Superior hoy requiere tomar como punto de partida la forma particular de implementar el terror del dominador hacia los dominados. Esto último dependió de la reconfiguración geográfica, social, económica y cultural de los pueblos indígenas desde la conquista, colonización hasta la actualidad. Es entonces como re contextualizar la experiencia social, territorial, cultural y política de los PPOO en el marco de la “experiencia traumática que constituye su minoridad” es importante (Bhabha, 2013 p.13). Minoridad que respondió a la necesidad histórica de instalar en el imaginario colectivo la idea de un país sin indios, y si los hubiera sería un reducto pequeño.

Es entonces como abordar la configuración histórica de los pueblos indígenas, especialmente en la Provincia de San Juan, es necesario iniciar un recorrido histórico de los Estados Nacionales, entre ellos el Estado de Conquista (1942) y el Estado de Expropiación (1880). Ambos se construyeron en torno al encuentro entre América y Europa, respondiendo a intereses que lideraban el mundo en ese momento y que requerían, como estrategia intensiva y extensiva de su poderío, ampliar las fronteras de

---

<sup>71</sup> Según el Informe de 2010 de INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), el término Pueblos Originarios, se utiliza para denominar a los primeros habitantes del nuevo Estado argentino. Categoría dada a los nacidos en el territorio ancestral, hoy en día en los Pueblos del Abya Yala (conocido como América).

dominación; lo que se explicitó en las distintas actividades de explotación y extracción de las riquezas de nuevos territorios. A estos tipos de Estados, les continuarán otros quienes buscaran producir “soberanía nacional” (Escolar, 2007 p.26) con nuevos modos y medios de producción de dominación hacia los pueblos indígenas.

El Estado de Conquista fue el resultado de la llegada e invasión europea. Se sustentó en la “fragmentación política y cultural compulsiva de las poblaciones nativas” (Bartolomé, 1998 p. 16). Esto implicó una división política del territorio, y también coercitiva de las comunidades no sólo en el plano geográfico, sino también social, lingüístico, cultural, entre otros aspectos. Situación que no fue ajena a la Región del Cuyum o Cuyo<sup>72</sup> (como hoy se denomina) y para sus habitantes el Pueblo Huarpe<sup>73</sup> o Wuarpes. El español desde su llegada aplicó acciones de terror y explotación contra las poblaciones nativas de Cuyo<sup>74</sup>, sometiénolas al traslado a Chile para trabajar en la minería donde muchos no regresaron pues murieron por enfermedades o extrema explotación de su condición física (Tornello y otros, 2011). Muchos de los indígenas Huarpes lograron escapar a zonas inhóspitas para los españoles, estrategia que les permitió sobrevivir.

De allí que hoy de acuerdo a la y las “experiencias traumáticas” (Bhabha, 2013 p.34) como Indígena, propias del proceso de Conquista primero y luego a la Colonización, se han hecho presentes distintas formas de enunciarse como indígena y el ser indígena.

A este momento histórico de Conquista, donde el dominio físico fue de extrema violencia hacia los PPOO de Cuyo, se le sumará el proceso de Colonización. Este implicó la presencia de una aculturación de las prácticas culturales indígenas a través de la evangelización, lo que no significó la desaparición de las mismas; pues éstas pasaron a ser parte de una práctica sólo al interior de las familias indígenas o un sincretismo religioso entre lo que el español enseñó y lo que el indígena sabía. Esto último permitirá la construcción en los indígenas una “identidad residencial” (Bartolomé, 1992 p.45) que los sujetó al espacio comunal.

---

<sup>72</sup>La palabra Cuyo, proviene del vocablo Cuyum, que designaba al lugar fronterizo del poderoso Tahuantinsuyo (imperio incaico) con la nación de los araucanos.

<sup>73</sup>La palabra Huarpe de acuerdo a lo expresado por los Caciques de estos pueblos, significa Tierras Arenosas de acuerdo a los ciclos hídricos del lugar. Los españoles solían caracterizar a los pobladores nativos de este territorio como huarpidos. Estructura corporal (delgada, ágil, caminante y resistente de grandes distancias soleadas) adquirida por la zona en que habitaban.

<sup>74</sup>Cabe destacar que el Pueblo Diaguita por ubicarse en zona montañosa a de difícil acceso al Conquistador pudo salvarse, en los primeros tiempos de la Conquista, de algunas medidas de violencia del español como por ejemplo el traslado a Chile. Es importante destacar la importancia que tiene la geografía al momento de la Conquista y Colonización para la supervivencia de los PPOO.

Cabe destacar que esto último traerá consigo innumerables abusos, entre los que se destacan los realizados a la mujer indígena, fijando así una memoria cuya esencia es la opresión sexual, social y política de los pueblos indígenas en general. Este abuso sexual del blanco a la mujer indígena, permitió que al pasar el tiempo la descendencia Huarpe esté dada por un linaje femenino; es decir que será matrilineal. Así es como en los relatos de jóvenes se observa que la herencia de la identidad ha sido y es dada por mujeres, sean estas bisabuelas y abuelas (Escolar, 2007). Situación histórica que se explicita hoy en San Juan a través de la predominancia de Caciques Mujeres en las Comunidades Originarias.

En este marco de violencia, en todos los sentidos posibles de imaginar, se promovió la presencia de una identidad estigmatizada y estigmatizante para las generaciones descendientes de las poblaciones originarias. Identidad que estuvo y está sujeta a la “memoria colectiva” constituida por “la herencia traumática del recuerdo” (Bhabha, 2013 p. 23). Es aquí donde el Estado de Conquista tomó la forma explícita de ser “Estados de succión, contradictoriamente fragmentadores y unificadores a la vez (...) rasgos que caracterizarían la situación étnica” (Bartolomé, 1998 p.19) que se dio en América y también en Cuyo, más precisamente en San Juan.

Por su parte el Estado de Expropiación, según Bartolomé (1998), se caracterizó de acuerdo a los cambios de las estructuras políticas en Europa trayendo consigo la emergencia de los Estados Nacionales como cuerpos políticos. Esto significó el ascenso de la burguesía a la política en Europa y más tarde también el ascenso a las élites criollas y mestizas; lo que en América Latina, más tarde, sirvió como fundamento de la independencia. Así distintas luchas desarrolladas en el orden colonial, de las que formarían parte los indígenas, las élites criollas y mestizas ocuparon un nuevo rol, el de clase nacional (Bartolomé, et al.)

Estos acontecimientos favorecieron a los sectores burgueses quienes consideraban negativos, a sus intereses, los estatutos jurídicos del orden colonial que protegían las tierras y propiedades comunales indígenas; pues impedían la consolidación de la clase patricia que comenzaba a avizorarse, develándose la heterogeneidad del territorio nacional. Sin duda esta realidad no coincidía con el estatuto neocolonial que fijaba la idea de un proyecto de construcción nacional inspirado en el modelo europeo. Es entonces como lo nacional fue aquello que provino de los centros de Conquista y Colonización sentando las bases para la homogeneización, requisito fundamental para legitimar y consolidar la Identidad Nacional, en todos los ámbitos posibles donde existiera población. Para ello se recurrió de manera constante a los aparatos represivos e ideológicos del Estado para imponer la identidad nacional y la homogeneización. Realidad esta que se hará extensiva al resto de los territorios, incluso San Juan.

Según Bartolomé (1998) la conformación de un Estado Nacional implicó la negación de pobladores indígenas, las cuales pasaron “a desempeñarse como minorías étnicas en el seno de sociedades nacionales, cuya misma definición se basa en el intento por clausurar toda existencia social y cultural alterna.” (p.21). Esto trajo más tarde la concepción de que los Estados en América Latina y especialmente en Argentina no poseían una composición multiétnica, fortaleciéndose sobre la idea de Estados uninacionales, adquiriendo la forma de Estado de Expropiación. No es azaroso que durante este periodo se hayan hecho presentes mayormente acciones de lucha por parte de los pueblos indígenas con su consecuente reacción violenta de disciplinamiento por parte del Estado Nacional.

La consolidación de este Estado requirió de “estilos, estrategias y relaciones que en conjunto constituyeron diferentes “modos de producción” de soberanía estatal en Argentina y en la región.” (Escolar, 2007 p. 18). De allí que durante este proceso se apelará de forma violenta, recurriendo a la fuerza militar, la conquista interior y el control social de las poblaciones locales. Es entonces que ante tanto rigor no es difícil comprender el silencio de los pueblos indígenas casi absoluto durante el Siglo XIX (Escolar, et al.), pues esta ausencia de voz o mudez, se constituyó, a lo largo de la historia, en una estrategia para sobrevivir a la violencia. Lo que será fortalecido a través del auto reconocimiento como mestizos, la adopción de apellidos españoles, a fin de borrar su identidad ante el blanco, lo que contribuyó a procesos de desascripción<sup>75</sup>, des caracterización y auto negación de la identidad originaria. Cabe destacar que esta condición de supervivencia subsumió a la pobreza extrema a los pueblos indígenas, especialmente en Cuyo, pues se iniciaron como puesteros o gauchos, lo que les permitió ser incorporado, de forma precaria, al Sistema económico de producción capitalista de Estado.

Esto último no necesariamente significó el reconocimiento y valoración de esta población, sino que en innumerables oportunidades se hizo presente el desprecio y la exacerbada violencia contra la población gaucha, indígena y caudilla (Tornello, 2011). De allí que la pertenencia a estos sectores implicó, estar expuesto a los castigos más crueles hasta alcanzar la muerte. Todo esto se fundamentó en la concepción sarmientina de que éstos sujetos constituían la “decadencia del legado colonial hispano” (Escolar, 2007 p.131). Así este tipo de Estado, en la historia de los pueblos indígenas, fue la violencia

---

<sup>75</sup>Un ejemplo lo constituyó la imposibilidad, por miedo a sufrir el corte de lengua, de los huarpes de hablar en su lengua Allentiac en San Juan y el Milcayac en Mendoza, causa que ha llevado a que la lengua esté en San Juan, particularmente extinguida.

estatal, la destrucción de matrices civilizatorias originarias, y la incorporación de productores al mundo de las relaciones salariales (Escolar, et al.).

La relación establecida entre ruralidad y marginalidad fue asociada a la presencia de indígenas, lo que en Cuyo constituyó una amenaza a la soberanía del Estado, por su población incivilización lo que trascendió el imaginario colectivo de distintas generaciones de la sociedad cuyana y en especialmente sanjuanina. Así en Cuyo la conversión de los Huarpes en puesteros, se vio debilitada a la presencia de la nueva industria vitivinícola-bodeguera en Cuyo y particularmente en San Juan. Fortalecido esto por la expropiación de los territorios originarios por el Estado surgiendo entonces así una nueva oligarquía bodeguera, compuesta en su mayoría por inmigrantes italianos que reemplazaron la anterior elite criolla (Escolar, 2007). San Juan, desde este marco histórico general, fue y es una provincia que trajo la presencia de un indígena “venido” a proletario rural (Escolar, et al.).

Dichas condiciones sociales y políticas, abonaron la presencia de un Estado de Bienestar el cual será sustentado en San Juan, en 1920, por los hermanos Cantoni quienes iniciaron nuevas relaciones entre Estado y los sectores populares, entre ellos el indígena desascripato y descaracterizado de su origen. Realidad que se correspondió, en la década de 1940, a nivel nacional con la llegada de Juan Domingo Perón a la presidencia (Escolar, et al.). Entre las medidas sobresalientes de este momento político, fue la intervención y regulación de la economía y de los derechos sociales, haciéndose extensivo lentamente en todos los ámbitos de la vida social.

Entre los derechos, en San Juan especialmente, fue el avance sobre los derechos de la clase trabajadora. Así es como se destacó el establecimiento de un salario mínimo, el derecho al voto de la mujer, incremento de la renta a la oligarquía, la separación de los asuntos del Estado de los asuntos eclesiásticos, entre otros. Es en este marco que a los derechos legales para el trabajador, se le sumó también el derecho a la educación, lo que se evidenció en la presencia de escuelas en distintas zonas rurales entre el año 1920 y principio de 1930. Esto último permitió que quienes asistían a estas instituciones, en su mayoría hijos de indígenas, iniciaran su participación en una nueva forma de producción de soberanía, lo que se hizo extensivo a las familias.

Así es como la Educación formal generó, en estas poblaciones, la concepción de que era el Estado quien promovía las oportunidades justas y dignas para todos los habitantes que así lo requirieran y aceptara lo que desde allí se impartía. Sujetos aptos y educados para el trabajo egresaron de las Escuelas, quienes adquirieron la idea de vivir mejor. Acá se observa, entonces, el “pasaje entre un modo de producción de soberanía basado en la coerción [como en el Estado de Conquista] a otro que se sustenta en la “seducción” estatal [Estado de Bienestar], como estrategia.” (Escolar, 2007 p.176) de dominación de los sujetos históricamente dominados, ahora transformados.

Es entonces que la Educación se constituyó en un instrumento clave para la dominación subjetiva de los sujetos sub alterno para dar surgimiento a un obrero rural, un futuro empleado público, empleadas de hogar, entre otros trabajos. El nuevo Estado, entonces, cumplió su objetivo, incorporar un sujeto rural des subjetivizado de su origen indígena, pues étnicamente estaban o parecían estar descaracterizados (Escolar, et al.).

Más tarde derrocados del gobierno provincial los hermanos Cantoni en 1934 las poblaciones rurales vivenciaron un extrema apropiación de sus tierras, explotación de su fuerza de trabajo, sumándose el saqueo permanente de los recursos naturales del lugar. Prueba de ello lo son “la tala de madera y el desecamiento de las Lagunas de Guanacache<sup>76</sup>.” (Escolar, 2007 p.161). Ante ésta realidad el trabajador rural/indígena requirió de estrategias más estructurales para ocultar su origen étnico, pues se temía que los “imperativos raciales y culturales indígenas que los anclan en el atraso y la indolencia” (Escolar, et al. p.170) sirvieran para la discriminación, segregación entre otras acciones violentas todo junto en un solo cuerpo e identidad; idea que perdurará por mucho tiempo en el imaginario colectivo sanjuanino.

El paso del tiempo constituyó nuevas experiencias en la vida política, económica y social en Cuyo, especialmente en la Provincia de San Juan. Estas marcaron las coordenadas de distintos recorridos personales y sociales de los pueblos indígenas, pues “Desde la experiencia truncada de los populismo cuyanos, en la década de 1920 hasta la década de 1980” (Escolar, 2007 p.40) la mayoría de comunidades indígenas vivirán la emigración de sus integrantes del campo a la ciudad; el fin fue buscar situarse en un nuevo espacio que les permitió alejarse de su origen lo que pareció brindarles mejores oportunidades de vida.

En contraposición a esto último otros indígenas quedaron en los territorios<sup>77</sup> ancestrales subsumidos en la pobreza, el olvido y la marginación lo que generó, más tarde, la presencia de un proceso de readscripción y recaracterización de la identidad

---

<sup>76</sup>“Las Lagunas de Guanacache sufrieron una gran sequía a fines de la década de 1930, intensificando una masiva desertificación del área desde la segunda mitad del siglo XIX. Entre sus causas pueden incluirse tantos factores naturales (...) como sobre todo económicos, como el incremento de la captación de aguas y la extracción de madera para la producción vitivinicultura en gran escala desde fines del siglo XIX (Abraham y Prieto, 1991). (...)Además de la expropiación del agua [en ] los laguneros forzó a la pauperización de sus poblaciones e incorporación en un mercado de trabajo estacional ligado al ciclo vitivinícola, y a su emigración hacia zonas agrícolas, urbanas y periurbanas de San Juan y Mendoza.” (Escolar, 2007 pp.67).

<sup>77</sup>“territorio como espacio culturalmente construido por una sociedad a través del tiempo; un espacio nombrado y tejido con representaciones, concepciones, creencias y prácticas de profundo contenido mnemónico y emocional”. De aquí la importancia de otro término, el Enoterritorio “(...) territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo reconoce como propio, (...) El Enoterritorio remite al origen y la filiación del Pueblo en un Lugar y los niveles de auto reconocimiento pueden ser globales o locales” (Bhabha,2014 pp.76))

étnica. Proceso que no fue, en su totalidad, comprendido lo que se hace evidente cuando parte de la sociedad y más específicamente algunos académicos sanjuaninos, han decretaron la extinción de los indígenas en la provincia. Esto se explicita cuando se le solicita a quien se auto reconoce Indígena, hablar la lengua originaria, saber todo el proceder para realizar las ceremonias ancestrales, conocer pautas culturales del pasado, olvidando las circunstancias traumáticas a las que se expuso a éstos Pueblos, no sólo a nivel corporal sino también psíquicas.

Pasado el tiempo, la consumación del Estado de Bienestar en Argentina estuvo decretada por distintos gobiernos autoritarios, quienes interrumpieron periodos de democracia. Estos sucesos serán quienes abonaron el terreno político, social, cultural e ideológico para que en la década del 90, luego de un incipiente gobierno democrático, se hiciera presente el Estado Neoliberal. Este se caracterizó por la contracción del mismo con respecto a sus responsabilidades sociales, económicas, políticas y culturales, lo que produjo un profundo deterioro en la sociedad argentina. Todo esto sustentado en el discurso político que resaltaba la frase: el Estado está en crisis, la herencia adquirida es pesada, hay que reducir el gasto público por lo que no podía ser garante de derechos sociales y laborales, dejando de ser proveedor de proyecciones personales y sociales para algunos sectores del país. (Escolar, 2007), a través del disciplinamiento social. De allí que se hicieron presentes privatizaciones de empresas públicas, endeudamiento externo y el cierre de empresas privadas con sus consecuentes modalidades de despidos, esto último haciéndose extensivo a las poblaciones de zonas rurales.

El Estado neoliberal trajo la reconversión productiva en distintas provincias del país, en San Juan específicamente la misma significó el paso de la producción de uva para vinificar a la producción de uva para mesa para ser exportada en fresco a algunos países europeos. Nuevos modos y medios de producción se hicieron presentes para el obrero rural tradicional siendo su aprendizaje y adecuación difícil por la edad y los saberes que poseía, los que quedaban desactualizados de manera radical. La desocupación comenzó a ser el destino de muchos de ellos.

Estas medidas serán acompañadas, en San Juan, por la Ley 22.973/83 de Régimen de Promoción y Desarrollo Económico<sup>78</sup>, quien significó nuevamente la expropiación de tierras originarias. Dicha Ley beneficiaba a capitales extranjeros o nacionales ya que el Estado cedía territorios, donde habitaban indígenas convertidos históricamente en puesteros, con el argumento de que estos eran tierras fiscales o supuestamente improductivas y vacías para iniciar emprendimientos turísticos o productivos de uva u

---

<sup>78</sup>Situación que no sucedió en sus inicios con el Pueblo Diaguíta, ya que por ubicarse en zona montañosa, la instalación de diferimientos impositivos no afectó directamente a la zona, si más tarde lo hará la presencia de emprendimientos turísticos étnicos.

olivo entre otros. A esto se sumó la creación o ampliación de reservas de biodiversidad que afectó a extensas superficies de territorios originarios (Escolar, 2007).

La primera medida trajo nuevamente la presencia de una relación históricamente tensa entre Estado y PPOO, pues el Estado que en una época protegió, a medias, al Indígena venido en trabajador ya no estaba, se había contraído, se volvió Neoliberal<sup>79</sup>. Así nuevamente la historia de expropiación de tierras y violencia contra las formas de vida originarias se hizo presente, en esta oportunidad ya no con las armas de la Conquista o los castigos de la Colonización, sino con un Estado Neoliberal, cuyas armas tomaron la forma de leyes, poder político y económico.

Esa nueva forma de avance en los territorios, en su mayoría inhóspitos, que el Estado de Conquista y Expropiación habían dejaron a los indígenas, casi en todo el país, especialmente en San Juan trajo por parte de los pueblos nuevas formas de lucha las cuales estaban más organizadas y se hicieron extensivas al orden público. La organización se llevó a cabo a través de comunidades que fortalecieron las ya existentes, quienes adquirieron presencia a través de reclamos (a través de distintos tipos de manifestaciones) en un escenario más público, donde la sociedad pudiera conocer lo que les sucedía (Escolar, et al.). Es así como las políticas que vinieron por el final de los indígenas sanjuaninos no los venció, en su totalidad, sino que los revitalizó iniciándose un proceso huarpización (Escolar 2007) de etnogénesis, de auto reconocimiento Indígena de quienes hasta el momento se habrían ocultado tras la figura de: puesteros, trabajadores rurales, contratistas, intelectuales, profesionales de la educación, empleados públicos, entre otros. Así es como se comenzó a recorrer, a través de diversas formas y manifestaciones de lucha, la restitución de la Identidad Étnica, cuya esencia no era únicamente la consanguínea, sino también la memoria colectiva.

Los relatos<sup>80</sup> en voz alta y pública de los mayores las experiencias traumáticas de violencia, quienes hicieron ver la identidad indígena como un riesgo de muerte o de discriminación. De allí la necesidad de los mayores de negar, ocultar o callar la identidad originaria para las descendencias más jóvenes, pues se trataba de sacar, exorcizar marcas indígenas." (Escolar, 2007) que impidieran su integración e inclusión después a una sociedad nacional y ajena a su origen. Ante estas voces que iniciaban la publicación del pasado los jóvenes indígenas, no todos, comenzaron a otorgar sentido, lo que

---

<sup>79</sup>"Desde 1997, puesteros del Encón y otras áreas del sureste sanjuanino resistieron la expropiación de sus tierras, aunque varias familias fueron expulsadas y en algunos casos relocalizadas en "barrios" construidos ad hoc, pero sin acceso a la tierra, como en el caso de los miembros de la actual Comunidad Sawa, en Cochagual, Departamento de Sarmiento." (Escolar, 2007 pp.211).

<sup>80</sup>Se ha optado por la categoría Relato, ya que este hace referencia especialmente a la transmisión de un acontecimiento particular sobre el que se conoce. Esto último le permite al relator transmitir en detalles ciertos hechos u acontecimientos históricos pasados



permitirá poner de manifiesto la reconstrucción de la memoria colectiva y también personal, revisando una identidad ajena e incorporar dimensiones de la negada.

En este marco político y social que la tensión entre Estado y Pueblos Indígenas, donde el Estado Nacional dio el primer paso para a reconciliación histórica, aunque no en toda su plenitud, en 1994. Esto se tradujo en la incorporación del artículo 75, inciso 17 en ocasión de la Reforma de la Constitución Nacional, donde se reconoció, hasta hoy, la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas (C.N. 1994 pp.24). A éste progreso constitucional, más tarde la provincia de San Juan adhirió a la Ley Indígena Nacional 23.302. Ambos acontecimientos marcaron el camino de la reivindicación pública, legal y legítima de la identidad indígena en la provincia de San Juan.

Así es como pareció hacerse presente un diálogo, a penas, intercultural donde se reconocía la existencia y persistencia de estos pueblos; la palabra se convirtió en una herramienta clave pues habilitó la “reconstrucción de la identidad, de selección de sus memorias y de afirmación de sus proyectos en medio de un mundo fracturado en conflictividades dispersas” (Astraín, 2003 p.2). Es de destacar que en cuanto a Educación, esta no obtuvo un papel protagónico para aportar a dicho proceso de etnogénes, ya que la misma transitaba una importante re estructuración de acuerdo a la transferencia Nacional a las Provincias de la Escuelas, al igual que la modiificación de los niveles educativos en el nivel inicial, primario, secundario y Superior de Formación Docente. Por su parte la Educación Superior Universitaria, se verá subsumida en la lucha por mantener su nivel académicos y la estructura de carreras, departamentos entre otras dimesniones constitutivas de la misma, ante un ajuste neoliberal profundo. La educación no habría de estar a la altura de las circunstancias que los PPOO requerían de ella.

Más tarde con la presencia, muy fugaz, de un gobierno democrático se hizo presente un Estado Progresista, el cual buscó cerrar este periodo neoliberal. El mismo planteó nuevas y diversas políticas nacionales que tomaban a la educación formal no ya como una herramienta de exclusión, segmentación/homogeneización y diferenciación social histórica con diversos sectores sociales y Pueblos preexistentes. Así es como la misma se volvió una dimensión fundamental al momento de diseñar, implementar y consolidar políticas Interculturales de Estado en todos los Niveles Educativos. Un ejemplo lo constituyó la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Nivel Educativo Primario, a esto se sumó la política nacional de becas que aseguraban un ingreso económico para estudiantes descendientes de pueblos originarios en el Nivel Secundario; lo que se amplió al Nivel Superior de Formación Docente, no así para los estudiantes que cursaran estudios universitarios.

Esta orientación, por parte de este Estado Nacional, llevó al desconcierto en las configuraciones ya conocidas de las aulas, pues se hicieron presentes sujetos que se

adscribían a la identidad indígena, haciéndose necesaria la construcción de un encuentro donde la identidad de los educandos adquiriría matices históricos.

Así ahondar en la relación Educación Superior y Pueblos Indígenas, de acuerdo a la conformación de los Estados Nacionales, es importante pues pensar la existencia y presencia de un docente o profesional indígena, con trayectorias educativas históricamente particulares, implica un desafío para el Sistema Educativo en general. Pues este último debe contemplar aprendizajes y recorridos no exclusivamente en los ámbitos escolares sino en experiencias vividas en territorio (ejemplo lucha por sus derechos a la Identidad, a los Territorios, al Agua, etc.) las que permiten constituirse en un sujeto histórico condicionado por la historia de su pueblo dominado. He aquí la presencia de una forma particular de formación y de ejercicio profesional de quien se auto reconoce indígena, y de quien no lo es, planteando interrogantes en torno al “robustecimiento de la educación superior de base étnica” (Didou, 2014 pp.15). De aquí se desprende la necesidad de

“reflexionar sobre las cuestiones que esa nueva oferta de educación superior plantea, en su etapa actual de consolidación, en términos de redistribución de oportunidades de educación superior, diseño de acciones pedagógicas o didácticas innovadoras y políticas institucionales.” (Didou, 2014 p.15).

Continuando la relación entre PPOO y Educación Superior, la provincia de San Juan no ha estado ajena a las políticas en la Educación Superior, concentrándose el Estado en la Formación Docente. En este sentido, la provincia se ubica hoy en sexto lugar de entre las 24 (veinticuatro) provincias argentinas con 2.356 estudiantes que se auto reconocen indígenas y que poseen becas<sup>81</sup>, mientras que el Nivel Superior Universitario solo cuenta con 53 estudiantes<sup>82</sup> sin ningún beneficio económico por tal condición. Así el complejo proceso de existencia, presencia y persistencia de los Pueblos Indígenas en San Juan hoy reconfigura a la Educación Superior en un nuevo escenario social, político, cultural e ideológico a abordar.

De allí que conocer la relación histórica de los Estados Nacionales y la Educación en general, quienes habrían contribuido en el pasado a la negación de la Identidad Indígena, subjetivizando (aprendiendo) una ajena y en la actualidad a una re subjetivación de la misma, todo ello en el marco de incipientes acciones de diálogo intercultural entre Estado Nacional, Pueblos Originarios y Educación Superior. Todo ello

---

<sup>81</sup>Registros de INFD de Becas y Estímulos Económicos para Estudiantes de Formación Docente por Jurisdicción (2007 a 2011). En Relato de una Construcción Política Federal. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

<sup>82</sup>Registros realizado en 2013, por el PUAJ (Programa Universitario de Asuntos Indígenas) a pedido del Ministerio de Educación de la Nación.

permitiría identificar el papel que cumplió y cumple la Educación superior para promover la re-subjetivación de la Identidad Indígena en jóvenes estudiantes de dicho nivel. Esto nos permitiría repensar y reflexionar sobre las diversas problemáticas educativas (retraso en la finalización de la carrera, deserción) y sociales (violencia física y simbólica), las cuales están impregnadas por los sentidos sociales e históricos que circulan en los Institutos Superiores de Formación Docente y en la Universidad Nacional de San Juan sobre ser y el ser indígena en la Educación Superior hoy.

Los interrogantes que han guiado la presente investigación son:

- ¿La Re-subjetivación de la Identidad Indígena está relacionada con la configuración histórica de los Estados Nacionales? ¿Por qué?
- ¿La Educación Superior hoy se constituye en un escenario significativo que promueva el proceso de etnogénesis que tienda a la re subjetivación de la Identidad Indígena en jóvenes de tal origen étnico en San Juan? ¿Por qué?

### **Referentes teórico- conceptuales**

Según Berger y Luckmann (1979) consideran que la vida cotidiana contribuye a marcar las coordenadas de la vida en cada sociedad, y a llenar esa vida de objetos significativos, constituyentes de la subjetividad de quienes la transitan. Cabe destacar que la o las subjetividades son el resultado de “singularidades históricas” (Weber,1920), es decir recorridos personales y sociales que hacen al ser y al acontecer social en un espacio donde se está situado, condicionado. De allí que se puede definir a las subjetividades como “el asentamiento material sobre el que predicamos la existencia de una identidad (...) Las identidades son al mismo tiempo subjetivas y sociales” (Kaliman, 2013 p.126). Tomado aquí protagonismo el proceso de socialización donde los sujetos individuales o instituciones sociales posee como tarea transmitir o no los códigos culturales (lingüísticos, simbólicos, etc.) con los cuales el o los sujetos se identifican.

Es entonces como al hablar de Identidad según Kaliman (2013,p.117) se hace referencia a los lazos emocionales y nociones con respecto a determinados grupos o colectivos con los que me identifico. La “Identidad [es] una auto adscripción”, la cual hace referencia al reconocimiento de rasgos comunes en otros que forman un grupo, por lo que al reconocer esos rasgos se coincide en la historia, en gustos, en el origen del mismo. Esto último es acompañado de cierta afinidad, esencia del auto reconocimiento, quien se corresponde con el recorrido histórico que el o los sujetos hacen en tiempo pasado y presente. El primero es el que se vuelve memoria y cuerpo en tiempo real de acuerdo a lo aprendido por relatos que se les han transmitido de su pasado. Estos, en situaciones traumáticas de violencia contra la Identidad que se hereda procesos de revisión, especialmente en descendientes indígenas sobrevivientes, de acuerdo a procesos de desascripción, descaracterización y auto negación de una identidad.

La desascripción implica una separación de lo que se es, se sostiene la no pertenencia a determinado grupos, sectores o colectivos en general; yo no soy eso que dicen de mí. En cuanto a la descaracterización, la misma hace referencia a la intensión o logro de borrar rasgos, marcas identificatorias con determinados grupos sociales, étnicos; yo no me parezco a ellos, ellos son distintos a mí. Estos dos procesos traen como resultado la auto negación, es decir la afirmación yo no soy esto (Radovich, 1997). Desde aquí se construye posición de clase, de etnia, de prejuicios, valoraciones entre otros aprendizajes personales e intersubjetivos

En cuanto al recorrido histórico que el o los sujetos hacen en relación al presente, este hace referencia a la reinteriorización, al reaprender, a la re-subjetivación de una Identidad que le permite situarse y proyectarse hacia otro y con otros. Todo ello como resultado de discursos identitarios circulantes en determinados sectores sociales, grupos familiares o comunitarios, y con los cuales se tiene afinidad con prácticas, relatos, costumbres en particular y se desconoce el origen de la misma, por ejemplo: “lo que dice yo lo sé, pero no sé por qué” (Estudiante Huarpe Sawa, 2015), “lo que sé lo sé pero porque me dijeron que lo aprendiera y cuidara” (Estudiante Huarpe Guaquinchay, 2015). Afinidad que se redefine a través de nuevos relatos que develan el origen cultural y social de pertenencia el cual se desconocía por el silencio de quienes lo debían transmitir.

Cabe destacar que la re-subjetivación se corporiza en la memoria personal y social a través de una reascripción, recharacterización. Así es como se llegan a estos a través de dos dimensiones una individual y otra social, con respecto a la primera se lleva a cabo a través de la indagación, revaloración de los relatos familiares o bien por hallazgo personal y en la dimensión social indagación, revaloración de los relatos familiares o hallazgo<sup>83</sup> promovidos por instituciones, especialmente las educativas.

De allí que el auto reconocimiento, la auto identificación implica un proceso donde se negocia lo pasado y lo presente a través de la construcción de un imaginario social que permite reconocerse como parte de.

Entonces el reconocimiento establece “puntos fijos de referencia marcando las fronteras de un nosotros y de otro” (Navarro y Servetto, 1993 p. 210). Así, en el auto - reconocimiento está presente de forma subyacente lo que otros piensan y esperan de uno, lo que está condicionado por el propio auto reconocimiento de una determinada Identidad. Esto último es lo que se da en llamar Identidad Social.

---

<sup>83</sup>Estos términos constituyen categorías teóricas construidas en la Tesis Doctoral “Educación Superior y Pueblos Originarios en San Juan. Representaciones Sociales e Interculturalidad”, de la autoría de Chacoma, M., Facultad de Filosofía y Letras, UNCu.

La Identidad Social se comprende como la síntesis que el sujeto o los grupos hacen de acuerdo a las experiencias que poseen, a las cuales se las significa y se representa por su posición en un espacio y tiempo determinado (Montero, 1991, p. 15). Es entonces como la Identidad es una construcción dinámica donde prevalecen valoraciones y representaciones surgidas de interacciones sociales cotidianas llevadas a cabo en un escenario diverso y adverso donde predominan realidades múltiples que se diferencian por su historia.

Es importante señalar que la Identidad social establece rasgos diferenciadores entre los sujetos lo que suele señalar de manera despectiva o no a quienes portan determinados orígenes, fisonomías, prácticas culturales, entre otros aspectos sociales. De allí que este tipo de Identidad “suministra la clave para el lenguaje secreto de los grupos, para los criptogramas de la vida cotidiana, evidente y a la vez incomprensible sino se tiene acceso a esa clave. (Montero, 1991 p.16). Esto último implica la presencia, la persistencia y la resistencia de los Pueblos dominados, entre ellos indígenas, a través de un “patrimonio marginal” (Carelli, 2004 p. 160) que vuelve resistente lo indígena fortaleciendo lo que dicen ser y lo que dicen que siguen siendo.

El patrimonio marginal, es el resultado de las prácticas aprendidas y realizadas de manera espontánea porque se aprendieron sin planificaciones, sin instructivos y que resignifican lugares, espacios, fechas que no son reconocidos como parte constitutiva de la cultura oficial, Nacional. Este patrimonio no se encuentra en museos pues no son difundidas por las Escuelas u otras instituciones de orden formal (Carelli, 2004 p.160). Es importante rescatar este tipo de manifestación como estrategia de enculturación y endoculturación<sup>84</sup>.

Así, según Navarro y Servetto (1993) la identidad social, se lleva a cabo a través de dos aspectos contradictorios, tales como la mismidad y la distintividad. La primera se refiere al carácter de ser siempre lo mismo, se mantiene lo que se es. La segunda se refiere al ser diferente, distinto de otros sujetos o cosas. Ambos aspectos, comparten la necesidad de permanecer en el tiempo, pero también de transformarse en sus atributos

---

<sup>84</sup>Enculturación, “es este proceso por el cual el individuo asimila y comparte activamente (ampliándolas y modificándolas en su búsqueda permanente de ser cada vez más) las pautas de pensamiento, sentimiento y acción acumuladas y elaboradas por las generaciones anteriores de su mismo cuerpo social y que éste le transmite dinámicamente” Magrassi, G. (1982: 60). Un aspecto importante dentro del proceso de enculturación es lo que los antropólogos llaman endoculturación.

Endoculturación, es el proceso que “se ubica en el transcurso de los primeros años de vida y consiste en la transmisión de la cultura, por parte de los adultos, a la generación que habrá de sucederlos” Bastide, R. (1972: 4) citado por Magrassi, G. (1980: 62). La endoculturación, es sinónimo de lo que la sociología llama socialización primaria. Aquí, se hace énfasis en el aprendizaje más significativo dado en los primeros años de vida del sujeto, por su carga emocional.

internos. Soy esto, pero también soy aquello, soy lo que digo que soy. Esto último implica hoy, en lo referente a lo indígena que:

“la enunciación en el lenguaje se desgarrar de manera ambivalente entre la apertura y la arbitrariedad de la significación, por un lado, y los órdenes regulatorios y representacionales del discurso, por otro” (Bhabha, 2013 p.29).

De allí la importancia de develar la construcción histórica del discurso del ser “sujeto de testimonio” (Bhabha, et al.), está estrechamente relacionado con el lugar desde donde se enuncia, lo que implica contar con posibilidades de decir, de contar quien se es. Entonces, pareciera que desde enunciado se pasa a la enunciación (Duschatzky, y Corea, 2007 p. 04). Entonces que la palabra, devela los sentidos de lo que se dice y más tarde de las acciones que se llevan a cabo en base a lo que se ha dicho. Así, “cuando es débil la conciencia de un nosotros, cuando falta o falla el proceso de autoreconocimiento se está expuesto a padecer la identificación asignada por los otros” (Navarro y Servetto, 1993 p. 211).

Es entonces que citar la identidad étnica como existencia, presencia y persistencia de los diversos Pueblos preexistentes, entre ellos los Indígenas en Argentina y especialmente en San Juan, se debe hacer en un marco político. Este es quien tiene el poder de reconstruir, a través de distintas dimensiones formales entre ellas la Educación en general, las reconfiguraciones sociales de los Pueblos sin olvidar las creencias, expresiones simbólicas. Esto último, trae como necesidad la revalorización de la tradición, la cual es quien enlaza tiempos sustentados en datos del pasado, presente y futuros.

### **Aspectos metodológicos**

La metodología fue cualitativa, desde donde se abordó el campo estructurado a través del contenido expresado por los sujetos que conformaron la muestra. En esta orientación, se ubicaron los métodos interrogativos, a través de los cuales se buscó recoger una expresión (verbal o figurativa) de los respondientes sobre el objeto de estudio (Abric, 2001). Para esto último se recurrió a la entrevista, la cual es una “técnica que se traduce en la producción de un discurso (...) supone recurrir a los métodos de análisis de contenido” (Abric, 2001 p. 55).

### **Muestra**

La población para la presente tesis, responde a la muestra<sup>85</sup>, conformada por 88 (ochenta y ocho) estudiantes que se auto reconocen como descendientes de PPOO.

---

<sup>85</sup>“Muestra:” subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de dicha población” (Hernández y Sampieri y otros, 2008p.336)

Entre estos se distinguen 68 (sesenta y ocho) estudiantes pertenecientes a ISFD (44 huarpes y 24 diaguitas) y 20 (veinte) estudiantes pertenecientes a la UNSJ (13 huarpes y 7 diaguitas). Cabe destacar que para el presente estudio a esta población se le sumó 5 (cinco) Caciques y/o Referentes de las Comunidades de PPOO (4 huarpes y 1 diaguita) y Autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan<sup>86</sup> (10) y de la UNSJ (10), su no presentación en dicha ponencia remite a la extensión de la misma.

### *Supuestos*

- La Re-subjetivación de la Identidad Indígena está relacionada con la configuración histórica de los Estados Nacionales.
- La Educación Superior hoy se constituye en un escenario significativo que promueve el proceso de etnogénesis que tienda a la re subjetivación de la Identidad Indígena en jóvenes de tal origen étnico en San Juan.

### **Resultados alcanzado y/o esperados**

El presente resultado se remite especialmente al análisis, en el marco de los procesos históricos, de cómo se ha constituido la re-subjetivación de la Identidad Indígena en los sujetos que se auto reconocen como indígenas hoy, de acuerdo con el contexto histórico familiar, social y político al que pertenecen. Teniendo en cuenta que “Las subjetividades son el asentamiento material sobre el que predicamos la existencia de una identidad” (Kaliman, 2013, p.126), se ha considerado importante develar los modos de apropiación, significación y re significación de los procesos históricos disponibles en los relatos familiares, sociales y políticos que han contribuido a la re-subjetivación que lleva al auto reconocimiento étnico en jóvenes en Educación Superior hoy en San Juan.

El modo de indagación de la dimensión subjetiva del auto reconocimiento indígena, ha residido en la lectura y análisis de las expresiones verbales de los estudiantes, las cuales al externalizarse toman formas objetivas. Según Delgado y Gutierrez (1999) son estas las que constituyen el contenido por el cual la subjetividad del o de los sujetos se manifiesta, y es dónde se pueden observar indicios de la estructura de la subjetividad y el sentido de las acciones sociales e individuales, pero sobre todo grupales. De allí que el análisis de las respuestas en las entrevistas y en el test de evocación y jerarquización, se hayan reunido en Categorías y Sub categorías analíticas correspondientes a la Dimensión de auto reconocimiento Indígena.

Categorías y Sub categorías de estudiantes en los ISFD y de la UNSJ.

Categoría A. Identidad Indígena por Relato Familiar: Esta categoría se sustenta en lo relatado a un sujeto por el núcleo social más inmediato. Cabe destacar que la proximidad entre los sujetos, le otorgan al relato un valor de verdad incuestionable de lo que se dice, otorgándole a su vez autoridad a quien lo dice.

De esta Categoría, se constituyeron las siguientes Su-Categorías, a las cuales se le sumaran algunas expresiones:

Sub-Categoría A.1. Identidad Indígena Significativa por Relato Familiar: Este tipo de Identidad se sustenta en lo que Kaliman, R. (2013) denomina subjetividades sintonizadas, es decir la coincidencia o correspondencia con sentimientos, emociones, ideas, adhesiones, opiniones y valoraciones que moviliza al sujeto internamente para Re-subjetivizar, re- aprender su identidad étnica pasada.

ESTUDIANTES DE LOS ISFD:

E.018. (Solo Huarpe): “Me auto reconozco como descendiente y valoro mi origen porque mi abuelo me lo dijo, él es descendiente de los huarpes al igual que mi abuela y bueno por lógica yo soy como ellos indígena. De ahí vengo y hago mis cosas para fortalecer mi identidad, lo digo a quién creo que corresponde decirlo, y debo reconocer que desde el Estado se fomenta el auto reconocimiento”.

E.039. (Huarpe-Sawa): “Porque mi abuela materna me contó sobre mi descendencia, sobre lo que ella sabía de la historia indígena, mi papá es indígena yo también. Aprendo sobre lo que es ser indígena porque desde la educación hoy ayudan y me gusta lo valoro”.

ESTUDIANTES DE LOS UNSJ:

E.008. (Solo Huarpe): “Soy huarpe yo, porque mi abuelo siempre nos dijo que somos descendientes. Luego empecé a averiguar un poco más de nuestro origen, somos muchos los Liquitay en esta provincia... El significado de nuestro apellido es “Agua que pasa bajo el cerro”, fue variando el modo de escribir nuestro apellido, fue estrategia vieja para esconderse un poco, seguimos existiendo. Estoy orgullosa de lo que soy y la lucha de mi pueblo”.

Las expresiones manifiestan la presencia de un proceso de socialización explícito de la Identidad pues siempre se le ha dicho al sujeto cuál es su origen, lo ha interiorizado valorándolo, es decir que lo habría significado a través de tiempo. En contraposición con esta manera de transmisión de la Identidad, se observa un proceso de socialización de forma implícita; es decir que al sujeto se le han transmitido saberes, prácticas, conocimientos, habilidades sin fundamentar que lo aprendido sería parte de un origen étnico que desconoce el indígena. Es entonces como aquí las prácticas comunicativas de los mayores sobre la Identidad indígena, se materializan tomando “la forma de “huellas mentales” (Kaliman, 2013 p.52), de allí que se sabe y se hace ciertas cosas, pero sin



conocer el fundamento de por qué se saben o se hacen. Esto último se observa en las siguientes expresiones:

ESTUDIANTES DE LOS ISFD:

E.007. (Solo Huarpe): “Yo soy Huarpe por mi abuela paterna, y la historia que escuché en mi familia en las reuniones que se hacían y en las que se hacen desde el ministerio. No se hablaba mucho de esto en casa pero se enseñaban cosas, como nombrar ciertos elementos, curar algunos dolores, ceremonias a los muertos, creencias, cuentos, pero así sin fundamento, eso sí, lo que te enseñaban era sagrado, hay que valorarlo para siempre, cuidarlo que no se pierda. Ahora el gobierno abrió el juego, se dice más de nuestro origen”.

E.017. (Solo Huarpe): “Escuche hablar de chica a mis abuelos, luego mis padres no me hablaron más. Ahora puedo preguntarles y me dijeron que sí soy indígena, estoy orgullosa de ser y de estar por la lucha de mi pueblo y también del gobierno que ayuda con la beca para saber”.

ESTUDIANTES DE LOS UNSJ:

E.016. (Huarpe): “Soy Huarpe por mis antepasados, sé cosas que el resto no sabe. Por ejemplo curar algunas cosas con yuyos. Se cosas, hacer arte con la naturaleza. Muchos no se dan idea yo apenas veo algo ahí sé que puedo hacer. Sé leer el cielo y que traerá cada señal que en él hay. Tengo también la beca que me ayuda a fortalecer mi origen”.

Sub-Categoría A.2. Identidad Indígena Estigmatizante por Relato Familiar: Esta Identidad se construye en relación a esquemas interpretativos y valorativos transmitidos por el grupo social primario (familia) y secundario, que según Kaliman (2013) le permiten al sujeto poner en evidencia su recaracterización identitaria, delatando su origen étnico.

ESTUDIANTES DE LOS ISFD:

E.004. (Huarpe-Sawa): “Soy descendiente porque mi familia me dijo no hace mucho, aunque cueste mucho aceptarlo porque te discriminan o no te creen. Tengo la beca”

E.008. (Sólo Huarpe): “Soy indígena porque mis bis abuelos eran indígenas, ellos valoraban la Pacha Mama, se cuidaba el origen. Yo trato de hacerlo porque la beca ayuda no solo con los pesitos sino a soportar algo, es difícil pero sé que soy indígena y es difícil, me duele a veces serlo, te discriminan, se burlan, te dicen por lo bajo pobrecito”

ESTUDIANTES DE LOS UNSJ:

E.007. (Sólo Huarpe): “En primera instancia siempre me resultó diferente mi apellido, que es Licitay y en algún momento de la secundaria lo relacioné con lo indígena. Luego comenzamos a indagar con mi hermana y descubrimos ser descendiente de indígenas y conversar el tema con familiares, ahora es diferente porque el gobierno,

el estado te ayuda pero... Es complicado ser indígena, sobre todo descubrirlo...es muy, muy difícil. Se mueven muchas cosas, ya no sos lo que pensabas, tenes una historia distinta de dolor”

En las presentes citas, se observa en general que el ser indígena por el estudiante de Educación Superior se vivencia como un estigma, como una marca social. Este tipo de identidad se vive como una distinción, una anormalidad, una carga, lo que responde a un proceso histórico en el que ser Indígena era estar condenado a la muerte o ser encomendado (Conquista), incivilizado (Colonización). Acá se es indígena porque le han relatado, le han contado su origen étnico, no generando sentimiento de orgullo sino un estigma. De allí que la Identidad Indígena Estigmatizante pueda ser considerada una Identidad Social, construida y aprendida predisponiendo a reconocer situaciones y acciones discriminatorias. Esto re sitúa al sujeto indígena en la sociedad generando posibles situaciones de resistencia étnica, traducidas en formas de callar, de contar, de ser lo que se corresponde con las siguientes expresiones:

ESTUDIANTES DE LOS ISFD:

E.015. (Solo Huarpe): “Yo me reconozco como descendiente PPOO porque pertenezco a los indígenas huarpes por parte de mis abuelos. Siempre lo supe y ahora ya lo digo pero no siempre, temo a la discriminación, viste mucha inclusión, mucha beca pero se sabe que no es bueno decir que sos indígena, te miran como con lástima”

E.043. (Huarpe-Sawa): “no sabía mucho sobre la base de los aborígenes, no creí que lo fuera pero hoy sé que lo soy por mis bisabuelos y abuelos. Y bueno hoy me auto reconozco como tal, pero bueno me ayuda por lo menos a tener la beca, pero eso implica está expuesto a que te discriminen, y te miren diferente todos, cuando digo todos es todos, pero todos de todos”

ESTUDIANTES DE LOS UNSJ: No hay citas<sup>87</sup>.

De las expresiones aquí citadas se puede inferir que el origen étnico parece todavía arrastrar hoy los “imperativos raciales y culturales indígenas que los anclan en el atraso y la indolencia.” (Escolar, 2007, p.170), perdurando así en el imaginario colectivo la concepción de raza; lo que saca a la luz el criterio biológico<sup>88</sup>. El cual fue propio de la Conquista y Colonización donde la pureza de la raza se sustentó en rasgos fisonómicos, color de piel etc (Trincheró, 2010). Es entonces como el origen étnico implicaría todavía el riesgo a ser sujeto discriminado, de allí que quienes son conscientes de poseer un origen étnico quisieran, a veces, ““exorcizar” definitivamente las marcas indígenas”

---

<sup>87</sup>La expresión *No hay citas*, hace referencia que el sujeto o los sujetos entrevistados no hicieron alusión a esta dimensión del tema que se viene trabajando, en este caso la estigmatización. Cabe destacar que a continuación del escrito aparecerá de forma discontinua dicha esta expresión, significando lo mismo.

<sup>88</sup> Trincheró, 2010.

(Escolar, 2007, p.115). Esto último implica la necesidad imperiosa de sacarse esas marcas fenotípicas<sup>89</sup> (Escolar, et al.); esa Identidad que no se pidió tener pero que está en los cuerpos y que delata.

Sub-Categoría A.3. Identidad Indígena Indiferente por Relato Familiar: La Identidad presente, refiere a que el sujeto a quien se le relata su origen étnico no le interesa, no siente inclinación alguna para adherir o rechazar al mismo. Cabe destacar que esto podría relacionarse con la Descripción histórica y a la presencia de una conciencia asimilacionista, que permitió la aculturación.

#### ESTUDIANTES DE LOS ISFD:

E.006. (Sawa): “Mi familia tiene indios en la familia, y viste que desde hace poco, buenos unos años el gobierno te ayuda a que te identifiques y bueno. Además nuestro país estuvo poblado por ellos inicialmente y supongo que mis raíces deben estar en los primeros habitantes de los Pueblos Aborígenes. Soy qué voy a hacer no sé en qué te ayuda o no, pero soy listoooooo”.

E.021. (Solo Huarpe): “Porque mi familia me contó que tuvimos parientes indígenas. Y sí hace poco me enteré y bueno me reconocí como tal la beca ayudo a esto. Soy eso, indígena pero nada más”.

#### ESTUDIANTES DE LOS UNSJ:

E.015. (Huarpe-Guaquinchay): “Porque mi madre siempre nos dijo que nuestra bisabuela tenía sangre indígena, por ende siempre supe que era descendiente de huarpes, pero nada más. Se mis orígenes nada más. Me da lo mismo porque soy igual a otros y bueno nada más”.

Se infiere que ambas poblaciones de estudiantes depositan externamente a él la Identidad Indígena prevaleciendo la idea de que se es esto, por otro que no es él. Esto último implica re situarse de manera indiferente al momento interpretar el pasado y el presente étnico del que se es descendiente. Este Estudiante no niega que posee un origen étnico, pero sí resalta que es sólo por herencia en el marco de una política nacional que fomenta el auto reconocimiento.

Categoría B- Identidad Indígena Emergente: esta se refiere a la presencia de un auto reconocimiento indígena emergente; no como una condición de nacimiento por estar ausente sino que, de acuerdo al escenario político, social y cultural presente. Se logra sistematizar los conocimientos dispersos (fragmentados, contados o callados por partes) sobre el verdadero origen del que se es parte y no se sabía. Esto último correspondiéndose con la experiencia sensible de la Colonialidad del Poder.

---

<sup>89</sup>Marcas fenotípicas: es decir que por los rasgos de su rostro, cuerpo, manos, se toma decisiones clasificatorias a veces discriminatorias (Escolar, 2007).

Sub-Categoría B.1- Identidad Indígena Significativa Emergente: Este tipo de Identidad hace a la valoración que se hace sobre el origen étnico que se posee, utilizando y construyendo una conexión de sentido con el pasado; formas de relaciones propias y códigos de comunicación que no le son ajenos, sino que son parte de un proceso por el cual su Identidad indígena existe y persiste en él. Aquí la Identidad Indígena se hace consciente observándose en las siguientes expresiones:

ESTUDIANTES DE LOS ISFD:

E.001. (Huarpe-Sawa): “indagué el origen de mi apellido cuando llegó la posibilidad de tener el estímulo económico, pero yo muy en el fondo siempre quise saber porque mi apellido no es González este no es el propio porque fue cambiado, lo decían en mi familia y luego de preguntar mi abuela me contó que era huarpe y de ella era de la Comunidad Sawa y que este apellido no es el nuestro, se cambió, no recuerda el propio. Entonces el Cacique me entrevistó y sí soy. Reconocerse es difícil pero hay que hacerlo, hoy participo de las actividades cuando puedo de la Comunidad Sawa”.

E.038. (Solo Huarpe): “Siempre en mi casa lo dijeron pero como un tema más, muy simple, nadie le dio importancia, y con el tema de la beca lo he tenido en cuenta y bueno me auto reconozco porque mi familia me dijo apellidos que nos han cambiado, lo que han sufrido por ser indígena, es triste, me da rabia”.

ESTUDIANTES DE LOS UNSJ:

E.020. (Huarpe): “A partir del comentario de mi familia, ellos contaron siempre en casa. Mi apellido lo dice es re indígena, soy consciente de lo que traigo conmigo a mis espaldas una historia de dolor, aunque en casa no contaron todo acá en la Universidad hoy puedes escuchar campanas desde todos lados, pero yo sé de dónde vengo y qué lugar me dio la sociedad en la historia y sé a dónde puedo llegar”.

E.019. (Huarpe): “Mis padres me lo dijeron, siempre en la casa. Luego acá en la Universidad como que la cabeza se abre más y comprendes que sujeto sos, pero también lo que te enseña o viene desde el Estado te ayuda a fortalecer lo que sos y sobre todo a que no te olvides, en estos tiempos nos ha empoderado el Estado. Son tiempos nuevos”

De lo expresado se infiere un importante impacto social, político y cultural de algunas de las políticas del Estado de Conquista y el Estado de Expropiación para con los indígenas, lo cual no se da solo en la memoria de los cuerpos y de la mente del sujeto indígena en la denominación e inscripción legal de registros institucionales<sup>90</sup>. Esto se observa cuando los estudiantes entrevistados reconocen el proceso histórico que

---

<sup>90</sup> Aquí se hace referencia a la inscripción del indígena con nombres y apellidos diferentes, en muchos casos del encomendero o patrón, en los registros de las parroquias y luego civiles. Lo que implicará que las nuevas generaciones no conozcan su verdadero apellido (Tornello y otros, 2010)

implicó el cambio de apellido indígena por el del encomendero<sup>91</sup>. En lo que respecta a la indagación que los Estudiantes de la UNSJ hicieron sobre su origen étnico, la misma no responde a una política educativa específicamente centrada en un beneficio económico, por lo que es de remarcar la importancia que las políticas diversas han promovido la búsqueda y la aceptación de la identidad.

Sub-Categoría B.2 Identidad Indígena Estigmatizante Emergente: Hace referencia a la forma de enunciarse históricamente como indígena, lo cual posee correspondencia con la “experiencia traumática que constituye su minoridad” (Bhabha, 2013 pp.13) en el pasado y en el presente. Esto último sustentado en la discriminación, segregación y el peligro de perder la vida, condiciones que son heredadas, lo que se observa en las siguientes expresiones:

ESTUDIANTES DE LOS ISFD:

E.009. (Solo Huarpe): “Me reconozco como descendiente de indios porque mis bisabuelos eran provenientes de aborígenes y lo reafirmé por un trabajo en la secundaria que yo hice, ahora con el tema de la beca en el Instituto he podido indagar más y lo soy aunque medio que me cuesta aceptarlo, no sé causa medio burla, yo lo siento así...Se te mira distinto y hay mucho de sufrimiento atrás”

E.016. (Huarpe-Sawa): “Por lo que escuche de mis abuelos y también por la beca de la Nación, la que nos da el Estado por ser indios. Siempre en casa, solo dentro de ella se habló. Lo de la beca me ayuda no sólo en lo económico sino para aceptar lo que a veces el resto de mi familia no acepta públicamente, yo lo he aceptado nomás”.

E.031. (Solo Huarpe): “Soy Huarpe porque lo descubrí en el Instituto, yo no sabía nada. La beca me ayudó a buscar. Mi familia no quería decirlo por vergüenza, pero lo averigüé bien pregunté a mis abuelos y bueno salí que era indígena. No tengo que gritarlo, ni contarlo a todo el mundo. ¿Para qué? Se te burlan, te piden ahí nomás que hables en tu lengua, que sepas todo. Te prueban”

ESTUDIANTES DE LOS UNSJ: No hay citas<sup>92</sup>.

Aquí se puede observar la importancia al momento de enunciarse como indígena, lo cual se corresponde con la “experiencia traumática que constituye su minoridad.” (Bhabha; 2013 p.13) en el pasado y en el presente. Esta experiencia, parece todavía prevalecer en la memoria de los sujetos mayores de las familias que se auto reconocen indígenas, haciéndose extensiva a las generaciones más jóvenes.

-Sub-Categoría B.3- Identidad Indígena Indiferente Emergente: Aquí la Identidad Indígena, es transmitida solo como un dato a-histórico, del cual se extrae toda posible

<sup>91</sup>Capítulo II, punto 1 de la presente tesis.

<sup>92</sup>La expresión *No hay citas*, hace referencia que el sujeto o los sujetos entrevistados no hicieron alusión a esta dimensión del tema que se viene trabajando

significación, aprendiendo a ser indiferente ante la misma. Esto implica que históricamente la transmisión de la Identidad indígena, por parte de los mayores no se hiciera de manera explícita a las generaciones más jóvenes. De allí que se creó la idea que no es bueno ser indígena en ningún tiempo, aun en aquel que parezca favorecer el proceso de readscripción. Esto se infiere de las siguientes expresiones:

ESTUDIANTES DE LOS ISFD:

E.027. (Huarpe-Talquena): “Me reconozco como indígena primordialmente por la beca y además porque tengo conocimiento de que mi bisabuela paterna era indígena. Ella usaba lo que los indios usaban para curar, comer, teñir. Eso me dijeron, yo ni, no me interesa, no me llama la atención”

E.035. (Huarpe-Sawa): “Me enteré por el tema de la beca que era indígena Debía buscar mi historia y fui preguntando despacio y con tiempo a mis padres. Así fui sabiendo de dónde vengo. Descubrí mi origen étnico y bueno ya está. Nada para decir, solo eso”

ESTUDIANTES DE LOS UNSJ:

E.017 (Huarpe): “Porque me lo dijeron mis padres y bueno soy igual a todos no?”

E.018. (Huarpe): “Porque mi familia es descendiente de la Comunidad Huarpe, lo sé porque me lo contaron pero no me afectó ni me benefició en nada, sigo igual yo”

En las expresiones citadas se observa el desprendimiento del origen étnico por parte de ambos grupos de estudiantes; lo que implica la deshistorización de los procesos constitutivos de la Identidad Indígena que se le ha dicho que “posee”, pero de la cual se desentiende. Esto, se corresponde con la presencia de un patrón de dominación colonial que permanece en las lógicas sociales de la Identidad.

La relación histórica de los Estados Nacionales y la Educación en general, quienes han contribuido en el pasado a la negación de la Identidad Indígena, conformando “Identidades clandestinas” (Bartolomé, 2003), hoy ha omenzado un proceso de situarse en torno a incipientes acciones de diálogo intercultural entre Estado Nacional, Pueblos Originarios y Educación Superior. Esto ha contribuido a la apropiación de una Identidad, por jóvenes que transitan su trayectoria formativa, que hasta entonces le había sido ajena, Re-subjetivando (re-aprender) el ser Indígena. Situación que ha interrumpido la escena escolar cotidiana en los ISFD y en la UNSJ, pues el autoreconocimiento de estudiantes como Indígena implica contar con un sujeto re-situado de forma personal y colectiva, a través de la esencia corpórea y subjetiva, en un escenario público<sup>93</sup>, el educativo, lo que implica nuevas presencias constituidas por experiencias de

---

<sup>93</sup>Al hablarse de escenario público, se hace referencia a la exposición en la sociedad en general, por ejemplo en instituciones, organizaciones sociales, etc.

dominación por los Estados Nacionales y que hoy comienza a permitir que el enunciado de lo que se fue se haya mudado a la enunciación diciendo lo que se es, Indígena.

Es entonces como dicho proceso, implica la necesidad de comenzar a contemplar a quienes hoy son parte de la ES como sujetos construidos, y entonces desde allí iniciar prácticas educativas más desconcertantes. Las cuales rejuvenezcan los dispositivos escolares tradicionales, construyendo una nueva forma de pensar y diseñar el acto educativo y de quienes participan del mismo hoy.

### Referencias bibliográficas

Bartolé, M.(1997) *Autonomías étnicas y articulación social en América Latina*, Instituto Nac. de Antropología e Historia, México (Inédito).

Bartolomé, M. y BARABAS, A. (1996). *La pluralidad en peligro*. Instituto Nacional de Antropología e Historia/Instituto Nacional Indigenista, México.

Bartolome, M. (2006) *Procesos Interculturales*. Antropología Política del Pluralismo Cultural en América Latina. Siglo XXI, México.

Bhabha, H. (2013) *Nuevas Minorías, Nuevos Derechos*. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos. Editores Siglo Veintiuno.

Bhabha, H. (2010) *Comp. Nación y Narración entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Editores Siglo Veintiuno.

Duschatzky, S. y Corea, C. (4º Reimpresión 2007). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Paidós Tramas Sociales. Editorial Paidós SAICF.-

Escolar, D. (2007) *Los dones étnicos de la Nación*. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina. Prometeo Libros. Bs. As. Argentina.

Hernández Sampieri, R. (2008). *Metodología de la Investigación*. McMraw-Hill Interamericana. Cuarta Edición.

Kaliman, R. (2013) *Comp. Sociología de las Identidades*. Conceptos para el estudio de la reproducción y la transformación cultural. Editorial Universitaria, Córdoba, Argentina.

Madrini, R. (2012) *La Argentina aborigen*. De los primeros pobladores a 1910. Siglo XXI Editores.

Paladino, M. (2008) *Pueblos Indígenas y educación Superior en la Argentina*. Datos para el debate. Artículo 5 en Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. Experiencias de Inclusión en América Latina. Año 2009, 06. ISSN 0718-5707.

Trincheró, H. y otros (2014) *Pueblos Indígenas, Estados nacionales y fronteras*. Tensiones y paradojas de los procesos de transición contemporáneos en América Latina. Tomo I. Filo: UBA. CLACSO.

Tornello, J y otros (2011) Introducción al Millcayac idioma de los huarpes de Mendoza. Zeta Editores. Mendoza, Argentina.



## ASPECTOS DE LA CULTURA INCLUSIVA DE UNA ESCUELA DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

FABIETTI, Graciela

*Universidad Nacional De Córdoba  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Escuela de Ciencias de la Educación*

*Este análisis se inscribe dentro del proyecto “La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de prácticas inclusivas en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba” (SECyT, UNC), cuyo objetivo general es profundizar la indagación sobre significados y prácticas relativas a la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2002) presentes en las dos escuelas tomadas como casos. En etapas anteriores, y sobre la base de hallazgos cualitativos y cuantitativos, postulamos que en cada escuela se daría una modalidad específica de construcción de la cultura de inclusión; las denominamos Modalidad orientada a la prevención de la exclusión y Modalidad remedial de situaciones problemáticas en las que la exclusión ya ocurrió o tiene una alta probabilidad de ocurrir. En esta comunicación examinamos lo dicho, en diferentes entrevistas, por profesores y preceptores de la escuela de mayor capacidad inclusiva, y a la que asociamos a la modalidad preventiva. Nos interesa ahondar sobre concepciones de aspectos específicamente pedagógicos tales como aprendizaje y rendimiento de los alumnos, enseñanza, evaluación y estrategias utilizadas para incluir. La interpretación de las expresiones de los docentes está además basada en categorías de la teoría de Basil Bernstein tales como instruccional, regulativo; curriculum, pedagogía y evaluación (Brigido, 2011). Encontramos algunas referencias a estrategias, para tratar la “diversidad” presente en el aula, relacionadas con lo instruccional, y una variedad de estrategias más marcadamente regulativas.*

### **Educación Secundaria - Inclusión educativa - Estrategias inclusivas**

#### **Introducción**

Guillermina Tiramonti señala que vivimos una etapa signada por cambios y que...“los gestores de los sistemas educativos intentan direccionar el sistema y sus instituciones de acuerdo a las lecturas y los diálogos que realizan en este entorno siempre cambiante” (2015 a, página 6). Para el año 2015 y precedentes, un concepto

caracteriza los esfuerzos de direccionamiento de los gestores del sistema educativo argentino, este es *inclusión educativa*. Los esfuerzos estuvieron orientados por un lado a garantizar acceso y permanencia de la población en edad escolar y por otro a favorecer la terminalidad de los estudios obligatorios<sup>94</sup>, en los casos en que la permanencia no había sido cumplida. Ahora bien, a pesar de todos los esfuerzos y luego de – aproximadamente- una década desde que se aprobó la Ley Nacional de Educación, no se observan cambios positivos sustanciales.

El vasto campo de las instituciones escolares no constituye un bloque homogéneo, fundamentalmente si pensamos a esta etapa como signada por los cambios, muy por el contrario, es la diversidad una característica de dichas instituciones. La idea de *inclusión educativa*, que está presente en el discurso pedagógico oficial, descansa en el reconocimiento de la variedad de características de los alumnos, suponiendo que las mismas condicionan su paso por las aulas, o sus trayectorias escolares. Por eso quizás, se efectuaron intentos de flexibilización de los aspectos estructurales del sistema que regulan el avance de los alumnos en sus estudios, como por ejemplo, la ampliación del número de materias previas posibles para pasar de año, de dos a tres, o las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Tiramonti, G. b, 2015).

El persistente reclamo por el reconocimiento y respeto de la diversidad de los alumnos no ha sido acompañado, a nivel de gestión del sistema, de una clara identificación de las diferencias de las escuelas en cuanto instituciones. Tal identificación podría auxiliarlas en el cumplimiento de las fuertes demandas ministeriales para que generen una enseñanza contextualizada o situada; esta información podría ayudar a responder a preguntas de este tipo ¿cómo deberíamos trabajar nuestras propias características, a fin de lograr que los alumnos puedan aprender lo que se espera que aprendan?

Nuestro equipo de investigación desde hace varios años ha indagado sobre características de las escuelas secundarias de gestión estatal que acompañan al desempeño de sus alumnos. Hemos analizado, en escuelas de diferente eficacia interna, prácticas de organización y prácticas de evaluación, la existencia y valoración de proyectos orientados a la *inclusión educativa*, y, la forma en que ella es significada en el interior de algunas escuelas. La presente comunicación se inscribe dentro del proyecto “*La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de prácticas inclusivas en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba*”<sup>95</sup>, cuyo objetivo general es

---

<sup>94</sup> Según Ley Nacional de Educación Nº 26.206, de 2006.

<sup>95</sup> Proyecto dirigido por Adriana Tessio Conca, financiado por SECyT, UNC.

profundizar la indagación sobre significados y prácticas relativas a la *inclusión educativa* presentes en dos escuelas tomadas como casos.

En las etapas anteriores, y sobre la base de hallazgos cualitativos y cuantitativos, postulamos que en cada una de estas escuelas se daría una modalidad específica de construcción de la cultura de inclusión; las denominamos *Modalidad orientada a laprevención* de la exclusión y *Modalidad remedial* de situaciones problemáticas en las que la exclusión ya ocurrió o tiene una alta probabilidad de ocurrir. En esta comunicación examinamos lo dicho, en diferentes entrevistas, por profesores y preceptores de la escuela de mayor capacidad inclusiva, y a la que asociamos a la *modalidad preventiva*. Nos interesa ahondar sobre concepciones de aspectos específicamente pedagógicos tales como *aprendizaje y rendimiento de los alumnos, enseñanza, evaluación y estrategias utilizadas para incluir*.

A continuación consideramos brevemente algunas cuestiones que guiaron nuestro análisis, decisiones metodológicas y hallazgos.

### **Referentes teórico – conceptuales**

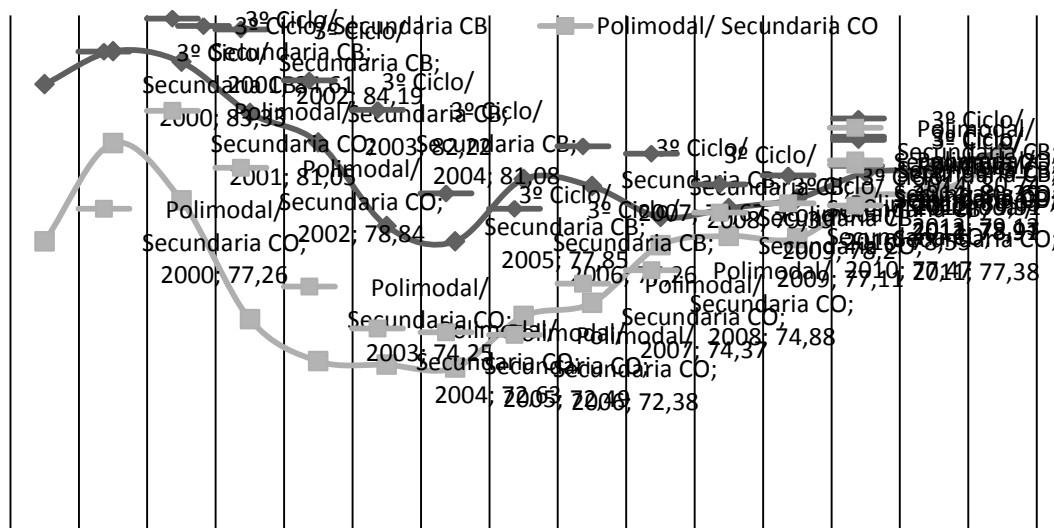
#### *Inclusión educativa en la escuela*

La noción de *inclusión educativa* es multifacética, por lo que en cualquier abordaje analítico, se realiza una selección de aspectos a tener en cuenta. En nuestros trabajos realizamos apreciaciones en los niveles macro y micro.

La *inclusión educativa* es captada sólo a partir de la evidencia de la *exclusión* de la educación, de algunos sectores de la población. González-Gil F. y otros (2013, página 125) señalan “*Colectivos muy diversos de nuestra sociedad han sido, y en ocasiones siguen siéndolo, objeto de exclusión: personas con discapacidad, mujeres, minorías étnicas, grupos culturales minoritarios, clases sociales marginales, inmigrantes, etc....*” En Argentina, en los últimos años, a nivel de gestión del sistema educativo, el énfasis estuvo puesto en lograr evitar la exclusión de grupos con carencias socio-culturales.

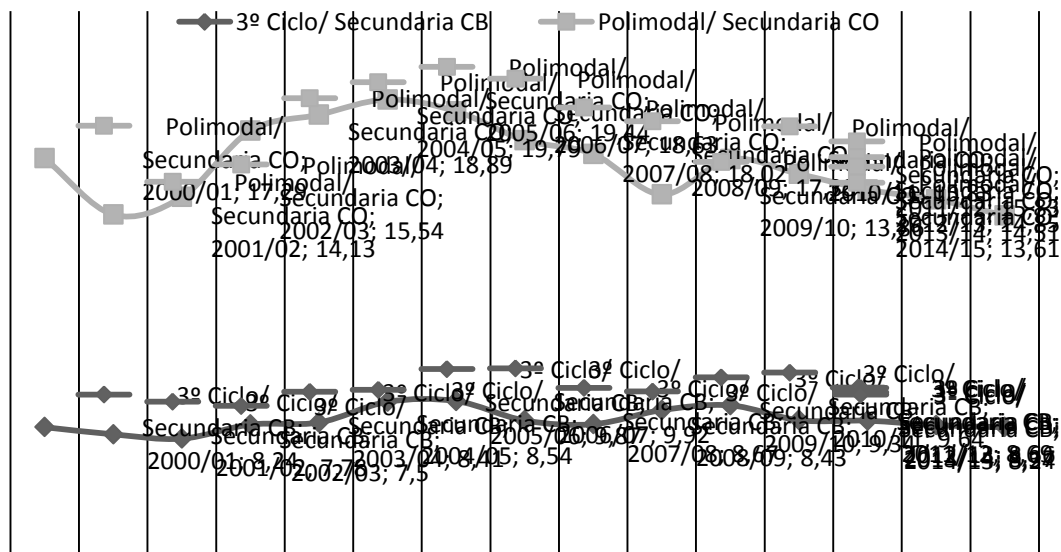
De haber sido efectivas las políticas ministeriales, ello se debería reflejar en los indicadores de Flujo de Alumnos; debería apreciarse un crecimiento de las Tasas de Promoción y una disminución de las Tasas de Abandono. Pero tal cosa no ocurrió en el nivel secundario, tal como podemos ver en los siguientes gráficos.

**Gráfico 1:** Tasas de Promoción Efectiva. Nivel secundario por ciclo. Total País. Años 2000 a 2014



Elaboración propia a partir de datos de DINIECE  
Ministerio de Educación de la Nación

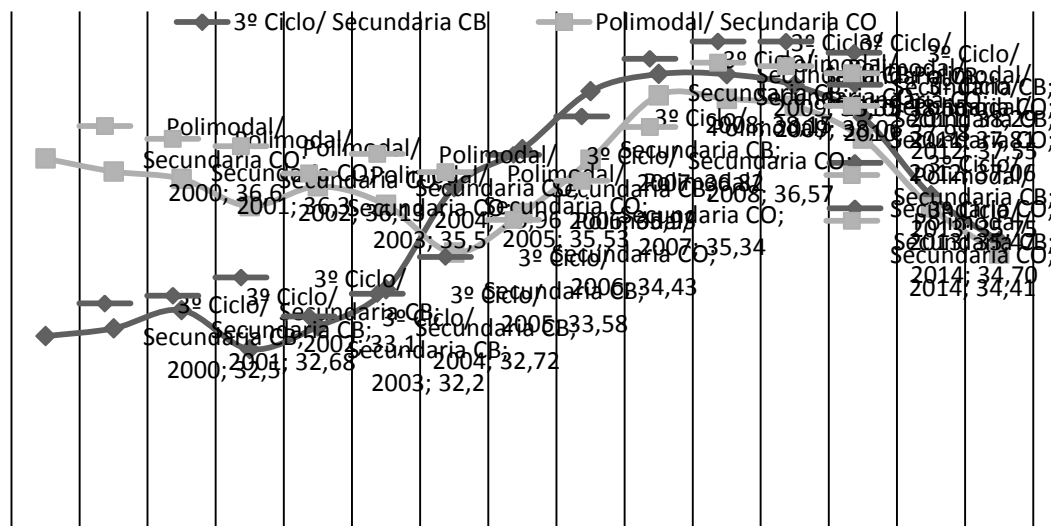
**Gráfico 2:** Tasas de Abandono Interanual. Nivel secundario por ciclo. Total País. Años 2000-2001 a 2014-2015



Elaboración propia a partir de datos de DiNIECE  
Ministerio de Educación de la Nación

Podemos ver que el primer tramo del secundario<sup>96</sup> no muestra mejoras a lo largo de los 15 años considerados; la serie comienza en el año 2000 con una Tasa de Promoción Efectiva de 83,33% y culmina en 2014 con un valor ligeramente menor, de 80,74%. Por otro lado, el valor de la Tasa de Abandono Interanual en 2000-2001 y 2014-2015 fue de 8,24% en ambos casos<sup>97</sup>. Para el último ciclo del secundario<sup>98</sup>, subió ligeramente la Tasa de Promoción Efectiva, en 2000 era de 77,26% y en 2014 de 80,39%; el abandono también muestra una leve mejora, de 17,29% en 2000-2001 a 13,61% en 2014-2015.

**Gráfico 3:** Tasas de Sobriedad. Nivel secundario por ciclo. Total País. Años 2000 a 2014



Elaboración propia a partir de datos de DiNIECE  
Ministerio de Educación de la Nación

<sup>96</sup> CB: Ciclo Básico

<sup>97</sup> Dada esta situación de disminución de la promoción e igualdad del abandono, lo que debe haber aumentado es la Tasa de Repitencia.

<sup>98</sup> CO: Ciclo Orientado

Un rasgo que caracteriza al sistema educativo argentino es la Sobreedad<sup>99</sup> de los alumnos, generada en la casi totalidad de los casos por la extendida práctica de la Repetición de año. Como podemos apreciar en el Gráfico 3, la situación no se modificó con respecto a esto, a lo largo de los quince años considerados, porque es constante que alrededor de 3 de cada 10 alumnos, que cursan el nivel secundario, tengan sobreedad.

Las tasas aquí consideradas muestran la extensión de los problemas que tiene el sistema educativo argentino para satisfacer la demanda de *inclusión educativa* y nos ubican en la pregunta ¿qué es lo que ocurre en el interior del sistema que favorece la construcción de esta situación?

Las escuelas tienen características, dinámicas y culturas propias que son las que facilitan u obstaculizan la permanencia y avance de sus alumnos (Gonzalez-Gil, F. y otros, 2013). Nuestros intentos por comprender a las escuelas han estado enmarcados por la teoría de Basil Bernstein. Desde ese punto de vista podemos pensar que cada una de ellas posee un *código* que le es propio; el mismo regula los *significados relevantes* y sus *formas de realización* en la institución.

Tessio, A y C. Giacobbe (2011) identificaron algunos rasgos del *código* que regula escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba; de ellos interesa destacar que la concepción de los docentes sobre las condiciones de vida de sus alumnos...*“definen la orientación de sus acciones hacia la “contención”, muchas veces en desmedro de la función específica de transmitir los contenidos disciplinares propiamente dichos.”* (Página 155). El énfasis en la contención lleva a sostener la permanencia de los alumnos en las aulas, pero no garantiza un aprendizaje que los habilite para un avance adecuado dentro de la estructura que está normada para nuestro sistema educativo<sup>100</sup>.

El *código pedagógico* o código del conocimiento educativo se expresa a partir de tres sistemas de mensajes: el *currículum* que alude al contenido que es considerado como válido, la *pedagogía* que alude al modo en que es transmitido y la *evaluación* que alude a la *“expresión válida del conocimiento educativo por parte del alumno”* (Brigido, 2011, página 47).

Así, el *código pedagógico* está estrechamente vinculado a lo que acontece en el aula, es decir a la transmisión y adquisición de contenidos. Un principio que regula la transmisión y adquisición es el *discurso pedagógico*. Analíticamente se distinguen en él, el *discurso instruccional* vinculado a los contenidos disciplinares y el *discurso regulativo*

---

<sup>99</sup>La Tasa de Sobreedad es el porcentaje de alumnos que cursan un grado/año determinado teniendo una edad mayor a la reglamentaria o esperada. Hasta 2014 se consideraba con edad mayor el alumno que tenía dos años por sobre la esperada, pero se produjo una modificación de la definición y en la actualidad se considera con sobreedad el alumno que tiene tres años por encima de la edad reglamentaria.

<sup>100</sup>Esto da cuenta en parte de por qué el abandono escolar es más frecuente en los últimos tramos del secundario.

vinculado a los comportamientos del orden social (Brigido, A. 2011). Entonces, la posibilidad de que un alumno sea excluido del sistema educativo estaría definida por el modo en que adquiere los contenidos disciplinares y los comportamientos sociales que son considerados como válidos en la escuela. Lo antes dicho pone en evidencia la importancia de lo que acontece en el aula, con respecto a la *inclusión educativa*.

Subyace en lo planteado hasta aquí, el reconocimiento de la diversidad de características del alumno, de la escuela, y del aula como espacio clave en el proceso educativo. Teoría o teorías sobre la educación deberían poder dar cuenta de *tipos* de combinaciones de todas estas características que son asociadas a la *exclusión/inclusión educativa*. En esta oportunidad, intentamos comprender mejor la cultura de *una* escuela con muy buena capacidad para retener alumnos.

Para ello, consideramos lo referido por profesores y preceptores cuando hablan de su escuela, tratando de dilucidar qué dicen con respecto a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el rendimiento de sus alumnos y las estrategias empleadas para “incluirlos”. Unos y otros constituyen el personal de la escuela cuyas funciones se desarrollan, en su gran mayoría, dentro del aula, de allí que fueran seleccionados para estos análisis. En el apartado “Hallazgos” mostramos algunas de las cuestiones que hemos logrado dilucidar.

### **Aspectos metodológicos**

La investigación se desarrolla mediante el estudio de casos, por lo tanto consideramos que los resultados no son generalizables a todas las escuelas. Nuestra intención es mejorar nuestra comprensión de lo que ocurre en instituciones escolares, con relación a la *inclusión educativa*, conocimiento que debería ser corroborado si se desea aplicarlo en otros casos.

La institución analizada está ubicada en la zona peri-urbana, fuera del anillo de circunvalación, y su matrícula está conformada de modo predominante por estudiantes de barrios aledaños. Es una escuela con buena capacidad para retener a sus alumnos, por ejemplo en el año 2012, casi el 91% de sus alumnos promocionaron pasando al curso siguiente, cuando en el mismo año, la Tasa de Promoción Efectiva para el total del país, fue de 79,91% para el CB y de 78,97% para el CO<sup>101</sup>.

Analizamos entrevistas realizadas a profesores y preceptores de esta escuela que revela una cultura interna que busca *prevenir* la exclusión de sus alumnos.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

---

<sup>101</sup> Fuente DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación

El personal de la escuela, en general, reconoce la capacidad inclusiva de la institución y la valorizan como espacio de trabajo. Se perciben como un grupo que comparte ideales y puede trabajar armoniosamente. No obstante, es posible diferenciar **posturas o actitudes distintas cuando hablan de los logros/dificultades** que tienen los alumnos para aprender en la escuela (I). Se aprecian distintas expresiones sobre el trabajo en el *aula*, espacio en el que tiene lugar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y ámbito en el que la exclusión se puede gestar.

Podemos pensar a estas diferencias como ubicadas a lo largo de un continuo relacionado con el papel de la enseñanza para el logro de los aprendizajes y desempeños esperados. De ese continuo sólo vamos a identificar los dos extremos: uno en el que enseñanza, o la *pedagogía* en términos de Bernstein, está totalmente *iluminada* y otro en el que aparece *opacada*. Varía conjuntamente una suerte de “peso relativo” de los aspectos *instruccionales* y *regulativos*, y la percepción del currículum. No obstante, no se aprecian diferencias claras en la concepción del papel de la **evaluación** ni en las referencias a **estrategias para incluir**(II).

Posturas o actitudes distintas frente a los logros/dificultades que tienen los alumnos para aprender en la escuela.

Cuando la **enseñanza** está *opacada*.

Quizás en el extremo de la ausencia de valoración de la enseñanza para que los alumnos aprendan, está la respuesta de una preceptora del ciclo básico que dice “No sé” cuando, en el contexto de una conversación sobre los serios problemas que presentaban algunos alumnos, la entrevistadora le pregunta si ...“*el ausentismo de los profesores también tendrá algo que ver con esta grave cantidad de dificultades para llevar adelante la enseñanza*”<sup>102</sup>. La respuesta implica que da lo mismo que el profesor esté en el aula o no, para que el aprendizaje escolar pueda suceder.

Muy frecuentemente la opacidad de la enseñanza aparece cuando se habla del rendimiento de los alumnos, y de causas probables de las dificultades que ellos tienen. Por ejemplo, cuando la entrevistadora solicita a profesor de Ciencias Sociales que “*identifique tres grandes problemas que advierte en el rendimiento de los alumnos*”, la respuesta es...

“Para mí lo principal es la desigualdad económica y para mí toda esa mentira de la inclusión tiene un trasfondo que se hace notar ni bien el chico tiene que leer un fragmento. Para mí es todo un tema económico, el fracaso pasa por el problema económico. El problema es ajeno. Creo que nosotros trabajamos con este tipo de chicos

---

<sup>102</sup>Previamente personal directivo de la escuela había hablado con nuestro equipo acerca de los problemas de ausentismo de alumnos y profesores.



que no les podemos exigir como dicen algunos profes porque en una materia es más fácil pero no en otras... El problema es el trasfondo económico”

Ya que no es la enseñanza lo que asocian a problemas de aprendizaje, lo que es tomado como razón o justificación ocurre fuera del aula; y en ese sentido el hogar, la familia y los padres son los responsabilizados. Podemos tomar como ejemplo lo dicho por el profesor de Ciencias Sociales en la transcripción anterior o lo dicho por preceptora de CB...

“si el padre no se preocupa el chico no aprueba aunque les pongas las tutorías”

En las situaciones en que se hacen referencias más concretas al aula, la mirada es dirigida a aspectos *regulativos* antes que *instruccionales*.

“Los profes no pueden manejar a los grupos o a todas estas cosas y entonces sacan carpetas médicas” Preceptora del ciclo de especialización (CE).

Cuando la enseñanza está iluminada.

Profesores de dos materias<sup>103</sup> hablan explícitamente del trabajo en el aula, describen detalladamente el modo en que enseñan y hacen referencia al contenido, o a *qué* enseñan. Encontramos algunos aspectos en común en su concepción sobre su trabajo en el aula.

En primer lugar, reconocen las diferencias en competencias y contenidos de sus alumnos cuando comienzan, y expresan los modos en que los trabajan a lo largo del año. En cuanto al reconocimiento de las diferencias de los alumnos tenemos por ejemplo lo siguiente:

“En general, los grupos son heterogéneos en cuanto a la base de la materia. Hay chicos que vienen con una base mucho más sólida y que tienen facilidad para comprender el tema, avanzar y profundizar; hay otro grupito al que le cuesta comprender, pero bueno, lo entiende y avanza aunque no profundice demasiado en todo lo que por ahí me gustaría; y hay otro grupito que tiene dificultades para entender, que cuando se termina de dictar el tema te das cuenta que han entendido pero no demasiado, que no han podido profundizar y dar el paso siguiente que es comprender para qué les sirve esa herramienta, y eso me preocupa porque matemática que no se puede usar es matemática muerta”. (Prof. de Matemática).

En ambos casos, el reconocimiento de la diversidad de sus alumnos no los conduce a una propuesta de enseñanza marcadamente diferenciada. En Matemática, la presentación y explicación de tema en pizarrón es igual para todos los alumnos y los textos de estudio también; de igual modo en el Taller las consignas para producir y los tiempos y etapas son las mismas para todos los alumnos. Lo que sí ocurre es un

---

<sup>103</sup> Ambas materias son del CO, una es Matemática y la otra del área de especialización en la escuela, que adopta el formato de Taller. Dos profesores trabajan mancomunadamente en este taller.

seguimiento individualizado para facilitar el aprendizaje. Así en Matemática se explica y re-explica el tema, en el pizarrón o en el banco, hasta que es comprendido, y en el Taller realizan tutorías individuales hasta que el alumno logra escribir una narración completa<sup>104</sup>. En el Taller por ejemplo, el diagnóstico inicial tiene menos peso y las tutorías cobran mayor importancia. El profesor pregunta *¿Cómo vas con tu historia? Y el alumno puede responder “No, no sé qué hacer”* Y así ve si tienen problemas.

...“utilizamos un poco de diagnóstico, de cómo los chicos vienen, si necesitan catarsis, si necesitan oídos, y eso sirve como diagnóstico porque el diagnóstico inicial es muy básico, ahora sí conocemos a los chicos”<sup>105</sup>

Es necesario advertir que la noción de seguimiento de procesos de los alumnos está en el caso de Matemática más orientado a los aspectos *instruccionales* y en el Taller a cuestiones *regulativas*.

Con respecto al *currículum*, o qué enseñan, observamos una mayor especificación en el caso de Matemática. Lo que comparten estos profesores es la importancia que atribuyen a la aplicación del conocimiento. Dicha importancia está reflejada en la organización del espacio curricular como Taller y en las reflexiones ya citadas sobre el hecho de que conocimiento matemático que no se usa es “Matemática muerta”.

Además, en ambos espacios curriculares tienden a adaptar los contenidos enseñados a las características de los alumnos. Los profesores tienen una representación del papel de su materia dentro de la planificación de los estudios de la escuela, como así también de las demandas ministeriales, aunque lo que trabajan y evalúan en el aula queda delimitado por las propias competencias de los alumnos. Una consecuencia de esto es que la propuesta curricular del ministerio deja de cumplir su función para la generación de condiciones educativas básicas equivalentes para toda la población cordobesa<sup>106</sup>. Tal situación puede explicar las marcadas e inequitativas diferencias, entre grupos sociales, en la adquisición de contenidos.

“En general, todos los años se van dictando menos contenidos, vamos disminuyendo la cantidad de contenidos” (Profesora de Matemática)

Esta docente probablemente justifica este empobrecimiento curricular, en su percepción de las características de la propuesta ministerial:

“...los diseños jurisdiccionales son cada vez más abiertos. Te plantean el tema pero no plantean temas específicos. El grado de dificultad queda abierto. ... El énfasis en los últimos tiempos está en la aplicación del conocimiento”. (Profesora de Matemática)

---

<sup>104</sup>Objetivo del primer trimestre.

<sup>105</sup>Entrevista realizada al finalizar el primer trimestre.

<sup>106</sup>Y/o argentina.

Resumiendo, cuando se habla de logros o dificultades de los alumnos puede que se tenga en cuenta la forma en que se enseña, y en este caso los profesores refieren al contenido de sus materias, dando cuenta de las diferencias de características de sus alumnos, y hablando también de los modos en que atienden a dichas diferencias. En otros casos, cuando no se habla de la enseñanza la justificación de logros o dificultades se sitúa fuera del aula, haciendo referencias más frecuentes a problemas en cuestiones *regulativas*, propias del comportamiento de los alumnos.

### *Posturas compartidas: evaluación y estrategias para incluir*

En esta escuela, tanto como en otras, la concepción de la **evaluación** de los aprendizajes es conflictiva por varias razones. En primer lugar, suele asociársela frecuentemente a la noción de prueba; en segundo lugar una incorrecta concepción del proceso, lleva a denostar la dimensión clasificatoria, que es constitutiva de toda evaluación. Ambas características forman la base desde la que se construye la mayor cantidad de argumentaciones en contra de la evaluación. Por ejemplo:

“La nota es un problema para el docente, para el directivo, para el estado, para los chicos, para todo el mundo es un problema: creo que tiene que desaparecer la nota, no la evaluación” (Profesor del Área de Sociales)

...”entonces te ponés a ver, si querés, en colegios con banderas de inclusión, yo creo que éste es uno en los que más la levantamos. Pero no hay que desconocer que el problema educacional tiene un trasfondo económico. A esto hay que saberlo antes de sentarte y tomar una prueba de.... Hay profes que no entienden esto y van al choque con el alumno” (Profesor del Área de Sociales)

En tercer lugar, la regulación de los comportamientos tiene en muchas oportunidades un papel más importante que el aprendizaje de contenidos disciplinares, en las instancias en que la evaluación “acredita” que el alumno aprendió lo que se esperaba y está en condiciones de proseguir con sus estudios. Por ejemplo, en la conversación en que una preceptora del CB habla de una suerte de norma no escrita dice “...por esto de la inclusión te obligan a que los apruebes”, agregando que los profesores no están a gusto con dicha norma no tanto porque el alumno pasaría sin saber, sino...

“porque un chico que te molestó todo el año, en todo momento, que llegue fin de año y tener que aprobarlo. Antes vos tenías la herramienta de decirle bueno, sí o sí, en el coloquio todo lo que no hiciste en clase...”

Por otro lado, hemos identificado algunas **estrategias inclusivas** que utilizan en esta escuela que tiene como característica una muy buena capacidad para retener

alumnos. Todas ellas están relacionadas con la regulación del comportamiento de los jóvenes y tres tienen además efectos en el aprendizaje y evaluación de las materias.

Estrategias que tienen su origen en problemas de comportamiento, y que intentan mitigar sus consecuencias evitando el abandono, son:

Cuando en un grupo aparecen agresiones entre compañeros, los cambian de curso y aún de turno para evitar las fricciones que podrían darse dentro del aula.

En el último ciclo, los alumnos con problemas de comportamiento realizan “tareas comunitarias”, como por ejemplo pintar el patio. Esta medida tiene un carácter reparatorio y permite evitar el uso de sanciones que expulsen a los alumnos de la escuela, tales como las numerosas amonestaciones.

Otras estrategias pueden tener su origen en problemas de comportamiento, tales como faltar excesivamente o “molestar” en clase, o en problemas más claramente *instruccionales*, como es no poder comprender los temas que se están enseñando. Estas estrategias implican modificar *qué* se les enseña y/o *cómo* se les enseña y/o *cómo* se los evalúa, pero al mismo tiempo el personal de la escuela supone que afectan a la regulación de los comportamientos. Tenemos así:

Cuando un alumno/a falta excesivamente por distintas causas, tales como enfermedad, embarazo o problemas personales, la escuela facilita que conserve su condición de alumno/a regular asimilándolo/a al régimen implementado para la tercer materia. Así, los alumnos deben manejarse con el material preparado para esos casos, y deben entregar los trabajos prácticos solicitados. Además, en algunos casos los profesores utilizan los recursos informáticos, como por ejemplo un grupo de Facebook (cerrado) para incentivar y sostener la actividad del alumno, recordándoles las fechas de entregas por ejemplo.

Los seguimientos individualizados, referidos por la profesora de Matemática y los profesores del Taller de la especialización<sup>107</sup>, constituyen una estrategia dirigida a facilitar el aprendizaje de los alumnos. En ambos casos prestan especial atención a los eventuales problemas personales de los alumnos, suponiendo que esa identificación posibilitaría, a la larga, un mejor desempeño.

En esta escuela ningún alumno, en ninguna materia tiene un promedio inferior a cuatro (4) en el primer trimestre. Esta estrategia ha sido acordada en reuniones de todo el personal docente, pero al mismo tiempo ha sido resistida por algunos profesores. Una profesora de Matemática dice

...”al principio creía que era injusta con el alumno que estudia pero ...en realidad al que estudia no le modifica su conducta porque ya tiene adquirido el hábito de

---

<sup>107</sup>Citados en páginas anteriores de esta comunicación.

responsabilidad y o va a tener siempre independientemente que vos ayudes a su compañero, eso no lo afecta”

Un argumento del personal directivo a favor de esta medida es que da tiempo al alumno para completar su aprendizaje, o en otros términos alcanzar el nivel necesario para avanzar sin ser inicialmente estigmatizado. Esta noción de estigmatización queda reflejada en lo dicho por un Profesor de Ciencias Sociales

“porque si vos ya de entrada le ponés un uno lo descalificás de tal manera que tenés un chico que en tu clase es un ente, un turista, no hace nada, porque dice ya tengo un uno, ya me la llevo. El cuatro es como que lo incentiva”

Lo que apreciamos con respecto a *evaluación y estrategias inclusivas* es que en la escuela los esfuerzos están dirigidos más claramente a superar las dificultades de orden regulativo, y ello les permite lograr una muy buena retención de los alumnos. El problema que persiste es de índole *instruccional* ya que los aprendizajes pierden *calidad* si cada vez se enseña menos. La propia profesora de Matemática citada en el apartado (II) percibe como “*bajísimo*” el desempeño en esta materia de los alumnos del último curso, en el último operativo nacional de evaluación, denominado Aprender.

Hemos visto hasta aquí algunas características de esta escuela de buena capacidad inclusiva, en el siguiente apartado presentamos reflexiones finales sobre las mismas.

### *Discusión*

En esta comunicación nos propusimos analizar qué ocurre en el interior de una escuela de la ciudad de Córdoba, de gestión estatal, que muestra una muy buena capacidad inclusiva. En etapas anteriores de nuestro trabajo habíamos identificado en la construcción en la cultura de *inclusión educativa*, una modalidad *preventiva*, y por lo tanto suponíamos que la misma moldearía los aspectos específicamente pedagógicos. Así entonces, analizamos entrevistas al personal de la escuela cuyas funciones se desarrollan en gran parte en el aula.

En la búsqueda de identificación de significados y prácticas a nivel institucional, nuestro abordaje de *inclusión educativa* reconoció que en definitiva la descripción y valoración de problemas de ese tipo sólo son realizables a nivel del sistema educativo (nivel macro). Por eso, dedicamos unas páginas al análisis de la evolución a lo largo de quince años (2000/2014), para el Total del País, de la Tasa de Promoción Efectiva, la Tasa de Abandono Interanual y la Tasa de Sobreedad, de los CB y CO del nivel secundario. La tendencia de estos indicadores no muestra mejoras sustanciales en este nivel, apareciendo como problemático que: a) alrededor de 20 de cada 100 alumnos no pasan de año; b) abandonan la escuela entre 1 y 1 y  $\frac{1}{2}$  alumno de cada 10; y c)

aproximadamente el 30% de los alumnos tienen una edad mayor que la esperable conforme al marco legal. En comparación con estas cifras la escuela analizada promociona una alta proporción de sus alumnos, siendo alrededor del 90% en 2012.

El personal docente de la escuela, en general, reconoce la capacidad para retener a los alumnos, pero encontramos variaciones en las justificaciones de logros/dificultades de los mismos, para aprender. Consideramos que estas variaciones conforman un continuo definido por la concepción del papel de la *enseñanza* en dicha justificación, y caracterizamos sus extremos. En uno encontramos que la *enseñanza* está *opacada*: En estos casos: a) se piensan como razones o causas de los problemas de aprendizaje aspectos de la vida del alumno que están fuera del aula, como por ejemplo las condiciones económicas de su familia; b) a veces, se piensa que lo que ocurre en el aula no afecta a las dificultades de aprendizaje, llegando al extremo de dudar sobre si el ausentismo de los docentes genera problemas para aprender; y c) las referencias áulicas se centran en aspectos *regulativos* antes que en aspectos *instruccionales*. En el otro extremo, cuando la *enseñanza* está *iluminada*: a) se describe la diversidad de condiciones iniciales de los alumnos y se da cuenta del modo en que estas diferencias son trabajadas a lo largo del año; b) se habla del *currículum* indicando que la perspectiva de tratamiento del contenido fijada en el aula es la “aplicación” del conocimiento, y consideran que esta posición es coherente con los diseños curriculares jurisdiccionales; c) *lo que* se enseña es adaptado a las características de los alumnos. La noción de evaluación presenta características compartidas con otras escuelas: solapamiento de los significados de “prueba” y “evaluación”; rechazo a la “clasificación”, y preponderancia de aspectos *regulativos* sobre los *instruccionales* en muchas situaciones. Por último, identificamos varias *estrategias inclusivas*; algunas de ellas tiene su origen en problemas de regulación del comportamiento, y todas actúan notoriamente sobre los aspectos *regulativos*.

El avance de los alumnos queda circunscripto a los criterios y política pedagógica propia de la escuela. La cultura inclusiva tiene como marca distintiva, la adaptación de los contenidos a enseñar a los conocimientos disponibles y competencias propias de sus alumnos. Ello justifica los recortes realizados y el hecho de que cada año den menos contenido.

Frente a este panorama surgen algunas conclusiones y reflexiones con respecto a la noción de *inclusión educativa*.

En primer lugar, la fortaleza de la escuela, que es su capacidad para retener y promover alumnos, descansa marcadamente sobre la *regulación* del comportamiento.

En segundo lugar, la focalización permanente sobre las características propias de la población estudiantil para adaptar “*lo que*” se enseña genera a la larga una suerte de atomización del *currículum* (mirado desde el sistema en su conjunto), y provoca un

alejamiento de la meta política, de garantizar una equitativa distribución del conocimiento en la población. Para que ello ocurriese debería existir una base común de conocimientos mínimos, en cada espacio curricular, alcanzada por todos los alumnos del nivel. Esa base común es la que debería definir las certificaciones otorgadas por el sistema educativo y, en consecuencia, debería delimitar tanto sea la evaluación que ocurre en la escuela como la que implementan organismos externos a la misma.

En tercer lugar, si la concepción de *inclusión educativa* implica considerar a cada alumno según sus propias necesidades y potencialidades, entonces se supone que en el aula no es esperable la homogeneidad, y que la *pedagogía* (en términos de Bernstein) debería tender a la personalización de los procesos de aprendizaje. A diferencia de las interpretaciones escolares, suponemos que lo que se espera es una heterogénea forma de enseñar, o una diversidad de modos de enseñar, y que variaciones eventuales del *qué (currículum)* dependerían del *cómo*; probablemente llegue a ser necesario enseñar otras temas<sup>108</sup> para lograr que los alumnos con dificultades logren los objetivos fijados. Además, a la hora de acreditar, suponemos que el reconocimiento de las dificultades del alumno no implica una justificación de formas de evaluación diferentes (más/menos difíciles), sino que por el contrario debería respetarse la única homogeneidad equitativa, que es la de los contenidos y criterios de la base común.

Pero existe un límite a la personalización de la enseñanza, que queda fijado por la propia idiosincrasia del trabajo en el aula. De hecho, históricamente se suponía que en los cursos cada alumno aprendía a su propio ritmo y aprovechaba las enseñanzas de la escuela conforme a lo que podía; además se suponía que las calificaciones reflejaban estas diferencias. El aprendizaje siempre fue personal y la enseñanza común a todo el grupo. El discurso sobre *inclusión educativa*<sup>109</sup> fractura esta representación y propone que la enseñanza se personalice. Precisamente, los problemas que enfrentan los profesores se deben a que lo propuesto debería ocurrir en un contexto en el que históricamente, por definición, la homogeneización da sentido a lo que se concibe como “clase”. Decimos esto porque tanto la organización de la enseñanza por medio de grupos o cursos, como la regulación de la actividad en ellos mediante las normas escolares, tienden a homogeneizar; recordemos que están presentes normas externas a la persona que deben ser reconocidas, aceptadas y respetadas y que se espera que el alumno adapte la propia conducta a la norma escolar.

Por último, suponemos también que la evitación de la homogeneidad en la *enseñanza* es una forma de respuesta a la crisis institucional escolar que se hace visible en la carencia de sentido que los alumnos otorgan al aprendizaje en las aulas. Asimismo,

---

<sup>108</sup>Esto hace necesario más y no menos contenido.

<sup>109</sup>Imperante en los últimos años.

esta demanda genera una contradicción que tensiona fuertemente los aspectos *instruccionales* y *regulativos*. Consecuentemente, esta postura llevada a extremo constituiría una “aparente” solución y quizás se profundizarían los problemas en el nivel.

### Referencias bibliográficas

- Booth, T. y M. Ainscow (2002) Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco-Orealc: Santiago de Chile.
- Brigido, A M. (edit.) (2011) Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Hispania: Córdoba. 2011
- Fabiatti, G y Lorenzo, J. 2015. *Inclusión escolar: capacidad de retención de alumnos en dos escuelas tomadas como casos*. Ponencia. XXVI Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Educación Secundaria en la agenda educativa. Aportes de la investigación. Córdoba.
- Gonzalez-Gil, F. y otros (2013) Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del Profesorado. En: *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. Vol. 3, Nº 2 (Págs. 125-135)
- Tessio, A y C. Giacobbe (2011) Organización e interacciones en las escuelas: una aproximación al código pedagógico dominante. Capítulo VI. En: Brigido, A M. (edit.) (2011) *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la enseñanza secundaria*. Hispania: Córdoba. (Páginas 131-156)
- Tiramonti, G. (2015 **a**) Introducción “Escuela secundaria siglo XXI: un recorrido por algunas de sus reformas de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea”. En: *Propuesta Educativa* Número 44, Año 24, Vol. 2 . Págs. 6 a 7
- (2015 **b**) “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”. En: *Propuesta Educativa* Número 44, Año 24, Vol 2. Págs. 24 a 37



## IMPLEMENTACIÓN DE AJUSTES RAZONABLES CURRICULARES PARA MINIMIZAR LAS ASIMETRÍAS EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

JIMENEZ, Carmen

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco*

*En la educación básica, en este caso la primaria, los ritmos de aprendizaje de los alumnos dentro del aula suelen ser heterogéneos por la diversidad del grupo, ya que algunos logran terminar las actividades rápidamente, mientras que existen otros que requieren de mayor tiempo de lo planeado para terminar las mismas, por lo que en ocasiones dichas actividades no son concluidas, provocando asimetrías (desigualdades) en los aprendizajes de los estudiantes, esto suele ser originado porque los docentes diseñan planeaciones estandarizadas sin tomar en cuenta las capacidades y necesidades individuales de sus alumnos.*

*Es por ello que al diseñar e implementar ajustes razonables de tipo curricular, se pretende brindar la base para favorecer el logro de los aprendizajes de los alumnos, especialmente en aquellos que requieren mayores apoyos educativos, respetando las capacidades y necesidades individuales así como los diversos ritmos, eliminando o minimizando las barreras que limitan sus aprendizajes y obteniendo como resultado que el grupo realice las actividades y trabajos de manera general en un tiempo promedio y se alcancen los propósitos educativos.*

*Con base en los objetivos el carácter de esta investigación es cualitativo, debido a esto el estudio intenta explicar de acuerdo a su propósito la importancia de la implementación de los ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos atendiendo sus diversos ritmos de trabajo. Así mismo, mantiene un enfoque investigación-acción ya que el docente-investigador realizará las actividades en su propia aula con fines específicos.*

### ***Ajustes razonables curriculares - Ritmos de aprendizaje – Diversidad - Necesidades individuales - Propósitos educativos***

#### **Introducción**

En la educación básica, en este caso la primaria, los ritmos de aprendizaje de los alumnos dentro del aula suelen ser heterogéneos por la diversidad del grupo, ya que algunos logran terminar las actividades rápidamente, mientras que existen otros que requieren de mayor tiempo de lo planeado para terminar las mismas, por lo que en

ocasiones dichas actividades no son concluidas, provocando asimetrías (desigualdades) en los aprendizajes de los estudiantes, esto suele ser originado porque los docentes diseñan planeaciones estandarizadas sin tomar en cuenta las capacidades y necesidades individuales de sus alumnos.

En consecuencia, los docentes se encargan de buscar y aplicar estrategias o actividades para “entretener” a los alumnos que ya han concluido las actividades planeadas mientras termina el resto, sin embargo estas no siempre son las más pertinentes ya que algunos suelen ponerse de pie para platicar provocando distracción en el resto del grupo, por lo tanto utilizan mayor tiempo del planeado y a la vez provoca rezago en los productos a terminar durante el día.

Dentro de las aulas de clase existen alumnos con necesidades especiales que necesitan de mayores apoyos educativos en un momento de su proceso de escolarización, así como estrategias diferenciadas para favorecer el logro de sus aprendizajes, pues ya sea con o sin discapacidad presentan un desempeño escolar significativamente distinto en relación a sus compañeros de grupo, por lo que es fundamental la realización de ajustes razonables de tipo curricular para brindar los apoyos pertinentes que favorezcan el logro de sus aprendizajes considerando sus ritmos de trabajo, lo cual los docentes frente a grupo no suelen considerar.

El investigar sobre la implementación de ajustes razonables de tipo curricular para atender los diversos ritmos de aprendizaje de los alumnos es un tema con gran importancia, que va muy relacionado con la diversidad en el aula y la inclusión de esta dentro del grupo, lo cual es un tema con gran auge en la actualidad.

He decidido investigar este tema porque considero que atender estos ritmos es muy oportuno, ya que es un conflicto que se ha podido observar con frecuencia en las aulas, incluso en mi propia práctica me resulta complicado equilibrar el tiempo de trabajo de los alumnos por sus diversos ritmos y por ende sus aprendizajes, puesto que muchos alumnos no logran los aprendizajes esperados ya que sus procesos cognitivos no son respetados, es por esto que es necesario contemplar este problema considerando las capacidades individuales de cada alumno mediante el diseño e implementación de ajustes razonables de tipo curricular, de esta manera se buscarán estrategias más convenientes para las necesidades individuales de los alumnos. Además, tener un conocimiento más amplio de la realización de estos ajustes permite una aproximación a la mejora de la calidad educativa al tomar en cuenta el primer principio pedagógico del plan de estudios 2011 propuesto por la SEP, el cual expone que se debe centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, de esta manera se potencializarán sus capacidades y alcanzarán los aprendizajes esperados.

Por esta misma situación he decidido mantener dentro de la investigación un enfoque de investigación-acción, realizando actividades dentro de mi propia aula con

finés específicos que me proporcione información para darle sentido a dicha investigación.

De manera general se busca que al respetar los diversos ritmos de trabajo de los alumnos mediante la implementación de estos ajustes se realicen las actividades dentro del grupo en un tiempo promedio pertinente propiciando que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados y se logren los propósitos educativos.

Esta investigación tendrá impacto en futuras prácticas docentes, al tener una nueva propuesta para atender los diversos ritmos de aprendizaje de los alumnos, ya que de esta manera el tiempo será utilizado con mayor calidad, asimismo las asimetrías de los aprendizajes de los alumnos se disminuirán gracias al diseño de actividades enfocadas a su nivel de desarrollo mediante el diseño e implementación de ajustes razonables, pues los docentes se enfocarán más en estos aprendizajes que en buscar estrategias para entretener a sus alumnos mientras el resto termina las actividades que propician a adquirir nuevos aprendizajes.

Del mismo modo dicha investigación es factible, ya que es una problemática que se ha identificado dentro del sistema educativo y que requiere atención. Asimismo, se cuenta con los alcances pertinentes como el lugar, contexto, muestra y tiempos en donde se llevará a cabo, pues dicha investigación se desarrollará durante la estancia en la escuela primaria con las autorizaciones correspondientes.

Para ello se hará uso de diferentes instrumentos para recabar la información necesaria para un posterior diseño, aplicación y evaluación de ajustes razonables curriculares en las planeaciones docentes que generarán las mismas oportunidades de aprendizaje en todos los alumnos.

*Los objetivos de la investigación son los siguientes:*

General:

Implementar ajustes razonables de tipo curricular considerando los ritmos de aprendizaje así como las necesidades específicas de los alumnos, principalmente de los que requieren de mayores apoyos educativos, para potencializar sus aprendizajes y alcanzar los propósitos educativos.

Específicos:

- Identificar y minimizar las barreras que limitan el aprendizaje en los alumnos considerando sus características individuales.
- Diseñar y aplicar estrategias diferenciadas mediante los ajustes razonables de tipo curricular para potencializar el aprendizaje de los alumnos que requieren mayores apoyos educativos.

- Analizar las estrategias empleadas y las formas de intervención adecuadas para los diferentes ritmos y condiciones de aprendizaje de los alumnos. (Necesidades individuales.)
- Evaluar mediante un proceso pedagógico que los recursos curriculares utilizados sean pertinentes para que el alumno con necesidades específicas de aprendizaje logre los propósitos educativos.

Este tema se contextualiza dentro de la educación básica, en la escuela primaria más específicamente, es un tema que tiene gran importancia y trascendencia no solo educativa sino también social en donde todos los alumnos (con o sin discapacidad) serán beneficiados, ya que por la inclusión en las escuelas los grupos son cada vez más heterogéneos y existen ritmos de aprendizaje más diversos, puesto que hay alumnos con necesidades especiales y/o específicas que requieren más atención o existen múltiples distractores por los que los alumnos se atrasan en las actividades, es por esto que en la actualidad es un tema que ha tenido un gran novedad incluso dentro del nuevo modelo educativo 2017 al formar parte de uno de sus ejes torales, en donde se enfatiza en la inclusión y la equidad creando “condiciones para garantizar acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos”, y hacia el cual es necesario buscar estrategias para atender dicho problema impulsando a la vez las capacidades individuales de cada alumno, y los ajustes razonables de tipo curricular representan una gran opción para alcanzar los propósitos educativos y evitar que los alumnos entren en rezago.

Existen diversas investigaciones que apoyan y fundamentan la idea de la importancia de atender a la diversidad que existe en el aula mediante una educación inclusiva, entre los factores que corresponden a dicha inclusión es respetar las necesidades educativas de los alumnos y sus diversos ritmos de aprendizaje, algunas de las autoras que apoya esta idea son Elena Balongo González y Rosario Mérida Serrano (2016), quienes en su investigación sobre la creación de ambientes de aprendizaje para incluir a la diversidad infantil citando a (Echeita y Sandoval, 2002; García, 2008; Illan y Molina, 2011), manifiestan que: “Esta diversidad implica diferentes intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje y comportamientos en las aulas, y da lugar necesidades específicas que reclaman ajustes y propuestas pedagógicas diferenciadas y personalizadas”, (Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. ,2016) Asimismo manifiestan que “la escuela ha de ofrecer un marco educativo inclusivo, donde todo el alumnado tenga oportunidades para su desarrollo.” (Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. , 2016) y no solamente a niños que se conciben como “niños regulares” o viceversa, centrar toda la atención personalizada a niños con discapacidad, sino que debe de ser inclusiva, en la que todos los niños tengan las mismas oportunidades,

buscando estrategias para establecer la equidad mitigando las desigualdades y potencializar las capacidades de cada persona.

Relacionan la diversidad con los ritmos de aprendizaje, refiriéndose a que todas las personas somos diferentes y por lo tanto es normal que nuestros ritmos de trabajo (o en este caso, el de los alumnos) sean diferentes, ya que además existen diferentes factores que influyen en eso, entre los que se incluye sus intereses y motivaciones, sin importar si su desarrollo madurativo es normal, el desarrollo de sus aprendizaje no será igual, de esta manera exponen que: “La realidad de las aulas está compuesta por un alumnado que presenta diferentes características personales y socioculturales, que se traducen en diferentes ritmos de aprendizaje en el aula.” (Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. , 2016)

Estos ritmos de trabajo también van en relación a las necesidades específicas que presentan los alumnos que no son necesariamente de aprendizaje, estas autoras señalan que puede ser por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales o de historia escolar, por el origen sociocultural, entre otros factores, para ello es necesario que el docente busque estrategias para lograr resultados favorables en sus aprendizajes, por consiguiente los ajustes razonables que se presentan en esta investigación son convenientes.

Otro documento es “2003-2012: 10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España”, en él se establecen artículos relacionados a los derechos de estas personas, entre ellos se encuentra el artículo 3 de esta convención el cual enmarca en su apartado “e”, “La igualdad de oportunidades”, donde se sugiere poner en juego instrumentos como los ajustes razonables para lograr dicho propósito, asimismo sostiene que “La igualdad de oportunidades va orientada a crear las condiciones óptimas que permitan a las personas partir de la misma situación en el desarrollo de sus trayectorias vitales en todas sus dimensiones.” (Pérez Bueno, España.) en estas dimensiones puede incluirse lo educativo.

De igual forma Elsa Piedad Cabrera Murcia, asesora de la subdirección y Evaluación, ministerio de Educación Nacional de Colombia, en su texto “Dificultades para aprender o dificultades para enseñar”, publicado en la Revista Iberoamericana de Educación en el 2007, establece que “al interior de las escuelas se reconoce que cada niño que asiste a ella tiene una forma diferente o particular de aprender o de afrontar una tarea, es decir, se reconoce que todos tienen estilos y ritmos de aprendizaje diferentes” (Cabrera Murcia, 2007) También establece las consecuencias que se llegan a originar a causa de no respetar estos ritmos y estilos de aprendizaje en los alumnos, puesto que menciona que algunos alumnos son capaces de sobresalir “a pesar” del sistema y logran tener un desempeño escolar normal, sin embargo, no todos los alumnos tienen la misma suerte pues aquellos que no logran adaptarse o ajustarse a

estos métodos de enseñanza presentan un bajo desempeño, ya que el uso de metodologías inadecuadas no logran cubrir sus diferencias individuales por lo que están destinados a fracasar.

Apoyada en dicha autora me atrevo a decir que la implementación de ajustes razonables de tipo curricular representarán un soporte como método o desarrollo de estrategias que permitan atender las diferencias individuales ya que a través de ellos “se intenta disminuir el sesgo que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños que sin tener dificultades para aprender son catalogados como tales” (Cabrera Murcia, 2007)

Case (1996, citado en Olson, 2002) afirmaba que el crecimiento del conocimiento no solo puede explicarse por la inteligencia o la clase social del niño en cuestión, sino también por la oportunidades para aprender, de modo que es tarea de todos los maestros frente a grupo generar dichas oportunidades igualitarias para todos los alumnos de acuerdo a sus necesidades.

En esta idea Cabrera Murcia (2007), afirma que:

Podría decirse que un ambiente construido para facilitar en el niño su aprendizaje tendería a favorecer las formas como los niños direccionan sus propias actividades cognitivas y a su vez, el aumento en su desempeño escolar. De esta manera los niños que tienen ritmos y estilos de aprendizaje que no se ajustan a los métodos usados, como los niños que sí logran ajustarse, estarían ahora incluidos en un mismo grupo.

Lo anterior no significa que los alumnos se hayan homogeneizado, o que los alumnos hayan logrado adaptarse a los métodos de enseñanza sino que muestra como las diferencias individuales son tomadas en cuenta a la hora de planificar y diseñar estrategias dentro de las cuales se incorporan los ajustes razonables.

Dentro de los ajustes razonables no se pretende que se considere como un trato privilegiado o preferente, o incluso aislado, sino como el diseño de actividades que, aunque presentadas de forma diferente, promuevan el desarrollo del mismo fin u objetivo, ya que “Tomar en cuenta tanto el componente afectivo, el conductual y el cognitivo, no es más que respetar su propio estilo y estrategia de aprendizaje para resolver una tarea. Reconocer las diferencias individuales para entregar un aprendizaje es reconocer el rol activo de los niños en la construcción del conocimiento”. (Cabrera Murcia, 2007)

Rafael de Asís, refuerza de manera más precisa y con términos legales la idea de los ajustes razonables pues debe de ser entendido de manera general como “la

exigencia de eliminación de barreras y obstáculos (físicos, ambientales, culturales, psicológicos o cognitivos)” (de Asis), Además establece que:

“Los ajustes razonables son medidas que pretenden adaptar el entorno, bienes y servicios a las específicas necesidades de personas que se encuentran en ciertas situaciones. Se adoptan cuando falla el diseño para todos y tienen en cuenta las necesidades específicas de una persona. Es una estrategia para la satisfacción de la accesibilidad de carácter particular...la función de los ajustes razonables no es la de reemplazar el incumplimiento de la accesibilidad.”(de Asis)

Los ajustes razonables son definidos en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.

Aterrizando dicha definición en la educación, los ajustes razonables no deben estar enfocados solamente en la accesibilidad de las condiciones de las personas que lo requieren, sino enfocados en la metodología y considerados como un derecho humano deben eliminar las barreras u obstáculos que limitan el aprendizaje de una persona.

Una investigación más es el documento presentado por Tony Booth y Mel Ainscow en el texto “Índice de inclusión”, en donde se presenta un documento como propuesta para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad toda vez que, a través de ellas, es posible crear condiciones de accesibilidad universal en lo físico, en lo curricular, en lo social... y, con ello, la determinación de ajustes razonables para responder a las necesidades individuales de cada estudiante. El documento titulado “*Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza: estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*” es un compendio de estrategias para favorecer en los alumnos lo ya mencionado.

Un punto muy importante que rescatan Tony Booth y Mel Ainscow en este texto es en relación al papel que debe tomar el docente para atender a la diversidad, expresándolo de la siguiente manera:

“Atender a la diversidad en el aula significa que los docentes se ocupen de todos los estudiantes, generen ambientes de aprendizaje enriquecedores y diversifiquen la enseñanza, prestando especial atención a aquellos que requieren apoyos para participar y aprender en igualdad de condiciones.

Todos los alumnos y las alumnas pueden progresar si se otorgan las oportunidades, las ayudas o medios de compensación necesarios, ya que el aprendizaje

no depende únicamente de las capacidades propias, sino también de la cantidad y calidad de experiencias y apoyos que se le brindan en el aula y en la escuela.

Es a través de las planeaciones de aula, que el docente puede proyectar las oportunidades de aprendizaje a través de las cuales dará respuesta a la totalidad del grupo... el equipo docente requiere avanzar hacia planeaciones de aula más diversificadas, creativas, interesantes e incluso divertidas, que consideren los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los distintos intereses y motivaciones y las características socioculturales de los estudiantes". (Booth & Ainscow, 2000)

Es por esto que así como se anexaban dentro de las planeaciones didácticas un espacio para las adecuaciones curriculares debe realizarse para los ajustes razonables, para que de esta manera se les brinde igualdad de oportunidades a todos los alumnos, considerando todas sus características tanto individuales como grupales.

Como se ha dado a conocer, A partir de 1993 —como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41, se impulsó que los alumnos que se encontraban en escuelas de educación especial se integraran a escuelas consideradas como de educación regular, por este motivo estas escuelas tienen la obligación de aceptarlo y brindarle las condiciones que requiere para óptimo desarrollo, sin embargo esto ha ocasionado mayor diversidad dentro de las aulas.

Para esto la SEP en el 2006 ha propuesto el documento "*Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*" en el cual se promueve fortalecer la atención educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, se presentan sugerencias para que los docentes identifiquen no solo el grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, etcétera. Para que puedan ofrecer una educación pertinente a sus alumnos.

Como se manifiesta nuevamente en este documento, es muy importante que el docente se centre en las características que los alumnos presentan, y una fundamental es su ritmo de aprendizaje y no implementar actividades igualitarias para todos sus alumnos, las cuales podrían ocasionarles frustración y además podrían provocar que no se alcancen los aprendizajes esperados.

No obstante cabe resaltar que estos ajustes razonables que se pretenden diseñar para su implementación van enfocados a alumnos con necesidades específicas que los requieren con o sin discapacidad dentro de escuelas consideradas como regulares.



### Referentes teórico - conceptuales

Lo que esta tesis representa va enlazado a lo que el paradigma Constructivista establece. Este paradigma es el que actualmente se ha adoptado para lo correspondiente a la educación y uno de los principales que ha aportado a ello es Jean Piaget, el cual con su investigación en relación a la epistémica da referente tanto al paradigma constructivista como para que esta investigación de sustento de su importancia en la educación.

Muchas veces como docentes no nos damos cuenta de que nuestros alumnos necesitan pasar por diferentes estados para adquirir un nuevo conocimiento, dentro de esta teoría epistémica el sujeto debe de mantener un papel activo, lo cual se pretende al respetar su ritmo de aprendizaje, ya que además en el esquema conceptual piagetiano siempre debe existir dos procesos en el aprendizaje; la asimilación y la acomodación; aquello que muchas veces no es respetado pues si los docentes no tomamos en cuenta las características individuales de los niños, incluyendo sus ritmos de aprendizaje no existen estos procesos en los que los alumnos adquieran el aprendizaje al no asimilarlo y mucho menos se logra una acomodación entre sus conocimientos.

Muy probablemente los docentes solamente realicen el primer paso en este proceso (el desequilibrio) al establecer un conflicto cognitivo, lamentablemente este conflicto se muestra para todos los alumnos pero de manera estandarizada, lo cual ocasiona que los niños se queden en ese momento y no concluyan este proceso, ya que quizá este conflicto no sea adecuado para todos.

En el Texto “Caracterización del paradigma constructivista” por Gerardo Hernández Rojas y coordinado por Frida Díaz Barriga (1997), se expone la metodología constructivista, en donde se menciona que mientras mejor sea la distancia entre el sujeto y el objeto mayor será la objetividad y por ende habrá un conocimiento más acabado, es decir, si mantenemos actividades a los alumnos más de acuerdo a los niveles y ritmos que ellos presentan mayor será el conocimiento para ellos, puesto que según este autor citando a Labinowics, 1982, en este paradigma se deben “propiciar situaciones para que el alumno construya conocimientos de manera natural y espontánea, como resultado de su propio nivel de desarrollo” (Hernández Rojas, 1997). Además “La educación debe favorecer impulsar el desarrollo cognoscitivo del alumno, mediante la promoción de su autonomía moral e intelectual” (*idem*)

Un punto muy importante que este autor establece y que fundamente es uno de los propósitos de esta tesis es que:

“El estudiante siempre debe ser visto como un sujeto que posee un nivel específico de desarrollo cognitivo. Como un aprendiz que posee un cierto cuerpo de conocimientos, las cuales determinan sus acciones y actitudes. Es por tanto necesario conocer en que periodos de desarrollo intelectual se encuentran los alumnos y tomar

esa información como básica, aunque no como suficiente para programar las actividades curriculares”(Hernández Rojas, 1997)

Si el alumno no termina la actividad quizás sea porque el nivel cognitivo que posee no se lo permite y no solamente porque no quiera hacerlo. Por lo tanto en referencia a lo que este autor menciona es necesario conocer los niveles en los que se encuentran nuestros alumnos y realizar las actividades curriculares e incluso ajustes razonables curriculares para los alumnos que lo requieran respetando estos niveles y el ritmo que presentan los alumnos de acuerdo a ellos.

En este caso el maestro: “debe conocer con profundidad los problemas y características del aprendizaje operatorio de los alumnos y las etapas y estadios del desarrollo cognitivo... su participación se caracteriza por respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos” (Hernández Rojas, 1997). Asimismo establece que uno de los papeles fundamentales de acuerdo al paradigma constructivista del maestro consiste en promover una atmosfera de autoconfianza para el niño, y esto podría realizarse cuando las actividades son de acuerdo a su nivel ya que en otro caso podría caer en la frustración.

Dentro de nuestro sistema educativo mexicano existen gran variedad de documentos difundidos por la Secretaria de Educación Pública que avalan la idea de la realización de ajustes para potenciar el aprendizaje y la importancia de tomar en cuenta las características y necesidades individuales de cada alumno, en las cuales se encuentran sus ritmos de aprendizaje. Entre algunos otros se encuentran:

El Acuerdo 612 (2011), en el cual su propósito es la búsqueda de igualdad de oportunidades, con una política educativa inclusiva en el sistema educativo, en donde las personas tengan igualdad de oportunidades para una vida digna y condiciones educativas equitativas para todos los alumnos, para ello se deben identificar las barreras que limitan el aprendizaje, convivencia y participación de los alumnos para el logro de sus aprendizajes. Con relación a las actividades académicas dicho acuerdo establece que para favorecer el logro de los aprendizajes de los alumnos , es necesario: “Implementar la realización de ajustes razonables y brindar apoyos que requieran los alumnos con o sin discapacidad que demandan de mayores apoyos para el logro de los aprendizajes” (SEP, 2011)

También se establece que las escuelas públicas en relación con el fortalecimiento del proceso de la educación inclusiva serán responsables de: “Elaborar y dar seguimiento al diseño de apoyos y la realización de los ajustes razonables, que promuevan el logro de los aprendizajes de los alumnos identificados, en función de sus necesidades individuales.” (SEP, 2011)

Los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios 2011. En los cuales se plantea en determinados principios lo siguiente:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

Con respecto al principio uno, se enfoca en que el docente debe de centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje en el cual tiene lugar ampliamente si ritmo de aprendizaje, en el cual se pretende enfatizar en esta tesis.

Es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés". (SEP, Plan de Estudios. Educación Básica, 2011)

En el principio ocho, se manifiesta que dentro de las aulas se debe de crear un ambiente inclusivo en donde se atienda de manera pertinente a la diversidad, respetando y atendiendo sus características así como sus necesidades individuales.

A la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones. (SEP, Plan de Estudios. Educación Básica., 2011)

*El Artículo 3° constitucional.* Dentro del artículo tercero constitucional el cual se refiere a que toda persona tiene derecho a recibir educación, también se señala que; dentro de esta educación se debe de tener respeto por la diversidad y debe brindarse de manera incluyente, asimismo "Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos" (Constitución Política, 2012) debe de centrarse en la búsqueda del aprendizaje de los estudiantes, respetando y atendiendo su diversidad.

*La Nueva Reforma Educativa.* Dentro del nuevo modelo educativo 2017, la SEP da a conocer la nueva organización que el sistema educativo debe de tener, dentro del cual se explican cinco grandes ejes que contribuyen a que niñas, niños y jóvenes de nuestro país desarrollen su potencial para ser exitosos en el siglo XXI. Haciendo referencia al eje IV, "inclusión y equidad" , la SEP (2017), manifiesta que "el sistema educativo debe eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el

aprendizaje de todos los estudiantes” y “ofrecer las bases para que... los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades” (SEP, Modelo Educativo, 2017), es decir, dentro del sistema educativo los responsables de la enseñanza de los educandos deben de buscar opciones para potencializar las capacidades de cada uno de sus alumnos de manera equitativa e inclusiva, cabe mencionar que para ello es necesario conocer y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, y para potencializar dichos aprendizajes se tiene en pie la propuesta de hacer ajustes razonables dentro del curriculum eliminando las barreras que limitan su aprendizaje, y contribuir así al objetivo de este nuevo modelo educativo.

*El Acuerdo 592*, por el que se establece la articulación de la educación básica. En este acuerdo se menciona el Plan de estudios 2011, de la educación básica, el cual señala que dentro de las escuelas existe una gran diversidad, entre ellos se encuentra los diversos ritmos de aprendizaje, por lo que “reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa” (SEP, ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica., 2011) lo cual se traduce a ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos sin distinción alguna, favoreciendo la inclusión. De igual manera se menciona el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, pues en su eje 3 se refiere a la “Igualdad de Oportunidades”, lo cual es necesario para “Elevar la calidad educativa”, establecido en su objetivo 9.

*El Acuerdo 573*. Por el que se emiten las reglas de operación del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la Integración educativa. Es uno de los acuerdos más significativos que apoyan esta tesis. En uno de los objetivos específicos de este acuerdo se establece; promover la atención de los alumnos mediante “la realización de los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, así como la implementación de apoyos extraescolares en los casos que sea necesario” (SEP, ACUERDO número 573 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2010) favoreciendo la inclusión de los alumnos, estableciendo que “La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales” (SEP, ACUERDO número 573 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2010). Los ajustes antes mencionados deben ser diseñados especialmente para aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales los cuales según este acuerdo “presentan un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo”, por lo cual requieren de distintos recursos para alcanzar así los propósitos

educativos, en este caso enfocándonos a los recursos curriculares los cuales incluye: adecuaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación.

*Ley General de Educación.* Dentro de las especificaciones de la Ley General de Educación se alude al artículo 41 relacionado con la educación especial, en el cual se manifiesta lo siguiente:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género. Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior. La formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención. (SEP, Ley General de Educación, 2017)

Factor aprovechamiento escolar de educación especial. En este texto se establecen diversas normas entre las cuales la número 5 hace referencia a la realización de ajustes razonables de tipo curricular para la atención de alumnos de la escuela regular que enfrentan barreras para el aprendizaje. Específicamente para la primaria en este texto se presenta lo siguiente en relación a los alumnos que lo necesitan:

Realizar los ajustes razonables a la metodología con la que se trabajarán las competencias que deben desarrollarse en cada campo formativo, así como los aprendizajes esperados y precisar el tipo de intervención que se planea

para alcanzar los aprendizajes esperados y precisar el tipo de intervención que se planea para alcanzar los propósitos.

Diseñar las actividades didácticas específicas y diversificadas mediante las cuales el alumno desarrollará los temas seleccionados. Es importante que se tomen como un referente permanente los campos formativos, para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.(SEP-SNTE, 2011)

Esto es exactamente lo que se prende que los maestros realicen, atendiendo los ritmos de aprendizaje de cada alumno que lo necesite, así como respetando sus capacidades individuales, dando importancia a esta tesis.

### **Marco teórico- conceptual**

Para poder comprender mejor esta tesis es necesario hacer una recapitulación de los conceptos más importantes que se rescatan en ella y que adjudican mayor claridad a lo expuesto en esta investigación.

Primeramente es fundamental dar a conocer a lo que se refiere con los ajustes razonables de tipo curricular, estos ajustes van muy en relación a lo que se conoce como adecuaciones curriculares, sin embargo no deben confundirse como sinónimos. Los ajustes razonables son modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas al currículo, es decir a la metodología, contenidos, propósitos y evaluación que no impongan una carga desproporcionada o indebida para garantizar en máximo logro de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas específicas que lo requieren, entiendo a estos alumnos como aquellos que con o sin discapacidad presentan un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo teniendo de por medio barreras que limitan su aprendizaje, su participación y su convivencia.

Estas barreras también se pretenden eliminar mediante un conjunto de acciones que promuevan la educación inclusiva, en este caso los ajustes razonables, debe entenderse que la inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación o exclusión educativa, entendiéndose que hay muchos estudiantes que no reciben igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades, características y ritmos.

El diseño e implementación de estos ajustes van orientados a la aplicación de estrategias diversificadas para alumnos que requieren de ellas, sin embargo éstas no sólo serán diseñadas en relación de nuevas actividades sino enfocadas también a los diferentes medios para motivar a los niños de forma que tengan una predisposición favorable para el aprendizaje, pues resulta ser una parte fundamental que determinará su ritmo de trabajo, recuperando que el logro de los aprendizajes van en función principalmente a su ritmo de aprendizaje.

Las necesidades educativas específicas que los alumnos presentan y que requieren de mayor apoyo educativo pueden ser temporales o permanentes y estar relacionadas de igual manera con sus ritmos de aprendizaje, el cual se determina de acuerdo a su edad, madurez psicológica, estimulación, desarrollo y nivel cognitivo, lo que representaría de manera concreta la velocidad que requiere para aprender.

### **Aspectos metodológicos**

*Ruta metodológica.* Durante las jornadas de observación y práctica profesional, uno de los principales retos detectados fue encontrar estrategias que permitieran mantener ocupados a los alumnos que terminaban los trabajos, mientras que el resto de sus compañeros terminaban, por lo que se pudo identificar que muchas veces el tiempo que requería un alumno en comparación de otro era realmente asimétrico, lo cual ocasionaba otros problemas como el descontrol del grupo y el rezago de actividades.

También se tuvo la oportunidad de conversar con compañeros practicantes y docentes titulares sobre el tema de manera informal, no estructurada, donde pudieron dar su opinión sobre la gran diversidad y desigualdades con respecto a los ritmos de trabajo de los alumnos. Se expresaron diferentes opiniones, creencias y sugerencias con distintas ideas metodológicas.

Sin embargo, luego de escuchar los comentarios se buscó recolectar evidencia que permitiera corroborar que realmente había un problema, fue así que por medio de la recolección de trabajos y productos de los alumnos se pudo comparar sus ritmos de trabajo puesto que a pesar de brindar un tiempo considerable para su realización hay alumnos que incluso no alcanzan a terminar el trabajo, así mismo se cuenta con el diario del profesor en donde mediante la observación y su análisis se tienen registros de los diversos tiempos que han ocupado los alumnos para concluir o al menos entregar alguna actividad, y el porqué el alumno tardó ese tiempo (no comprendió el tema, mostró actitud apática, estaba platicando, etc.) Así como también se poseen instrumentos como listas de cotejo y escalas de rango en donde se tiene registrado el cumplimiento y entrega de trabajos de los alumnos.

*Métodos, técnicas e instrumentos.* Se hará uso de diferentes técnicas como la entrevista, registros mediante la observación participante, e instrumentos como cuestionarios, test y videograbaciones para recabar mayor información e identificar y clasificar a los alumnos en su respectivo ritmo de aprendizaje.

*Tipo y enfoque de la investigación.*

Con base en los objetivos el carácter de esta investigación es cualitativo, debido a esto el estudio intenta explicar de acuerdo a su propósito la importancia del trabajo colaborativo para equilibrar los ritmos de trabajo. Así mismo, mantiene un enfoque investigación-acción ya que el docente-investigador realizará las actividades en su propia

aula con fines específicos, es “un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados”. (Lerwin, 1952), además “constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje” (Herrerías).

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Al diseñar e implementar ajustes razonables de tipo curricular, se brindará el apoyo para favorecer el logro de los aprendizajes de los alumnos, especialmente en aquellos que requieren mayores apoyos educativos, respetando las capacidades y necesidades individuales así como los diversos ritmos, eliminando o minimizando las barreras que limitan sus aprendizajes y obteniendo como resultado que el grupo realice las actividades y trabajos de manera general en un tiempo promedio y se logren propósitos educativos.

### **Referencias bibliográficas**

- Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. (2016) "El Clima De Aula En Los Proyectos De Trabajo. Crear Ambientes De Aprendizaje Para Incluir La Diversidad Infantil". *Perfiles Educativos, (Vol. Vol. Xxxviii)*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000) *ÍNDICE DE INCLUSIÓN.(INDEX FOR INCLUSION) Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. .Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI)*.
- Cabrera Murcia, E. P. (2007) *Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. Revista Iberoamericana de Educación.*
- de Asis, R. *Sobre la accesibilidad Universal*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas.
- Hernández Rojas, G. (1997) *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. México: ILCE-OEA.
- Herrerías, E. B. (s.f.). *LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN–ACCIÓN*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Pérez Bueno, L. C. ( España.). 2003-2012: *10 AÑOS DE LEGISLACIÓN SOBRE NO DISCRIMINACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESPAÑA*.
- SEP. (2006) *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. . México, D.F.*
- SEP. (30 de 12 de 2010). *ACUERDO número 573 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.



- SEP. (19 de 08 de 2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). ACUERDO número 612 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la. México.
- SEP. (22 de 03 de 2017). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. México.
- SEP. (2017) *Modelo Educativo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011) *Plan de Estudios. Educación Básica*. . México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-SNTE. (2011) Factor aprovechamiento escolar de educación especial. . México: SEP.

## HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA: LAS VOCES DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

JURE, Inés  
PÉREZ, Carolina  
GIANOTTI, Mariana  
FUMARCO, Carolina

**Universidad Nacional de Río Cuarto  
Facultad de Ciencias Humanas  
Departamento de Ciencias de la Educación**

*Los profesionales de la Educación Especial están inmersos en un cambio de paradigma que modifica sus prácticas en el contexto de la “escuela especial” y demanda, entre otras cosas, una formación ajustada en el marco de una educación inclusiva. Este cambio, profundizado a partir de la sanción de la ley de Educación Nacional N° 26.206, provoca redefiniciones tanto en las tareas a desarrollar por el profesional de la Educación Especial como en la articulación entre los distintos actores que conforman el sistema educativo inclusivo.*

*En esta ponencia presentamos algunos resultados de nuestra investigación<sup>110</sup> que gira en torno a los siguientes interrogantes ¿cómo se redefine el contexto de la educación especial a la luz de los planteamientos de la educación inclusiva?, ¿cómo se reorganiza la articulación entre los profesionales de la educación especial y escuela inclusiva?, ¿cómo se redefinen sus prácticas?, ¿cómo se modifica el perfil del Profesional de la Educación Especial?*

*Abordamos este problema de investigación desde el enfoque cualitativo – interpretativo con el propósito de construir categorías teóricas a partir de las voces de los profesionales de la educación especial que están trabajando en escuelas especiales de la ciudad de Río Cuarto, en las que se está transitando hacia la construcción de un modelo de escuela inclusiva.*

### ***Inclusión Educativa - Escuela Especial - Transición***

---

<sup>110</sup> Aprobado y subsidiado por SeCyT de la UNRC. Res. CS. 161/16. Período 2016 - 2018

## Introducción

La Ley de Educación Nacional establece que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de la asignación de recursos. Uno de sus fines es habilitar propuestas pedagógicas que permitan, a las personas con discapacidad, el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Define a la Educación Especial como una modalidad transversal al Sistema Educativo.

Las escuelas inclusivas implican un reto para los docentes de educación especial, cuyo rol y ámbito de intervención cambia sustantivamente, constituyéndose en imprescindible el papel proactivo de las instituciones de formación superior para contribuir a la redefinición de sus tareas.

En esta ponencia presentamos algunos avances de nuestro proyecto de investigación<sup>111</sup> que gira en torno a los siguientes interrogantes ¿cómo se redefine el contexto de la educación especial a la luz de los planteamientos de la educación inclusiva?, ¿cómo se reorganiza la articulación entre los profesionales de la educación especial y escuela inclusiva?, ¿cómo se redefinen sus prácticas?, ¿cómo se modifica el perfil del Profesional de la Educación Especial?

Con este trabajo nos proponemos, entre otras cosas, describir y comprender las tareas que desarrolla el profesional de la educación especial vinculadas a la educación inclusiva, aportar al debate teórico contextualizado así como a la redefinición curricular en la formación inicial de los profesionales de educación especial.

Este problema de investigación se aborda desde el enfoque cualitativo – interpretativo a los fines de generar conocimientos sobre educación inclusiva, a partir de las voces de los profesionales de la educación especial.

## Referentes teóricos conceptuales

En relación a la temática en estudio, se observa que hay un amplio caudal de antecedentes tanto internacionales como nacionales. A continuación se detallan los que se consideran más pertinentes a nuestro objeto de estudio.

Ainscow M. y Booth T. (2000) crearon “Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva” que fue publicada en el Reino Unido y que nos permite unificar criterios para analizar la educación inclusiva en la actualidad. Asimismo, Ainscow, M. (2005) sistematiza las diferentes investigaciones desarrolladas en Inglaterra para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos. El autor afirma que en el marco de las dudas, disputas y contradicciones que trae aparejada la aparición de las escuelas

---

<sup>111</sup> Aprobado y subsidiado por SeCyT de la UNRC. Res. CS. 161/16. Período 2016 - 2018

inclusivas, es necesario reconsiderar el papel y las funciones futuras de los especialistas y de los centros específicos de atención a personas con discapacidad.

Sandoval, M., López, M. L.; Niquel, E.; Durant D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002) adaptaron la guía antes mencionada al contexto educativo español.

Marchesi, A., Blanco R. y Hernández, L. (2014) sistematizaron los “Avances y Retrocesos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica” otorgando un marco de referencia actualizado para el análisis de la problemática en estudio.

Macarulla, I.; Saiz, M. (2009) en la compilación “Buenas Prácticas de Escuela Inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad. Un reto, una necesidad” sistematizan construcciones teóricas y experiencias vinculadas a la inclusión educativa en España.

Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012) en “Educación en la Escuela Inclusiva” plantean el eje de la formación profesional del profesorado en torno a la inclusión educativa.

Anijovich, R. (2014) en “Gestionar una Escuela con Aulas Heterogéneas”, analiza el enfoque educativo centrado en el trabajo en aulas heterogéneas a nivel de la gestión institucional. En publicaciones anteriores comparte experiencias vinculadas con la atención a la diversidad en América Latina, que retroalimenta el planteo teórico y contribuye a la construcción de nuestro contexto.

Belotti, A.L.; Caffaratto, A.; Filippa, S.; Gil, M.A.; Sarmiento, G. (2013) en “Integración Escolar de Niños con Síndrome de Down en la Escuela Inclusiva” sistematizan una experiencia de más de 10 años de trabajo interinstitucional para avanzar en el logro de procesos de integración que se desarrollan en la ciudad de Córdoba.

Asimismo consideramos importante mencionar los siguientes trabajos de investigación y de extensión, en los que participaron miembros de este equipo:

Representaciones de los docentes sobre sus prácticas profesionales en el contexto de la integración educativa. (Jure Inés - Gianotti Mariana - Pérez Ana Carolina) Directora: Solari Adriana (2007-2008)

“Representaciones de estudiantes de Educación Especial de la U.N.R.C acerca de la dimensión social en sus futuras prácticas profesionales” Directora: Jure Inés. (Gianotti Mariana - Pérez Ana Carolina) (2009-2011)

La incorporación de las tics en el campo de la educación especial (Directora: Jure Inés. (Gianotti Mariana - Pérez Ana Carolina) (2012-2015)

Trabajo de Tesis Maestría en Educación y Universidad “Perfiles Profesionales, trayectorias educativas y representaciones sociales acerca de las prácticas. (2015) (Mariana Gianotti).

Proyecto de extensión UNRC: “Servicio de Orientación y Apoyo a la Integración Escolar”. (2008 - 2011). Responsables del proyecto: Mgter. María A. Cornachione Larrinaga. Esp. Inés Jure, María A. Vázquez, Ana Carolina Pérez, Mariana Gianotti.

Convenio entre la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la institución JARDIN DE INFANTES “Juan Bautista Alberdi”. Trabajo colaborativo inter-institucional al interior de procesos de integración escolar. Convenio Marco (Res. CS 207/11)

Proyecto de Extensión. UNRC. “El desafío de la escuela inclusiva: Una construcción colaborativa para acceder a una educación de calidad”. (2014-2016) (Equipo de trabajo: Jure, Inés, Vázquez, María, Olivero, Betiana)

En función de los objetivos de investigación planteados y del abordaje metodológico cualitativo seleccionado no se presenta una hipótesis de investigación, ya que no se intenta verificar el impacto de variables ni establecer correlaciones o generalizaciones de los hallazgos de este estudio.

En su reemplazo formulamos a modo de anticipación de sentido, lo siguiente: los profesionales de la educación especial están inmersos en un cambio de paradigma que de alguna manera, modifica sus prácticas en el marco de la institución “escuela especial” y demanda una formación ajustada al desafío de trabajar en el marco de una educación inclusiva. Este cambio provoca redefiniciones tanto en las tareas a desarrollar por el profesional de la educación especial como en la articulación entre los distintos actores que conforman el sistema educativo.

### **Aspectos metodológicos**

Para el desarrollo de esta investigación nos posicionamos desde una lógica interpretativa - cualitativa dado que pretendemos avanzar en la comprensión de un hecho social: las prácticas profesionales vinculadas a la educación inclusiva.

El carácter cualitativo de esta investigación está dado por la naturaleza del problema a investigar, las formas de acceso al conocimiento de lo social, los resultados que se esperan obtener y los criterios de validación a los que recurrimos durante el proceso.

La selección de la muestra es intencional y por propósitos. Queda definida por profesionales en Educación Especial que estén trabajando en escuelas especiales de la ciudad de Río Cuarto, en las que se está transitando hacia la construcción de un modelo de escuela inclusiva. Las unidades de análisis las constituyen los docentes y directivos que desarrollan tareas en dichas instituciones.

Para la recolección de los datos, privilegiamos las siguientes estrategias: a) análisis de documentos, b) cuestionarios abiertos, c) entrevistas grupales.

Para el análisis de los datos obtenidos se desarrollan procesos de inducción analítica a través de la estrategia de comparación constante que permite la formulación de categorías emergentes de los datos recogidos (Glasser y Strauss,1967) y que a su vez aportan a una comprensión más profunda del objeto de estudio.

En la lógica cualitativa, es necesario adoptar una rigurosa vigilancia teórica atendiendo a la implicación de los investigadores por su posición de docentes de la carrera de Educación Especial. Desde el punto de vista epistemológico esto supone la exigencia de aplicación de diferentes técnicas de triangulación (de fuentes, de datos y de investigadores) al mirar los hechos desde distintos ángulos.

Las actividades planteadas a lo largo de este proyecto de investigación se organizan en torno a distintas etapas que progresivamente nos permitirán ahondar en el objeto de estudio. Así, iniciamos el proceso con la identificación y lectura analítica de bibliografía que posibilita profundizar categorías teóricas iniciales referidas a la línea de investigación para sistematizar conceptos centrales.

Simultáneamente realizamos un proceso de búsqueda de documentos, marcos legales y normativas referentes al enfoque de educación inclusiva que encuadran y sustentan las acciones que se desarrollan en el campo de trabajo.

A partir del análisis bibliográfico y de los documentos vigentes, organizamos un cuestionario abierto que se aplicó a docentes y directivos de escuelas especiales de nuestra ciudad que componen la muestra de investigación.

El cuestionario quedó definido de la siguiente manera:

¿Cómo caracteriza el lugar de la Educación Especial en el contexto educativo actual?

¿Cómo se relaciona lo establecido en la normativa vigente con sus prácticas en este contexto?

¿Cómo se redefine la institución en la que usted se desempeña a partir del enfoque de Educación Inclusiva?

Nombre y caracterice 5 (cinco) tareas y/o prácticas en el marco de esta reestructuración a nivel institucional y áulico.

Caracterice las articulaciones con otras instituciones o actores en este marco.

¿Cuáles son sus necesidades de formación actual?

¿Cuáles son sus sensaciones en relación a esta propuesta de cambio?

Una vez sistematizados los datos de los cuestionarios, está previsto realizar entrevistas grupales en las que tendremos oportunidad de profundizar en aspectos vinculados a la realidad de cada institución.

Como instancia final del proceso se presentarán informes tendientes a socializar los resultados de la investigación que contribuyan a generar procesos de reflexión en el

marco del trabajo con Comisiones Curriculares de Carrera del Profesorado y la Licenciatura en Educación Especial. Asimismo, los aportes teóricos permitirán repensar la formación inicial de los estudiantes de educación especial, evaluando las necesidades de revisión de los planes de estudios en torno a los nuevos alcances vinculados a la transformación del campo de la educación especial.

En este trabajo presentamos el análisis de tres de los aspectos que se indagaron a partir del cuestionario que propusimos, los mismos están referidos a cómo caracterizan los docentes y directivos al lugar de la Educación Especial en el contexto educativo actual, cómo se redefine a partir del enfoque de Educación inclusiva la institución en la que se desempeñan y por último cuáles son sus sensaciones en relación a esta propuesta de cambio.

## **Resultados alcanzados y/o esperados**

### *Hacia una escuela inclusiva: las voces de los protagonistas*

El enfoque de Educación Inclusiva se basa en la idea de que la educación que se brinda debe estar preparada para recibir estudiantes diversos, con todo lo que esto implica, infraestructura adecuada, trabajo interdisciplinar y colaborativo, currículum flexible, entre otros. Esto no plantea que la escuela debe conocer todo una vez que se enfrenta a este reto, pero sí debe tener la voluntad y la actitud de aprender y superarlo favorablemente de tal forma que la comunidad educativa se estaría convirtiendo en una verdadera institución de aprendizaje constante, tanto para el estudiante como para el personal que ahí trabaja, es decir profesionales de la educación, autoridades, administrativos.

Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes. (Barton, 1998, en Arroyo González, 2013, p. 150)

En este sentido, tal como lo expresa el autor antes mencionado, la educación inclusiva debe ser entendida como un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias, una posibilidad para identificar y remover barreras al aprendizaje y la participación además de una transformación estructural de las instituciones educativas.

Según el Consejo Federal de Educación en la Resolución 155/11, en Argentina, la ley de Educación Nacional establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el estado. Enuncia que la obligatoriedad escolar se extiende desde los 5 años hasta la finalización de la Educación Secundaria y garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de la asignación de recursos. Uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

En este marco, la Educación Especial se define como una modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se debe garantizar la integración de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (Ley de Educación Nacional, art. 42.)

La “modalidad” comprende una perspectiva de transversalidad al Sistema Educativo y, por eso, la articulación y la coordinación son requisitos centrales en su propio funcionamiento. La educación inclusiva requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la educación especial, para ser parte de un sistema único. De esta manera la educación especial debe coordinar acciones al interior de cada nivel del sistema educativo haciendo posible trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad.

Cuando se les solicita a los docentes de escuela especial que *caractericen el lugar de la Educación Especial en el contexto educativo actual* encontramos respuestas que coinciden en definirla como una modalidad del Sistema Educativo que atraviesa a todos los niveles: inicial, primario y secundario. Los mismos describen además distintas tareas que le competen al profesional de la Educación especial en el marco del trabajo colaborativo con los docentes de escuela común, tales como: atender, asesorar, acompañar a los estudiantes integrados y a los docentes para el logro de la inclusión, garantizando el derecho a la educación de las personas con discapacidad.



Muchos piensan que la escuela se encuentra en pleno proceso de cambio hacia el paradigma de la inclusión y en este marco la educación especial se constituye en un centro de recursos para las escuelas comunes.

Algunos definen a la escuela de modalidad educación especial sólo desde la función de acompañamiento de la trayectoria escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad.

También concuerdan al explicitar que la Educación especial está atravesando una difícil realidad, con cambios profundos que no son comprendidos en la realidad educativa actual observándose muchas veces resistencias desde la escuela común y la escuela especial.

Al respecto la Resolución Nº 311/16 del Consejo Federal de Educación, en su primer artículo, hace referencia a la importancia de la “corresponsabilidad” entre los niveles y las modalidades al momento de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

Algunas expresiones de los docentes:

“...la Educación Especial se encuentra orientada a trabajar sobre las necesidades sociales relacionadas a la inclusión, siendo parte y muchas veces trasmisora de las políticas educativas.”

“Educación Especial es la modalidad que atraviesa la educación en Escuela de nivel, atendiendo, asesorando, acompañando a los estudiantes integrados y docentes para lograr la inclusión.”

“...garantizando el derecho a la educación de las personas con discapacidad.”

“La Educación Especial en este momento atraviesa una difícil realidad. Mientras las leyes avalan la inclusión, la educación ofrece ciertas resistencias. La educación especial atraviesa cambios profundos que no son comprendidos en el contexto educativo actual.”

“Es una modalidad transversal al sistema educativo. Se encuentra en pleno proceso de cambio hacia el paradigma de la inclusión, transformándose paulatinamente en un centro de recursos para las escuelas de nivel.”

Coincidimos con Borsani (2011) en que la escuela especial debe superar aquellos resabios que aún persisten de su lugar de subsistema, o de sistema paralelo, que de hecho no lo es, y ubicarse con todo su saber y experiencia como una modalidad dentro del sistema educativo único con la propiedad de quien sabe, de quien puede aportar al respecto y se redefine en función de esta nueva coyuntura.

Abordar las diversas necesidades educativas de los estudiantes en el aula, no sólo demanda conocer en profundidad a los alumnos y los contenidos esenciales de la disciplina que se enseña, sino también manejar una variedad de estrategias y medios

educativos para llegar a todos los estudiantes y asegurar que participen y aprendan. En este sentido, la inclusión y la atención a la diversidad han vuelto más complejas la planificación curricular y la evaluación.

Las escuelas inclusivas requieren de un nuevo perfil docente. La renovación de la formación inicial y continua del profesorado es de primera importancia, tanto para aquellos que ejercen en los niveles de educación inicial, básica y secundaria, que se ven desafiados a abordar en el aula una mayor variación de aprendizajes, siendo necesario que cuenten con la colaboración y el apoyo de otros profesionales relacionados con la educación, como así también para los docentes de educación especial, cuyo rol y ámbito de intervención cambia sustantivamente.

Cuando les preguntamos a los docentes y directivos cómo se redefine la institución en la que se desempeñan a partir del enfoque de Educación Inclusiva la caracterizan como:

un centro de atención donde se brinda orientación, asesoramiento, acompañamiento, apoyo a los estudiantes integrados,

una institución que trabaja de manera colaborativa en diferentes ámbitos para lograr a mediano y largo plazo derribar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes,

una institución que ha ido realizando los cambios necesarios para enfocarse en esta nueva modalidad de educación inclusiva.

También explicitan que la institución se redefine en función de las concepciones, la organización y la planificación, entre otros. En este sentido hacen referencia a que los docentes y estudiantes ya no están en el espacio físico de la escuela especial. Esto se modificó sustancialmente porque la mayoría de los estudiantes están cursando su trayecto educativo en la escuela de nivel en base a un trabajo colaborativo entre ambas instituciones.

Algunas expresiones de los docentes:

“Deja de ser una escuela para ser un Centro de Atención, donde brinda orientación, asesoramiento y apoyo de los estudiantes integrados.”

“La escuela se vuelve a reorganizar convirtiéndose en un Centro de Apoyo y asesoramiento con estudiantes integrados en escuelas de nivel y las docentes trabajando en dichas instituciones.”

“La institución ha ido realizando los cambios necesarios para enfocarse en esta nueva modalidad de educación inclusiva.”

Para los docentes de educación especial la inclusión ha implicado un cambio paradigmático que ha supuesto considerables transformaciones en lo que se refiere a

sus prácticas profesionales, las modalidades de atención y el contexto de desempeño laboral.

Por este motivo, la inclusión ha sido percibida por este sector, en ocasiones, como una amenaza a su identidad y campo profesional generando diversas sensaciones.

En este sentido, indagamos los sentires de docentes y directivos acerca de esta propuesta de cambio que atraviesa la Educación Especial.

Algunos hacen referencia a sensaciones de incertidumbre debido a que están transitando un proceso de cambio. Asimismo explicitan emociones encontradas como felicidad, alegría pero al mismo tiempo miedo y angustia.

En general los docentes expresan que sus sensaciones en relación a este proceso son “positivas” pero no manifiestan cuáles son y hacen referencia a un momento de transición, al cambio como proceso que presenta múltiples barreras, la convivencia de distintos modelos de educación, la necesidad de recursos humanos y materiales y de apoyo y orientación de Ministerio de Educación.

Algunas expresiones de los docentes:

“Positivas, como un proceso que se encuentra en sus inicios, con un largo camino por transitar, requiriendo de mayor apoyo y orientación desde las Inspecciones de las distintas modalidades del Sistema Educativo, por ende, del Ministerio de Educación.”

“Incertidumbre frente al cambio que inicia y está en proceso, aprendemos en la marcha.”

“Mi sensación es positiva, yo la comparto y deseo que cada vez esta propuesta cuente con todos los recursos humanos y materiales necesarios para su óptimo desarrollo, y así lograr trayectorias educativas integrales de calidad en todos los estudiantes.”

“Las sensaciones son opuestas, felicidad-alegría, miedo-angustia, incertidumbre.”

“Existen muchas barreras que hay que vencer, no obstante es un cambio positivo, que en un futuro traerá grandes satisfacciones que permitirán una mayor igualdad social.”

Al respecto, Garay, (2015) reconoce que:

...estos y otros muchos hechos, producen en los trabajadores docentes un sentimiento de debilidad e incapacidad para influir en las decisiones institucionales y que tales vivencias influyen disminuyendo su iniciativa profesional y personal. También su responsabilidad individual en los resultados educativos de la institución y del sistema educativo que, por su carácter jerárquico y por estar ubicados en la parte más baja de la escala en la toma de decisiones, se sienten más víctima que actores responsables de los fracasos o, cuando los hay, de los éxitos.

Sin embargo, no tenemos otro camino que no sea el de empoderarnos para afrontar el desafío de dar nuevo sentido pedagógico a nuestro trabajo. No fugarnos en la simple idea de que la falta de autonomía que se tiene es sólo una responsabilidad del sistema o de los directivos autoritarios. O que no nos consultaron en cada reforma o innovación.” (p. 133)

### *Algunas reflexiones entre el pensar y el hacer de los protagonistas*

Abordar el tema de educación inclusiva en el momento actual, nos ubica en el terreno de la articulación entre lo que los profesionales piensan y construyen en la cotidianeidad de las instituciones educativas y lo que desde las teorías más consolidadas procura dar marcos de referencia que potencien la innovación en el campo de la educación.

Con esta investigación pretendemos contribuir en ese sentido, generando algunas categorías teóricas que produzcan aportes contextualizados a los procesos de cambios estructurales que atraviesa el ámbito de la educación especial y que se constituyen en un verdadero desafío caracterizado por: una redefinición del contexto de la misma en el marco de un enfoque de educación inclusiva, una modalidad que atraviesa todo el sistema educativo y articula el trabajo entre los profesionales de la educación especial y común, una redefinición de sus prácticas y perfil del profesional de la Educación Especial.

A partir de las categorías iniciales aquí presentadas, estamos en mejores condiciones de generar espacios de reflexión en el contexto de las escuelas especiales donde a través de un trabajo articulado, se habiliten espacios de reflexión y debate sobre sus propias prácticas con el objetivo de profundizar la comprensión de las tareas que desarrolla el profesional de la educación especial en un contexto de educación inclusiva.

En este sentido, coincidimos con Booth y Escudero (2006, en Echeita y Ainscow, 2010) al pensar que el punto de partida de este interminable proceso debe ser siempre el de involucrar a todos los profesionales que trabajan alrededor de la tarea educativa, en todos los niveles, ampliando su capacidad de reflexionar e imaginar lo que podría ser alcanzado, así como aumentando su sentido ético y la responsabilidad en el logro de tal fin.

Lo mencionado anteriormente es posible en la medida en que se habiliten espacios para el cuestionamiento y la reflexión acerca de las concepciones implícitas a las prácticas profesionales que se desarrollan en cada una de las instituciones involucradas en este proceso de cambio.

En este contexto, el papel proactivo de las instituciones de formación superior es crucial, no sólo para promover las transformaciones en los modelos y el currículo de formación docente, sino también para desarrollar una pedagogía inclusiva o de la diversidad y aportar a la generación y difusión de conocimiento en esta línea.

Asimismo los avances de este proceso de investigación nos permitirán revisar críticamente la formación inicial de nuestros alumnos del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial y realizar aportes al proceso de cambio y evaluación curricular de nuestros planes de estudio que también requieren ser replanteados, avanzando hacia una concepción amplia de educación inclusiva sin restringirla a la atención de los alumnos con discapacidad.

...en todo el mundo se están llevando a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los niños, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales. La tendencia general, alentada por la Declaración de Salamanca UNESCO 1994), y refrendada nuevamente en la Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008), es ofrecer estas respuestas dentro del contexto de una oferta general de educación. Ahora bien... los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativos (psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de educación especial. Y desde luego, nada de ella será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica. (Echeita y Ainscow, 2010. s/pág.)

### **Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Disponible en: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf). Consultado 9-11-2015.
- Ainscow, M. (2005) “La respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una escuela Vasca Inclusiva”. Actas del Congreso Guztientzako Eskola Donostia-San

- Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003. Disponible en [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r432459/es/contenidos/informacion/dia\\_6/es\\_2027/adjuntos/escuela\\_inclusiva/Respuesta\\_necesidades\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r432459/es/contenidos/informacion/dia_6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf). Consultado 9-11-2015
- Anijovich, R. (2014) "Gestionar una Escuela con Aulas Heterogéneas". Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Arroyo González, M. (2013) Revista de Educación Inclusiva, ISSN 1889-4208 Inclusive Education Journal, Junio, 2013, Vol. 6 (2) La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. (The Intercultural Education: a way towards the inclusive education.) Pág. 149 a 159. Disponible en: [file:///C:/Users/Usuario\\_2/Downloads/Dialnet-LaEducacionIntercultural-4335836.pdf](file:///C:/Users/Usuario_2/Downloads/Dialnet-LaEducacionIntercultural-4335836.pdf). Consultado 9-11-2015
- Belotti, A.L.; Caffaratto, A.; Filippa, S.; Gil, M.A.; Sarmiento, G. (2013). Brujas. Córdoba Argentina.
- Borsani, M. J. (2011). "Construir un aula inclusiva". Buenos Aires. Paidós.
- Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012) "Educación en la Escuela Inclusiva" Lumen. Buenos Aires. Argentina.
- Echeita, G. y Ainscow, M. . La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Disponible en [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- Garay, L. (2015) Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. (2015) Edit. Comunicarte.Córdoba. Argentina.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967) The discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research. Aldine Publishing Company, New York.
- Macarulla, I.; Saiz, M. (2009) "Buenas Prácticas de Escuela Inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad. Un reto, una necesidad." GRAO. Barcelona. España
- Marchesi, A., Blanco R. y Hernandez, L. Coord. (2014) "Avances y Retrocesos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica" Metas educativas 2021. OEI. Disponible en: [http://www.oei.es/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf). Consultado 9-11-2015
- Sandoval, M., Lopez, M. L.; Niquel, E.; Durant D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002) Contextos Educativos. "Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva" pag. 227 a 238. Disponible en [file:///C:/Users/Usuario\\_2/Downloads/Dialnet-IndexForInclusion-498293%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario_2/Downloads/Dialnet-IndexForInclusion-498293%20(3).pdf) Consultado 9-11-2015

## EXPECTATIVAS Y VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS INCLUSIVAS

LOZANO, Delia María  
GONZÁLEZ, Federico  
MEDINA, Karina  
MOLINA, María Laura

**Universidad Católica de Córdoba**  
**Facultad de Educación**

*El presente trabajo responde a un sub-tema que se inserta en la Línea de Investigación "Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas" aprobada por la UCC-CONICET. El objetivo de este sub-tema es identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.*

*El problema que abordamos en esta presentación es: ¿El nivel de expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado de escuelas primarias por parte de sus docentes promueven la construcción de escuelas inclusivas?*

*En función de esto nos planteamos los siguientes objetivos específicos:*

- *identificar indicadores que den cuenta de las expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado por parte de los docentes de 20 escuelas primarias de gestión estatal, a partir de las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares*
- *describir aquellos aspectos referidos a las expectativas y valoración hacia los estudiantes que podrían incidir en la atención y respeto a la diversidad.*

### ***Inclusión Educativa - Escuela Primaria Pública - Valoración de los Estudiantes.***

#### **Introducción**

Esta investigación se articula con la Carrera de Especialización en Inclusión Educativa de personas con discapacidad y se inscribe como sub-eje dentro de la línea de investigación "Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Políticas y Prácticas" (UCC-CONICET). El objetivo de este sub-eje es identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.

En este marco los estudiantes de la carrera realizaron su Trabajo Final Integrador - TIF- en relación a escuelas de nivel primario de gestión pública de Córdoba de la ciudad de Córdoba o diferentes localidades de la provincia. Para la elaboración de dicho TIF los estudiantes aplicaron las encuestas del *Índice de Inclusión* de Booth y Ainscow (2000) a estudiantes de 6<sup>to</sup> grado, familias, docentes y directivos de la escuela, como también a profesionales de apoyo<sup>112</sup> que asisten a la misma. Cada estudiante elaboró un estudio de caso de la escuela y realizó una propuesta de intervención para la mejora de los procesos, en miras a una educación inclusiva de calidad.

En esta presentación se retoma los aportes de los datos recabados por los cuestionarios aplicados a los directivos, docentes, familias y profesionales de apoyo a la inclusión de 20 escuelas de gestión estatal de la Provincia de Córdoba (10 de capital y 10 del interior de la Provincia), focalizando en las expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado de escuelas primarias por parte de sus docentes

El problema que abordamos en esta presentación es: ¿El nivel de expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado de escuelas primarias por parte de sus docentes promueven la construcción de escuelas inclusivas?

En función de esto nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- identificar indicadores que den cuenta de las expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado por parte de los docentes de 20 escuelas primarias de gestión estatal, a partir de las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares
- describir aquellos aspectos referidos a las expectativas y valoración hacia los estudiantes que podrían incidir en la atención y respeto a la diversidad

### **Referentes teórico-conceptuales**

La educación inclusiva es la educación general transformada para atender y enseñar a todos, en la diversidad y para la diversidad. Es un cambio radical que implica modificar concepciones, proyectos, currículos, formación docente, cambios que contemplen diversidad de modos de aprender dentro de la escuela y el aula común. En este sentido, la escuela inclusiva y el aula inclusiva darán respuesta educativa a todo el alumnado, desde la convivencia recíproca en grupos heterogéneos. (Yadarola, 2015).

Lopez Melero (2012) plantea con claridad que “en el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia, y parece lógico que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma”.

---

<sup>112</sup> En Argentina los procesos de inclusión escolar o de integración son apoyados por profesionales que, en general, son externos a la escuela común.



Queda claro, que en la escuela, la diversidad es la norma y no la excepción, por lo que se deberían diseñar propuestas educativas, culturas institucionales, donde se brinden oportunidades justas e iguales para aprender. (CAST, 2008). Si se piensa en un currículo diseñado universalmente desde un comienzo, para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de personas, el mismo debería ser el resultado de un trabajo en equipo donde todos los miembros de la comunidad educativa estén involucrados activamente tanto en el diseño como en su aplicación atravesando cada establecimiento educativo y al sistema en sí mismo.

La inclusión a menudo exige un cambio en la actitud y los valores de las personas. Este cambio requiere tiempo y supone una reevaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales. La sensibilización supone tanto una mejor comprensión de la educación inclusiva como sociedades más tolerantes y comprensivas. Las políticas nacionales sobre inclusión, los sistemas de apoyo locales y las modalidades de planes de estudios y de evaluación adecuadas son importantes con miras a crear el contexto necesario para la promoción de la inclusión (UNESCO, 2009).

En respuesta al tema de análisis y lo investigado sobre ello, se desprende lo importante de recuperar conceptos que ayudan a pensar en prácticas reales e inclusivas que permiten mejorar la calidad de enseñanza y vida de *todos*, en particular en estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Focalizando la mirada en la valoración y actitud frente al proceso que implica la Inclusión. Entendemos por actitud a “una idea cargada de emoción que predispone a una clase ante un determinado estímulo” (Triandis, 1971) “Si las actitudes son negativas se pueden modificar y/o transformar y desarrollar actitudes más positivas, ¿cómo?, a través de diversos modos de hacer, como el condicionamiento instrumental, el modelado o el refuerzo vicario, la formación e información” (Verdugo, 1994-1995)

Una de las variables de análisis surge de la cultura institucional, de aquellos principios y normas que dan lugar y aprendizaje a la diversidad. Es decir, una *Cultura de la Diversidad* (López Melero, 2006) la cual implica que “el discurso trascendente sea para comprender que todas las personas diferentes deben de tener la misma oportunidad para pertenecer y aprender en su mismo colectivo”. Para ello, los valores como el respeto, la solidaridad y la justicia se hacen eco de este concepto. El reconocimiento de esta “cultura de la diversidad” es Responsabilidad Social de la escuela.

La Responsabilidad Social se desarrolla cuando una organización toma conciencia de si misma, de su entorno, y de su papel en el entorno. Se trata de una voluntad ética e interesada a la vez de hacer las cosas bien para que todos los beneficiarios internos y externos de los servicios de la organización estén bien. La búsqueda de coherencia moral entre el discurso y la práctica académica e institución es la meta del diagnóstico del ethos general oculto de la institución.

En este trabajo de investigación se toma como instrumento de recolección de datos los cuestionarios propuestos en el Índice de inclusión elaborado por Booth y Ainscow (2000). Estos autores identifican en el desarrollo de escuelas inclusivas, tres dimensiones que se superponen entre sí: política inclusiva; cultura inclusiva y prácticas inclusivas. A partir de estas dimensiones elaboraron este índice de inclusión, identificando indicadores que hacen al desarrollo de escuelas inclusivas, como guía para la autoevaluación institucional. El poder mirar hacia el adentro de la institución en sus tres dimensiones política, práctica y cultura, impacta en el modo de hacer las cosas generando propuestas de superación para el desarrollo de una escuela para todos.

### **Aspectos metodológicos**

*El principal objetivo de esta investigación es:*

Identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.

*Los objetivos específicos de esta presentación son:*

- identificar indicadores que den cuenta de las expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado por parte de los docentes de 20 escuelas primarias de gestión, a partir de las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares
- describir aquellos aspectos referidos a las expectativas y valoración hacia los estudiantes que podrían incidir en la atención y respeto a la diversidad

El diseño metodológico es exploratorio-descriptivo, ya que se pretende el análisis de la realidad en relación a la temática, dando énfasis en la descripción de lo observado. Este tipo de estudio permite recopilar información teórica y empírica para establecer prioridades entre problemas y definir con mayor claridad hipótesis para futuros trabajos.

Se trata de una investigación aplicada en tanto busca, a partir de lo investigado, proponer mejoras que tengan un impacto positivo para hacer efectiva la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el nivel primario.

Se desarrolla además un estudio de corte transversal y cuantitativo, con elementos cualitativos.

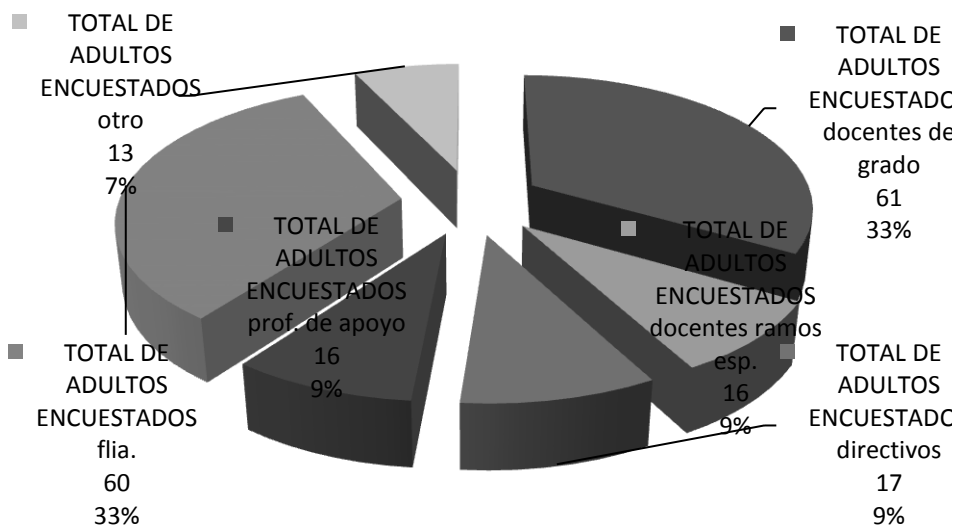
Las unidades de observación principales, para esta presentación, son las opiniones de los directivos, docentes, familias y profesionales de apoyo a la inclusión de 20 escuelas de gestión estatal de la Provincia de Córdoba (10 de capital y 10 del interior de la Provincia), vertidas en la aplicación del cuestionario autoadministrado N° 1 propuesto por Booth y Ainscow(2000) en el "Índice de Inclusión".

Los procesos de muestreo son intencionales, es decir, que respondan al interés teórico y referencial de la investigación.

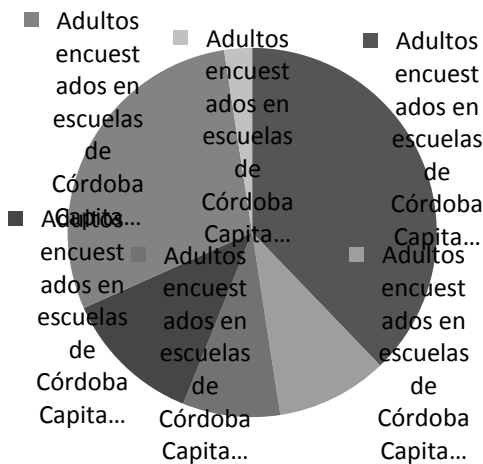
Se han investigado para esta presentación 20 escuelas de gestión estatal, 10 de la ciudad de Córdoba y 10 de otras localidades del interior de la provincia de Córdoba.

En el gráfico N°1 se puede ver el rol de cada uno de los 183 de adultos encuestados, siendo 82 de escuelas de la ciudad de Córdoba y 101 de escuelas del interior de la provincia. En el gráfico N°2 y N°3 se especifica esta distribución.

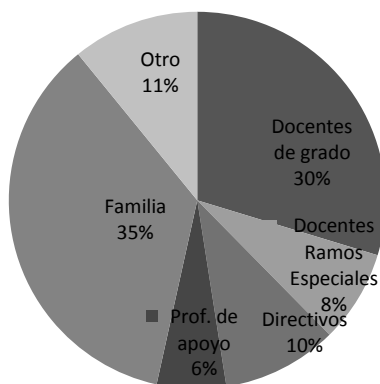
**Gráfico 1:** Total de adultos encuestados



**Gráfico 2:** Adultos encuestados en escuelas de Córdoba Capital



**Gráfico 3:** Adultos encuestados en escuelas de otras localidades de la Provincia de Córdoba



Se utilizaron, para el análisis de la inclusión de las escuelas primarias cordobesas, los cuestionarios semi-estructurados y autoadministrados propuestos por Booth y Ainscow en el “Índice de Inclusión” (2000), los que han sido validados en diversas investigaciones y que tiene un reconocimiento internacional por su gran utilidad para indagar las políticas, culturas y prácticas inclusivas institucionales.

Este índice, es un instrumento de gran valor para la autoevaluación institucional, ya que permite identificar aquellos aspectos que se deben mejorar o modificar para la construcción de una escuela para todos. (Booth y Ainscow, 2000).

En este trabajo se profundizó en la aplicación del cuestionario N° 1 (Booth y Ainscow, 2000, pp. 112-115) a 183 adultos de la comunidad educativa de 20 escuelas de gestión estatal de la Provincia de Córdoba. El cuestionario N°1, contiene 45 indicadores, de los cuales se seleccionaron para el presente análisis los siguientes:

---

A- CREAR CULTURAS INCLUSIVAS

---

Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado

---

Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

---

El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela

---

B- ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS

---

La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado

---

C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS

---

La evaluación estimula los logros de todo el alumnado

---

Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje

---

La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

---

Se seleccionaron estos indicadores por la relevancia que se observa en los mismos en cuanto al tema de análisis de esta presentación.

El cuestionario adoptado cruza los indicadores con las siguientes categorías:

Estoy completamente de acuerdo- Estoy de acuerdo. (en el análisis en este trabajo estos ítems se unifican). Estoy en desacuerdo. No contesta

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

En esta presentación se analizaron los resultados de los indicadores elegidos, estableciendo una relación entre los mismos y las expectativas y valoración de los estudiantes. Se considera que reconocer en primera instancia el valor de la diversidad en los estudiantes, como una oportunidad rica en sí misma para lograr aprendizajes significativos, donde los saberes, experiencias, recursos, modos, estilos de cada uno, en su individualidad, permiten el enriquecimiento mutuo y el desarrollo integral de cada uno, pudiendo así pensar en una real escuela inclusiva que permita el despliegue de las potencialidades de todos sus estudiantes.

En función de los datos analizados se observa en el cuadro siguiente el impacto de las respuestas a cada indicador seleccionado:

	De acuerdo*	En desacuerdo	No contesta
<b>A- CREAR CULTURAS INCLUSIVAS</b>			
Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado	129	41	13
Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	128	49	6
El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela	128	33	22
<b>B- ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>			
La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado	135	30	18
<b>C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>			
La evaluación estimula los logros de todo el alumnado	152	24	7
Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje	157	23	3
La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje	143	26	14

\*En esta categoría se unifican: completamente de acuerdo / de acuerdo

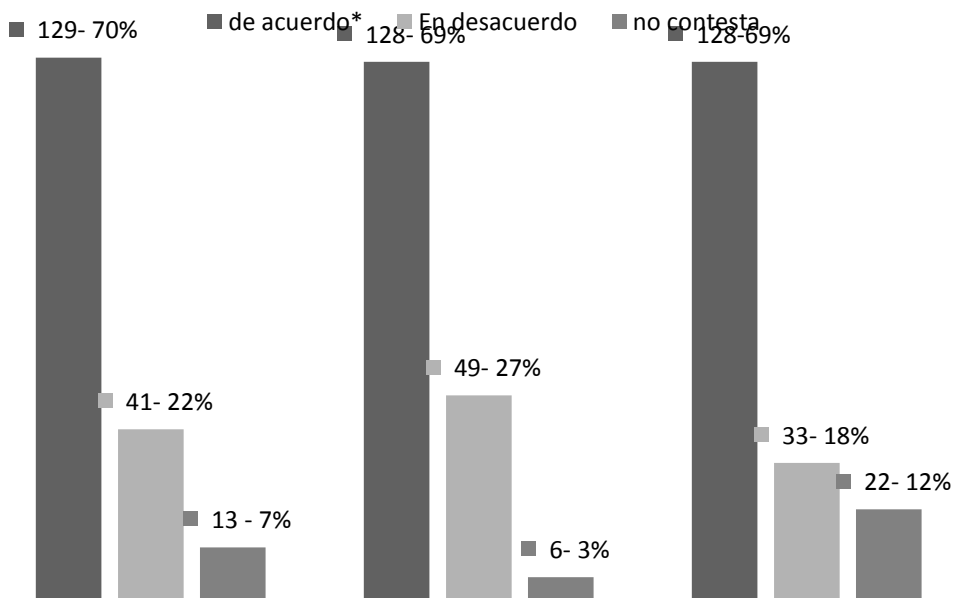
En los datos presentados en cuanto al tema “crear culturas inclusivas”, se observa que en relación a las expectativas sobre el alumnado un 70% de los encuestados está de acuerdo en que se tienen altas expectativas, no obstante hay un 22 % de los encuestados que plantean que esto no ocurre. Porcentajes similares se repiten en el indicador “se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas” ya que 69% están de acuerdo y el 27% están en desacuerdo con esta afirmación. En cuanto a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, un 69% están de acuerdo que el personal intenta eliminarlas, y un 18% en desacuerdo con esta afirmación. (gráfico 4)

Analizando estos datos, se observa que si bien en un promedio del 70% de los encuestados están de acuerdo en que en las 20 escuelas en las que se aplicó el índice de inclusión, se tienen altas expectativas sobre el alumnado, valorando de igual manera a todos los estudiantes y que el personal intenta eliminar todas las barreras al

aprendizaje y la participación, hay un porcentaje no menor (22% promedio) que están en desacuerdo con que se esté generando una cultura inclusiva en torno a estos indicadores.

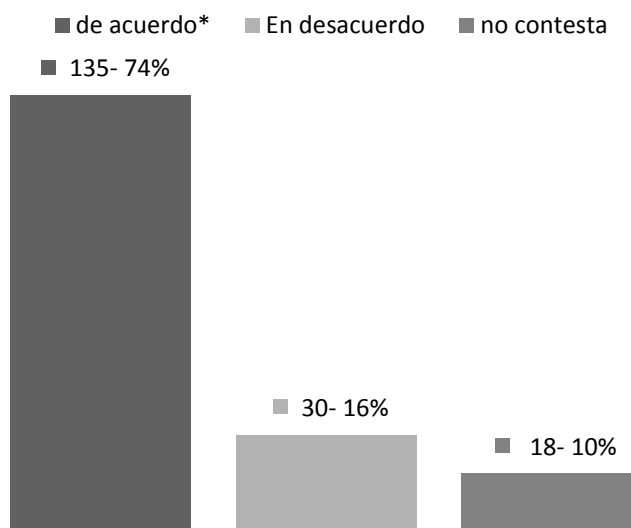
Lo observado nos permite pensar que, en la mayoría de las voces de los actores que respondieron al Índice de Inclusión, la Inclusión educativa deja de ser considerada como utopía y que la ven *materializada* en hechos concretos (indicadores analizados: expectativas, valoración, eliminación de barreras). Sin embargo, hay un 22 % de los encuestados que plantean que aún en la escuela no se dan las condiciones para crear una cultura inclusiva en relación a tales indicadores. Esto nos hace pensar que debemos profundizar en la vivencia de estos adultos que participan de los procesos de inclusión educativa que consideran que aún hay situaciones que no generan una cultura inclusiva. Para poder de esta manera encontrar aquellos aspectos que hay que mejorar y que marcan una distancia entre el discurso de la inclusión y la vivencia de la inclusión, lo que nos plantea el interrogante: ¿Educamos para la inclusión o planteamos una educación sin exclusiones? (Echeita, 2006)

**Gráfico 4: Culturas inclusivas**



En relación al tema de políticas inclusivas, en cuanto al indicador “la escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado” se observa un acuerdo del 74%, sin embargo el desacuerdo es de un 16% de los encuestados. Lo que confirma que si bien hay una postura que favorece la inclusión, continúan existiendo dentro de la escuela vivencias que hablan de no reconocimiento de las necesidades de cada estudiante en relación al valor que da el poder aprender. (gráfico 5)

**Gráfico 5:** Políticas inclusivas



En cuanto al eje de “Prácticas inclusivas”, se observa que si bien la mayoría de los encuestados (83%) plantean que en las escuelas analizadas se estimula a través de la evaluación el logro de todo el alumnado, hay un porcentaje de un 13 % de los adultos participantes de este trabajo que consideran que esto no ocurre, quiere decir que hay estudiantes, que en la mirada de los adultos que acompañan su proceso, no se sienten estimulados en sus logros. Porcentajes similares se observan en el indicador “se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje” (86% de acuerdo, 12% en desacuerdo) lo que nos hace pensar que si bien la mayoría de los estudiantes se sienten implicados en su proceso de aprender, existen algunos estudiantes que no tendrían esta vivencia. En cuanto al indicador “la diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje”, la mayoría de los encuestados (78%) plantean



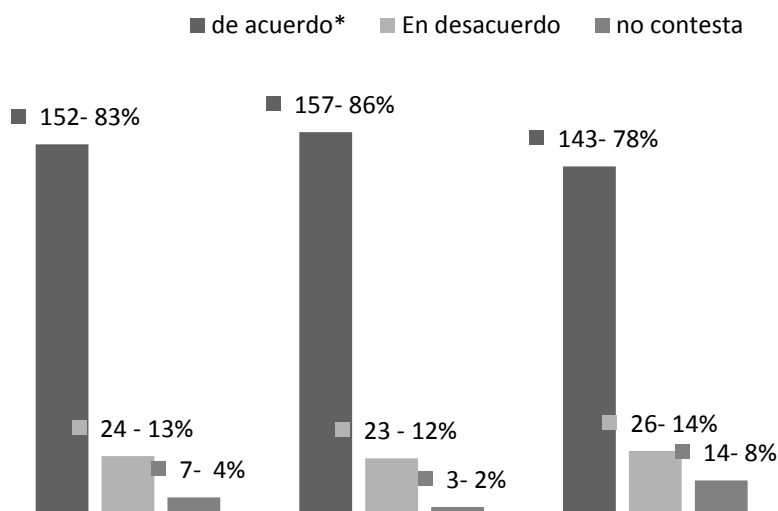
acuerdo, no obstante hay un 14% de los mismos que no están de acuerdo en que se toma la diversidad como un recurso. (Gráfico 6).

A partir de lo expuesto, se analiza que es necesario seguir reflexionando en relación a la evaluación, posibilidad de aprendizaje y riqueza para seguir pensando modos de enseñar y ser representado ese aprendizaje en cada uno de los estudiantes.

En la observación directa de procesos evaluativos que se llevan a cabo dentro de las escuelas, queda de manifiesto que la reproducción memorística de conceptos sigue siendo el común denominador en muchos espacios escolares.

Es necesario entonces repensar en la evaluación de los estudiantes y sus diferentes formas para hacerlo, lo que implica una actitud docente flexible que respeta la singularidad de los estudiantes para dar mejor respuesta a sus necesidades, mirando siempre aquello que puede, que lo hace superarse.

**Gráfico 6:** Prácticas inclusivas



Lo analizado lleva a la reflexión que las expectativas hacia el alumnado deben tener un destino hacia lo inclusivo, es decir asumir la responsabilidad social hacia un estudiante con mirada positiva y de riqueza pedagógica - didáctica hacia todo el colectivo. En la actualidad aún se observa en las escuelas que estudiantes en condiciones de vulnerabilidad siguen situados en lugares apartados dentro del aula junto a su docente de apoyo, a quien se le otorga el rol de ser el referente absoluto del

niño, el lugar del docente exclusivo de ese estudiante, estando sólo en su mirada y función la acreditación o no acreditación de sus procesos de aprendizaje. Es claro que ese rol no responde al paradigma de la inclusión, ya que, desde esta postura paradigmática, el profesional de apoyo trabaja junto al docente de *todos* los estudiantes, para apoyar que la dinámica áulica genere procesos de aprendizajes accesibles para todos en igualdad de oportunidades.

El acompañamiento y seguimiento de las escuelas hacia *nuevos modos de ser y estar* en una comunidad se hace necesario para articular mejores conceptos de enfoque inclusivo, y sobre todo para lograr *nuevas identidades institucionales* respecto a la atención a la diversidad.

### *Reflexiones finales*

Mirar la escuela desde otra perspectiva, reconocer aquellos aspectos que son percibidos como barreras, que no favorecen a la motivación y tampoco a una convivencia en equilibrio y con equidad para todos, ha sido un impacto significativo. Se observa aún la resistencia a ser parte de esta transformación, pero sabemos que estamos transitando el camino.

Siempre la respuesta cuando se indaga el respeto a la diversidad puntúa de manera significativamente alta. Sin embargo, se siguen oyendo restricciones para el acceso y también para la permanencia de algunos estudiantes cuando la escuela no puede poner en las políticas y prácticas la valoración necesaria a los destinatarios que más necesitan ser percibidos a través de diversidad de estrategias. De la misma manera, las *expectativas* puestas en el alumnado se ligan con las actitudes que el docente tiene frente a la tarea de educar. Toda acción imprime un sello en el otro, que lo habilita o no a superarse y a transitar procesos educativos. “Es en la mente donde residen los valores y principios éticos de esas mismas personas, donde debemos construir los baluartes de la inclusión. El gran desafío no es otro que el de una fuerte *alfabetización ética* en aquellos principios y valores que sostienen la inclusión educativa.” (Echeita, 2015)

Por lo tanto, la cultura inclusiva debe construirse en un colectivo que arme y promueva redes que faciliten el proceso inclusivo de los estudiantes en todos los ámbitos de la sociedad.

Dicha cultura debe mirarse a la luz de las prácticas docentes a través de la formación y puesta en acción de un currículo que visibilice a *todos*. Muchos de ellos, aluden que la escasa formación sobre necesidades educativas de ciertos estudiantes resulta ser una barrera para lograr aprendizajes y participación en los mismos. De acuerdo a las investigaciones que refieren el tema, un importante número de docentes sostienen que la formación y la disponibilidad de recursos en el aula mejoran y

umentan la actitud docente. Uno de esos recursos, son los docentes de apoyo y equipos especializados. Sin embargo, cuando las condiciones no son las óptimas para un buen desarrollo profesional, es allí cuando todo el constructo institucional debe retroalimentarse, aún más, en experiencias y formación para brindar un servicio que impacte, desde la ética de la acción y el lenguaje referido a la Inclusión Educativa, en aprendizajes y participación de todos, sin condiciones.

La responsabilidad social frente a la inclusión educativa, en la que se piense en una escuela para todos, se corresponde con el modelo social o “de derecho” que se presenta en cierto modo en la actualidad como un reclamo, una aspiración, un ideal a alcanzar. La sociedad es la que debe ser pensada, diseñada, adaptada para hacer frente a las necesidades de cualquiera de sus miembros.

### **Referencias bibliográficas**

- Blanco Guijarro, R. (1999). *Hacia una Escuela para Todos y con Todos*. Boletín 48, Proyecto Principal de Educación, Santiago: Chile.
- Blanco Guijarro, R. (2009): *La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas*. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Comp. MARCHESI, A.; Tedesco, J. C. y Coll, C. Madrid: Fundación Santillana/OEI, pp. 87-99.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Índice de Inclusión*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. Disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- CAST (2008) *Guía para el Diseño Universal del aprendizaje*.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea Ediciones
- López Melero, M. A (2012) *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos* Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 131-160.
- Skliar, C. (2015). *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión*.
- Triandis, H. C (1971) *Attitude and attitude change*. New York.
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*
- Vergugo, M. A. (1994) *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Yadarola, M. E. (2015) *Educación Inclusiva Y Diseño Universal para el aprendizaje de todos*.

## INCLUSIÓN EDUCATIVA Y CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES

RÍOS, Graciela  
RUIZ JURI, María

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
Facultad de Filosofía y Humanidades

*El trabajo integra el proyecto de investigación sobre “La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba” (SECyT-UNC).*

*Metodológicamente, el trabajo se ubica en un tercer momento de una investigación sobre rendimiento en escuelas estatales de nivel secundario. En los dos primeros momentos, a través de metodologías cuali y cuantitativas, se categorizaron y describieron las escuelas secundarias de la ciudad según sus tasas de repetición, y se estudiaron aspectos organizacionales y prácticas de evaluación en relación con su rendimiento interno. La etapa de investigación de la que se desprende este trabajo analiza, con metodología cualitativa, las percepciones de actores institucionales de dos escuelas que llevan adelante acciones de inclusión educativa. Para ello se entrevistaron directivos y profesores de distintas asignaturas. Nuestros objetivos son: a) identificar rasgos que asumen las prácticas de inclusión educativa y su relación con la calidad de los aprendizajes. b) Mostrar ejemplos de casos en los que se intenta conciliar práctica pedagógica de calidad con inclusión c) enfocar el problema de la inclusión vs. calidad desde enfoques pedagógicos.*

*Conociendo que si bien el marco legal que garantiza el derecho a la educación y formula políticas de inclusión e igualdad de oportunidades constituye un avance, nuestro análisis focaliza la responsabilidad que le cabe a la institución educativa, sus directivos y profesores para contribuir a esa meta.*

### **Educación Secundaria - Inclusión Educativa - Aprendizajes De Calidad**

#### **Introducción**

En el desarrollo del Proyecto de investigación sobre “La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba” (SECyT-UNC) hemos analizado que en nuestro país hay leyes que garantizan el derecho a la educación y formulan políticas

cuyos ejes son la inclusión y la igualdad de oportunidades. Si bien estos enunciados políticos y las garantías que ofrecen son un avance innegable también podemos afirmar que por sí mismos no pueden lograr objetivos tan complejos. En esta dirección, los datos disponibles a través de censos y relevamientos ministeriales, indican que el sistema educativo ha logrado una cobertura importante para el grupo de edad correspondiente a la escolaridad secundaria, pero el rendimiento de un porcentaje importante de los alumnos que asisten a la escuela secundaria es poco satisfactorio. El hecho de que adolescentes y jóvenes accedan y finalicen los diferentes niveles del sistema no implica que estén recibiendo la educación de calidad que las leyes garantizan y que necesitan para integrarse de manera plena a la vida social. La responsabilidad de asegurar permanencia en la escuela y la terminalidad de los estudios habiendo logrado aprendizajes de calidad es, en gran medida, un esfuerzo que recae sobre la institución educativa, sus directivos y profesores.

Los objetivos del trabajo son a) Caracterizar el problema de la inclusión en relación a la calidad de los aprendizajes, b) Mostrar ejemplos de casos en los que se intenta conciliar práctica pedagógica de calidad con inclusión c) enfocar el problema de la inclusión vs. calidad desde el enfoques pedagógicos de los métodos activos y la diferenciación.

Asimismo, se espera poder dar una utilidad didáctica al trabajo y así poder transferir avances de investigación a la confección de un material didáctico perfectamente utilizable para la formación y perfeccionamiento de profesores, de diferentes niveles del Sistema Educativo.

Respecto de los aspectos metodológicos, podemos decir que el trabajo se ubica en un tercer momento respecto de un proceso de investigación sobre rendimiento en escuelas estatales de nivel secundario de la ciudad de Córdoba. En los dos primeros momentos, a través de metodologías cuali y cuantitativas se abarcó, en primer lugar el universo completo de para describir y categorizar a las instituciones de acuerdo según sus tasas de repetición, y en la segunda se estudiaron los aspectos organizacionales y de prácticas de evaluación de veinte escuelas posicionadas de manera diferente según el criterio clasificatorio mencionado a fin de identificar factores asociados al mejor rendimiento. En esta etapa ponemos el acento a través de enfoques cualitativos en las percepciones de actores institucionales de dos escuelas que muestran tasas de repetición en un rango que va entre el 17 y el 30 % y llevan adelante acciones de inclusión educativa. Nuestro propósito es identificar los rasgos que asumen las prácticas de inclusión educativa y su relación con la calidad de los aprendizajes.

De esta manera, con los datos que surgen de entrevistas relevadas en dos escuelas, intentamos una mirada de la inclusión educativa y su tensión con aprendizajes de calidad desde la perspectiva pedagógica de los métodos activos y la diferenciación

pedagógica. Es decir, con manifestaciones que surgen de casos en los que se intenta conciliar práctica pedagógica de calidad con inclusión encontramos en los enfoques pedagógicos de los métodos activos y la diferenciación, una mirada teórica enriquecedora que aporta a la apertura de caminos metodológicos.

Estructuramos esta presentación de la siguiente manera:

Exponemos, en primer lugar, la preocupación por los datos que harían referencia al hecho de que los estudiantes no están participando en procesos educativos de calidad.

En segundo lugar, una breve discusión sobre el concepto de inclusión, métodos activos y diferenciación pedagógica con referencia a los referentes empíricos encontrados durante el proceso de investigación.

Caracterizamos luego la metodología implementada.

Finalmente, elaboramos algunas conclusiones respecto de la relación inclusión, calidad, métodos activos y diferenciación pedagógica.

## **Referentes teórico-conceptuales**

### *La participación efectiva en procesos educativos de calidad*

Los datos censales analizados muestran que el sistema educativo argentino ha logrado una cobertura importante para el grupo de edad correspondiente a la escolaridad secundaria. Sin embargo, no hay que olvidar que una tasa de escolaridad no nos dice si esos alumnos asisten regularmente a clase, terminan sus estudios o logran aprendizajes significativos.

Los indicadores de rendimiento interno del sistema, que surgen de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), pruebas PISA y más recientemente de las pruebas "Aprender" dan cuenta de niveles de rendimiento preocupantes a través de los conocimientos demostrados en las asignaturas más importantes de la escuela (lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales).

Si consideramos aquí, a título de ejemplo, las principales conclusiones a las que llega un estudio llevado a cabo en el marco del Proyecto Educar 2050, sobre la base de los resultados obtenidos por Argentina en la prueba PISA<sup>113</sup> 2012, nos encontramos que:

---

<sup>113</sup> Las pruebas PISA son exámenes internacionales que se aplican en diferentes países la OCDE a los alumnos de 15 años a fin de evaluarlos en comprensión lectora y los conocimientos en matemática y ciencias; se evalúa también lo que estos alumnos saben hacer con lo que saben.

Argentina participa en el programa PISA desde hace más de diez años y la OCDE publica regularmente los resultados de estas pruebas y ordena a los países en un *ranking* según el puntaje que alcanzan los alumnos en las diferentes pruebas. En los informes correspondientes a los últimos años, Argentina figura siempre entre los últimos puestos en todos los casos, con puntajes sustancialmente inferiores a los alcanzados por el promedio de los países.

Argentina se desempeñó entre los peores ocho países participantes (65 en total), ubicándose lejos de los mejores del *ranking* y del promedio de la OCDE.

Argentina no ha mejorado en ninguna materia desde que comenzó a participar en las pruebas PISA. Mientras tanto, varios países latinoamericanos han logrado mejorar (Brasil, Perú y Chile).

Aún las escuelas de mayor nivel obtienen bajos resultados.

Lo observado por el Proyecto Educar 2050 en el informe citado es coherente con los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación realizados en nuestro país. Considerando el período 2007-2010, podemos sintetizar que los datos para el total país comparativamente con la región centro y Córdoba no muestran resultados alentadores. A título de ejemplo, los resultados en Matemática no han logrado mejorar la proporción de alumnos que se ubican en resultados de "Alto" nivel entre 2007 y 2010, apenas se observa una tendencia a ubicarse en un nivel medio de rendimiento. Aun así, para el 2010, subsisten valores del 30% con rendimiento "Bajo".

Del último operativo de evaluación realizado en nuestro país en el año 2016, denominado pruebas Aprender<sup>114</sup> surge que el 46,4% de los alumnos de 5° y 6° año del secundario no comprende un texto básico, mientras que el 70,2% no puede resolver cuentas o problemas matemáticos muy sencillos. En el área de Naturales, el 36,3% tuvo el rendimiento más bajo, mientras que en Sociales fue del 41,1 por ciento.

**En Lengua**, La Pampa y Córdoba comparten el mejor promedio, con el 62 por ciento de los niños entre los niveles Satisfactorio y Avanzado, seguida por Ciudad de Buenos Aires (CABA), con 61%. Los alumnos que estuvieron "Por debajo del nivel Básico" y "Básico" no pueden "manejar adecuadamente categorías de análisis literario que les permiten lecturas comprensivas complejas"; "interpretar con adecuado dominio el contenido global de textos expositivos diferenciando y relacionando ideas relevantes y secundarias y reconociendo la función específica de recursos retóricos básicos", o

---

<sup>114</sup>Las Aprender, fueron realizadas por el Ministerio de Educación de la Nación (MEN), en 2016 en casi 31 mil escuelas de todo el país, tanto públicas como privadas. El objetivo fue tener un panorama a partir de un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de alumnos del ciclo primario y secundario.

En total, participaron 963.470 alumnos, de 6° grado de primaria y 5°/6° de secundaria. También respondieron preguntas, estudiantes de 3° de primaria y 2° ó 3° de secundaria. Todos demostraron sus conocimientos en Lengua y Matemática, con excepción del 5º/6º de secundario, quienes además pusieron a prueba sus saberes en Ciencias Sociales y Naturales.

Para realizar el diagnóstico se establecieron cuatro niveles de desempeño: Por debajo del nivel Básico; Básico, Satisfactorio y Avanzado. En todos los casos, se considera a los dos primeros niveles con problemas serios de conocimientos, aunque -lógicamente- aquellos estudiantes que integran la categoría más baja -el primer nivel- pertenecen al grupo con menor capacidad de reflejar lo aprendido.

"conceptualizar con destreza distintas herramientas de teoría literaria, que les permiten construir significados de acuerdo a sus intereses y valorar críticamente recursos estilísticos en distintos textos literarios" o "jerarquizar información explícita e inferencial con solvencia en todo tipo de escrito".

**Matemática** reveló las estadísticas más preocupantes. Dentro de las provincias que revelaron la información, la que peor promedio tuvo fue Tucumán, donde el 80 % de sus estudiantes no dominan nada de álgebra, o no pueden resolver situaciones problemáticas para lo cual necesitan plantear ecuaciones o resolver situaciones extra e intra matemáticas que involucran conceptos geométricos y de medida, tales como proporcionalidad geométrica, uso del teorema de Pitágoras, cálculo del volumen de un prisma. Las otras provincias que tuvieron una *performance* baja fueron Jujuy (77%) y Tierra del Fuego (73%). Las de mejor desempeño: CABA, con 54% por arriba del promedio, Córdoba (39%) y Santa Fe (35%).

**En Ciencias Sociales** el desempeño fue superior a los dos anteriores. Mientras las mejores fueron Córdoba (73%), CABA (68%) y La Pampa (67%), las que estuvieron en los tres últimos puestos: Tucumán (el 49% entre "Satisfactorio" y "Avanzado"), Jujuy (51%) y Salta (54%). Aquellos que no superaron el nivel tienen dificultad para "inferir, a partir de una situación planteada, una decisión que involucra un concepto", "interpretar información explícita en una tabla estadística que presenta múltiples datos y dos o más variables", "reconocer relaciones causales" o "reconocer recortes temporales históricos del siglo XX".

**Ciencias Naturales** puso de manifiesto un desempeño superior a Lengua y Matemáticas. Las más destacadas fueron: La Pampa (88% entre "Satisfactorio" y "Avanzado"), seguida por Río Negro, CABA y Córdoba, las tres con 70%). No obstante, los estudiantes tienen una gran dificultad para, entre otras cosas, "responder respecto de algunos conceptos de la Biología, la Química y la Física, como por ejemplo, las ventajas de la reproducción sexual, la clasificación de los elementos químicos y el electromagnetismo" o "interpretar información implícita presentada en textos breves, tablas y gráficos de más de dos variables y en representaciones gráficas propias de la disciplina que requieren conocimiento específico de Biología, Física y Química, tales como árboles filogenéticos y patrones de bandas de ADN de distinto origen".

El tema de los operativos nacionales de evaluación no ha estado ausente en las entrevistas relevadas con profesores de escuelas secundarias en nuestro trabajo de campo. Nos sorprendió en alguna manera cuando una profesora nos expresa que los mismos alumnos tenían una postura tomada respecto de esas pruebas.

Profesora: El año pasado venían las ONE y [...] con mis compañeras del departamento estábamos todas enloquecidas porque "esto no lo dieron, esto no lo dieron..." O sea, el resultado iba a ser catastrófico. [...] Y los chicos acá no las querían



hacer... Tuvimos que negociar [...] conseguirles un viaje de egresados casi gratis, a la costa. El año pasado no lo iban a gestionar (al viaje) y los chicos dijeron “no vamos a hacer nada, si nosotros no ganamos ni perdemos nada por no hacer la evaluación”. Entonces negociaron que si la hacían iban a viajar [...]\*

Entrevistador: ¿De dónde provenía esa “corriente” para que no se haga la evaluación?

Profesora: Y aparentemente circulaban los mensajes de que no la tenían que hacer porque no era obligatoria. Y los chicos, como se estaba exigiendo más porque había que lograr el nivel y que nos fuera bien, no querían saber nada. El camino más fácil era “no la hagamos”. Como la nota no computaba para la materia, no tenían interés en absoluto

Como decíamos más arriba, que el sistema educativo ha logrado tasas de cobertura escolar importantes no significa necesariamente que el rendimiento de los alumnos que asisten a la escuela secundaria sea satisfactorio. Al contrario, los datos indican que no están recibiendo la educación de calidad que necesitarían para integrarse plenamente a la vida social.

Es entonces cuando se advierte que la responsabilidad no solo de asegurar permanencia en la escuela y la terminalidad de los estudios recaen, en gran medida, en la institución escolar, en sus directivos y profesores que son lo que deben realizar grandes esfuerzos para que se logren aprendizajes de calidad. En los dos apartados que continúan, al profundizar en la discusión de inclusión, métodos activos y diferenciación pedagógica, iremos haciendo referencia a los distintos testimonios, recogidos en las entrevistas, que son claramente ilustrativos de las ideas que trasmitimos.

#### *Inclusión, métodos activos y diferenciación pedagógica*

##### *a) Inclusión*

Según Booth y Ainscow (1998: pág.), la inclusión se plantea como un “proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de las instituciones donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”. Hay dos aspectos se destacan en este concepto, el primero de ellos se relaciona con el derecho a la educación no solo con la incorporación al sistema sino también garantizando la participación activa en procesos educativos de calidad y, el segundo, ubica la tarea de crear las condiciones para la realización personal en las instituciones y en el sistema. Esta amplitud del concepto de inclusión se relaciona con los principios de igualdad y equidad, y fundamentalmente con el papel que en ello le cabe a las escuelas.

En el contexto de desigualdades educativas y responsabilidades escolares por la equidad, se distingue entre la distribución de algún bien y la distribución de las

oportunidades para obtener ese bien. En la educación escolar ese preciado bien es el conocimiento. Una posible mirada involucra el argumento de que el conocimiento está desigualmente distribuido entre dos o más categorías de alumnos, o, por el contrario, que ha sido distribuido igualitariamente cuando debería haberlo sido en porciones desiguales. La segunda mirada a la equidad, supone la oportunidad para conseguir el bien, y es más complejo. Se refiere, generalmente, a las diferencias de los alumnos en la oportunidad para alcanzar el conocimiento en función de su posición social y familiar de origen, las aptitudes o capacidades del receptor (Brígido, A.M, 2004).

Se podría hablar de igualdad de oportunidades educativas cuando la probabilidad de que *una persona* pueda acceder a una institución educativa y participar en procesos educativos de calidad, es independiente de características naturales y sociales o de factores ajenos al esfuerzo, la habilidad y las preferencias de la persona. Por lo tanto, la igualdad de oportunidades no se puede identificar con la igualdad de acceso a la educación si no se han eliminado los factores determinantes de los resultados escolares.

Desde la perspectiva de la escuela, la preocupación central de la inclusión educativa es transformar la cultura, la organización y las prácticas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, necesidades que son el resultado de su origen social y cultural, y de sus características personales en tanto competencias, intereses y motivaciones (Blanco, R. 2006). No siempre en la realidad escolar esto es entendido de esta forma. A menudo las intenciones de contención dentro de la escuela desplazan al conocimiento y a la búsqueda de aprendizajes de calidad. Ejemplo de lo que decimos son los siguientes extractos de entrevistas relevadas con Profesores de IPEM de la ciudad de Córdoba en nuestro trabajo de campo, todas estas citas se podrían sintetizar en la expresión “retener aprendiendo poco”.

Ejemplo Profesor 1.

Entrevistador: -¿Cuál es la política institucional en materia de inclusión educativa?

Profesora: “Tratar de contenerlos lo más que se pueda y bajar los contenidos y adecuarlos.”

Ejemplo Profesor 2

Retener aprendiendo poco

Entrevistador: ¿Por qué se da esta disyuntiva: inclusión con aprendizaje o inclusión sin aprendizaje?

Profesora: A mí me parece que estamos haciendo inclusión sin un aprendizaje genuino. [...] En matemáticas en general trabajamos los contenidos en forma departamental, nos ponemos de acuerdo con todo a principio de año y trabajamos todos lo mismo. Entonces, por ahí yo lo que veo [...] es que todos los años, cuando nos juntamos a acomodar los contenidos, vamos sacando algo en todos los cursos algo y

pasando algo del curso anterior al siguiente porque no hubo tiempo de darlo. Entonces, lo que veo es que, sí, estamos reteniendo más a los chicos, sí tenemos más chicos institucionalizados que antes [...] Cada vez retenemos más a los chicos para que no estén en la calle, que es sumamente positivo, sumamente positivo, porque... yo soy de las que considera que por poco que aprendan, algo va a quedar. No desde el contenido específico a lo mejor, pero sí por ejemplo son chicos que si no vinieran a la escuela por ahí se levantarían a las dos de la tarde a estar en la calle, entonces por lo menos el hábito de tener que venir en un horario, respetar ciertas normas, acomodarse a la convivencia con otras personas, respetar la autoridad, todo eso para mí es un ejercicio saludable para los chicos más allá del rendimiento escolar que tengan.

Entrevistador: ¿y cómo manejan la evaluación y las calificaciones en este contexto?

Profesora: ...viene muy peleado. Cada vez damos menos y cada vez tiramos más para el lado de ellos, digamos. En vez de ser más exigentes y más firmes [...] Es como más contención que firmeza.

Entrevistador: ¿Alguien les dice que hagan eso?

Profesor: Sí, en las reuniones con dirección. [...] que hay que contener, que ayudemos a los chicos, que no vayamos tan a lo académico. Sí, que tiene que aprender... pero y después es para nosotros como un doble discurso porque te vienen las ONE y al final nos están midiendo en algo que no estamos preparándolos para eso. Los estamos preparando para contenerlos, para que vayan aprobando, porque el título es obligatorio entonces todo el mundo lo tiene que tener... Y hay un doble discurso.

Entrevistador: ¿Aprueban las materias?

Profesor: Y finalmente terminan aprobando porque **uno** va adecuando a lo que la mayoría PUEDE hacer. O sea, utilizamos problemas... Empezamos el año, tiramos problemas que hicieron algunos, otros no... [...] me costó un mes conseguir que todos me dieran los problemas, porque la mayoría no los había hecho y cuando yo iba devolviendo se iban copiando e iban apareciendo los problemas. O sea, no los resuelven.

Entrevistador. Esos chicos ¿Qué notas tienen?

Profesor: Y... son chicos que terminan con trabajos para ver si aprueban. Y acá hay un acuerdo que durante el primer trimestre no se pone menos de cuatro, así que hay muchos que entregan en blanco. Saben que el primer trimestre va con 4.

Entrevistador: ¿Esa notas van a las libretas?

Profesor: "hoy me llevo los ejercicios para poner una nota", a veces me llevo dos trabajos y hago una nota con esos dos trabajos y la otra nota que sea una prueba como para que alguien estudie. Entonces ahí le agarra la desesperación al que no hizo nada [...] y ahí voy corrigiendo, veo quien no hace, quien hace... Muchos copian... se sientan al lado de otro, lo copian y lo entregan. Cuando hay alguien que yo vi que "atorranteó"

toda la hora y después entrega un buen trabajo: “a ver, venga que no entiendo ¿cómo hiciste esto?” Y ahí salta: “No profe, lo copié”.

O, también, debe advertirse que aún con plena conciencia de que no están trabajando en torno a un eje de inclusión con calidad de los aprendizajes, los profesores reconocen sus limitaciones en la formación docente y hasta impotencia. Veamos el siguiente ejemplo tomado de una entrevista:

Profesor 1.

Entrevistador: ¿Podría describirnos qué hace Ud. en el aula para que los alumnos aprendan?

“Mirá, entre todos los docentes siempre decimos, decimos pero caemos en lo mismo. Es decir, tenemos cursos grandes, de muchos alumnos, entonces la diversidad es muy grande, cada uno tiene su problemática. O sea, por ahí encontrar estrategias individuales para cada uno es como hacer magia. Entonces bueno, tratamos de hacer estrategias que puedan ser alcanzadas por todos.

Entonces, es como que buscar estrategias así tan personales, no estamos capacitados para eso.

Profesor 2.

Entrevistador: ¿Ustedes pueden descubrir si algunos alumnos realmente tienen problemas de aprendizaje?

Profesor: Sí, te das cuenta. Te das cuenta de que existe un problema, por ejemplo hay chicos que la forma ya en la que escriben en la hoja, como manejan el espacio o cómo va la lógica de la ecuación o del ejercicio, vos te das cuenta que hay dificultades de aprendizaje pero como no estás preparada para detectar cuál es el problema...

Desde el punto de vista teórico, algunas primeras señales que permiten identificar que una institución educativa se preocupa por la inclusión es cuando hay un consenso en entenderla como una cuestión de derechos o medio para avanzar hacia una mayor equidad, cuando se aspira a proporcionar educación de calidad dando respuestas a la diversidad del alumnado. En esta dirección, la UNESCO establece tres elementos para definir una educación de calidad: el respeto por los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados, y la pertinencia de la educación (UNESCO, 2005); una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características, partiendo de lo que es, sabe y siente, lo que está mediatizado por su contexto sociocultural y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses (Blanco, R. 2006). Algunas citas valiosas recogidas de nuestras entrevistas, en relación al significado de la escuela, dan cuenta de los siguientes testimonios:

Profesor 1.

Entrevistador: ¿De acuerdo con sus percepciones, qué significa la escuela para sus alumnos?

Profesora: La escuela es convocante [...]La escuela hace algo que no hace el resto, permite pasar un tiempo, compartir un tiempo. Los chicos están más tiempo con nosotros que en cualquier otro lugar. Son escuchados, se visibiliza el adolescente, niño, de la escuela. Seis horas dentro del colegio. Yo disiento, la gente tiene que tener tiempo para otras cosas que hacen al sujeto. A los alumnos les gusta estar ahí, es un lugar de encuentro. Los vínculos, los aprendizajes. No importa tanto si saben lo que es ciencia, yo lo defiendo porque es mi ámbito de trabajo

Entrevistador: ¿Qué resultado les daba el CAJ (Proyecto ministerial Centro de Actividades Juveniles) en términos académicos?

Profesor: [...] era más de la onda artística. Hacían murales, hacían teatro... toda esa parte que era extracurricular no sé si influyó en cuanto al rendimiento pero sí en cuanto a la pertenencia, los chicos empezaron a sentirse de la escuela... En ese sentido sí. Y aparte integrarlos en algo útil. Lo hacían el sábado a la mañana, era como que también tenerlos enganchados con algo “saludable”, digamos. [...] Se tenían en cuenta los intereses de ellos, entonces ellos se sentían tenidos en cuenta, escuchados, estaba bueno. Yo lo veo como algo muy positivo, que los chicos recuperen el sentido de pertenencia, el que **quieran** venir a la escuela no que **tengan** que venir.

La educación inclusiva demanda una mayor competencia profesional de los docentes, trabajo en equipo y proyectos educativos más amplios y flexibles que puedan adaptarse a las distintas necesidades; esta clase de educación requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas establecidas en el curriculum escolar a través de distintas alternativas equivalentes en calidad. Exige también el desarrollo de un curriculum que sea pertinente para todos y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quien más lo necesite.

Del trabajo de campo realizado por el equipo de investigación, en escuelas en las que existen acciones de inclusión articuladas con objetivos de calidad, los profesores en sus prácticas pedagógicas persiguen el interés, trabajan la planificación, las tareas en clase, la evaluación, el seguimiento y la necesidad de apoyos complementarios, como por ejemplo aprovechar al máximo las tutorías.

*El interés y contención, la planificación de la enseñanza y las tareas en la clase son otros aspectos clave; los profesores señalaron que los programas de las asignaturas se ajustan a las características de los destinatarios; comparten actividades de aprendizajes centradas en los estudiantes, tratan de generar interés para realizar las tareas. Los esfuerzos se orientan en realizar propuestas de enseñanza que involucren a los alumnos.*

Una de las profesoras comentó que una buena experiencia de trabajo con guías de estudio y otra señaló que los trabajos grupales generan interés.

*La evaluación de los aprendizajes* surgió como un punto problemático; manifestaron que, pese a los intentos por involucrar a los estudiantes en las tareas “más allá de la calificación”, esta última es siempre la principal motivación.

Entre los mismos profesores encontramos bastante diversidad sobre la forma en que evalúan; hay quienes apuestan a la autoevaluación y quienes solo utilizan propuestas tradicionales.

En ambas instituciones están previstas *estrategias de seguimiento de los estudiantes*. En una de las escuelas se registra todo en un cuaderno de notificaciones (en los casos donde hay algunos alumnos que han estado involucrados en problemas graves se ha separado un cuaderno a parte sólo para llevar adelante los casos muy serios).

La mayoría de las preceptoras entrevistadas hizo hincapié en la importancia del diálogo entre los diferentes actores institucionales y las familias para anticiparse a los conflictos y solucionarlos.

*Las tutorías y otros programas compensatorios*. Se coincidió en la dificultad de comprometer a los estudiantes con las tutorías disciplinares para complementar el estudio de las asignaturas. En una de las escuelas cuentan con programas tendientes a promover la finalización de los estudios donde se comprometen profesores en sus horas institucionales y ayudan a los estudiantes a organizarse para presentar los trabajos y rendir las asignaturas pendientes. A esto lo implementan en mayor medida con estudiantes de sexto año.

En síntesis, en los principios y rasgos vinculados con culturas y prácticas inclusivas en las escuelas bajo estudio son:

- Permanente búsqueda de apoyo por parte de las familias.
- Delimitación clara de las normas de convivencia e instancias que garanticen su funcionamiento.
- Adecuado seguimiento de las trayectorias de los estudiantes.
- Importancia del diálogo entre los actores institucionales.
- Adecuación de la enseñanza a las características de los estudiantes.
- Desarrollo de proyectos institucionales que atiendan a las particularidades de los estudiantes, las familias y la comunidad.
- Actores comprometidos con la inclusión educativa desde sus diferentes funciones.

La atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los profesores de la escuela.

Diálogos, encuentros, entre los diferentes actores institucionales y las familias. Lazos de confianza con los estudiantes y orientación en su proceso de formación.

*b) Métodos activos y diferenciación pedagógica*

De acuerdo con los desarrollos del pedagogo francés Phillipe Meirieu (2016) que ilumina algunas cuestiones pedagógicas y políticas en juego en la educación, aportando conceptos claves y reformulando las preguntas clásicas de la pedagogía, hay dos ideas sumamente orientadoras: en primer lugar, que para un alumno “ser activo es ejercer una actividad mental”, el trabajo mental es lo que debe ocupar el centro de las prácticas pedagógicas; en segundo lugar, que la diferenciación pedagógica posee tanto un sentido individual como social.

Según el pedagogo francés puede haber muchas maneras de estar activo, y la palabra en sí misma no dice nada respecto de la naturaleza de las situaciones pedagógicas capaces de suscitar tal actividad. Lo que definiría un método activo en sentido pedagógico, es que el eje está puesto en la actividad de pensar del alumno. Volver activo al alumno es hacerlo pensar y al mismo tiempo comprometerlo personalmente en sus actividades. Debe trabajar de forma concreta, componiendo, escribiendo, dibujando, actuando de todas las maneras que le permitan ejercer y probar sus fuerzas. Y en este hacer el docente tiene la responsabilidad de movilizar y hacer actuar.

Es aconsejable que el profesor alterne metódicamente tiempos de descubrimiento (o heurísticos) y tiempos de formalización (resúmenes, cuadros sinópticos). De esta manera, los primeros que corren el riesgo de parecer desordenados e inconexos quedan equilibrados por los segundos cuya función propia es asegurar el orden y la organización de las ideas. El maestro que practica el método activo debe hacer que emerja la necesidad de la formalización dentro del trabajo de descubrimiento mismo. El método activo remite a una exigencia de hacer trabajar a los alumnos en clase, forzar a establecer una organización rigurosa, para que los espacios del aula se adapten a la actividad. *“Ahora que tenemos un aula más grande, hicimos una ‘U’, y el espacio también contribuye al clima de trabajo”* nos decía una Profesora. Una de las profesoras entrevistadas, en la búsqueda de aprendizajes de calidad, luego de un par de años de experiencias de ensayo y error, ha encontrado dos ejes para la actividad del alumno. Por un lado ha ido al corazón epistemológico de los contenidos de su asignatura y desde allí ha construido métodos de trabajo en el aula. Repasemos lo que ella dice.

Entrevistador: ¿cuáles son los rasgos distintivos de las prácticas de enseñanza cotidiana en tus clases?

En estos años construí un material, este año los transcribí completos, este año trabajo con dos ejes, el epistemológico y la actividad de lectura.

Decidí lectura colaborativa en voz alta. Este año dije no, no voy a gastar el tiempo en dictar, les hice el material, vamos a leer y trabajar sobre lo leído. Es una dinámica bastante buena, llevo tres o cuatro diccionarios al aula y circulan. Los trabajos son en

grupo, no más de cuatro personas, porque si no, no trabajan, tres es el número ideal. Son 25 alumnos.

La lectura colaborativa es el texto que yo escribí, [...] como es ciencia y comunicación hay columnas de ciertos diarios, textos expositivos y explicativos en su mayoría. Ahora incluí uno que es narrativo, la ciencia en flores (Dolina), en ese cuento con ironía se trabaja. Ciertas nociones de ciencia aparecen en textos no científicos.

Me sorprende, hay gente que se ofrece sistemáticamente a leer. Me gusta cuando gente que por ahí no tiene otras aptitudes se ofrece a leer, yo a eso lo exploto de acá a fin de año.

Noto que en general leen con sentido, de forma fluida, el resto del auditorio entiende la idea. Sí comprenden, cada tanto los voy parando para que analicen de qué estamos hablando. Mi intervención es clave, doy muchas explicaciones, mi texto es la base para mis intervenciones.

Este año la clase se estructura en torno a la lectura.

Repasando las ideas de Meirieu, la pedagogía de los métodos activos no desconoce que activar una lógica productiva para movilizar a los sujetos conlleva el riesgo poner en evidencia las desigualdades y el riesgo de cualquier alumno de no poder participar en las actividades que no domina bien. Y paradójicamente, la actividad habría tenido éxito gracias a la abstención de los que no pudieron participar. Y en alguna entrevista, una Profesora manifiesta con claridad que todo hubiera ido mejor si algunos alumnos pudieran ser excluidos:

Profesora: .... Entonces, es como que buscar estrategias así tan personales, no estamos capacitados para eso. Pero entonces esos chicos tendrían que ir a otro tipo de institución donde las estrategias para ellos sean especiales y que realmente sea personal que esté idóneo en estrategias para chicos que tienen problemas de conducta o de aprendizaje. Porque si no vos cómo hacés, te dedicás al que tiene problemas y dejás al resto; o seguís con el resto y el que tiene problemas no hace nada.”

El punto nodal cuando nos referimos a la actividad de un alumno en materia de aprendizaje es la distinción entre tarea y objetivo, lo importante reside en las adquisiciones y en la progresión que habrá permitido la fabricación de ese producto. Por eso los métodos activos no pueden pensarse sin el concepto de diferenciación.

En el marco de una producción colectiva, la calidad del resultado nunca garantiza la implicación ni el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo; en materia de aprendizaje, lo que hay que evaluar entonces es el objetivo de adquisición y de progresión para cada participante. La actividad escolar debe hacer que el aprendizaje no caiga en lo aleatorio, se debe instituir un tiempo para aprender, de manera sistemática y no aleatoria.



En síntesis, ser activo es realizar una actividad mental, ésta es el centro del trabajo pedagógico. Un alumno puede estar mentalmente muy activo escuchando una clase magistral y, por el contrario, puede sumergirse en la pasividad intelectual durante una clase en la que está institucionalizada la actividad colectiva.

La pedagogía del ejercicio y la pedagogía del proyecto pueden ser puntos de partida para promover una actividad intelectual inmerso en una actividad accesible, trabajando sobre materiales, a partir de consignas claras para hacer emerger modelos que le permitan dominar y transferir conocimientos. El papel del docente es clave, de él depende poder proponer consignas, organizar la actividad y movilizar una experiencia significativa. Una profesora lo reconoce en la entrevista, y advierte que la formación docente puede ser un problema obstaculizador ante la situación de generar métodos activos:

Entrevistador: ¿qué dificultades se presentan para articular inclusión con calidad de los aprendizajes?

Creo que la formación docente puede ser un problema y haber siempre hecho lo mismo durante muchos años. [...] le piden al profesor que desarrolle sus actividades en un currículum integrado y la formación de ellos es en un currículum clasificado.

A la profesora de física se le prendió fuego el pelo cuando le dije eso (refiere a la propuesta de un trabajo sobre un tema puntual en el que debían integrarse distintas asignaturas). La física es tan abstracta que si lo pudieran relacionar con algo que les sucede en su propio cuerpo sería fantástico. ¿Qué es una palanca? Viven haciendo palanca. Me parece que cuando terminamos las jornadas la gente se fue tranquila. Y fue la primera vez que vi que tomaron notas mientras nosotras hablamos, mucho silencio.

Cuando se reconoce que no hay dos alumnos que aprendan de la misma manera y que es necesario tratarlos de manera diferente si deseamos que alcancen los mismos objetivos, aparecen múltiples interrogantes respecto de dónde ubicar la individualización ¿en los tiempos? ¿En los métodos? Philippe Meirieu propone la individualización de trayectos, no la modificación de los objetivos según la medida de cada uno, propone la adaptación de los métodos para que cada alumno pueda descubrir permanentemente nuevos métodos. Alerta sobre el riesgo de encasillar a los individuos en su propio ritmo de aprendizaje y en métodos únicos. Según el autor esto sería una forma de condenarlos a permanecer siempre encerrados en sus propias dificultades. Los profesores reconocen esta necesidad de individualización, aunque a veces les cuesta encontrar los métodos para hacerlo.

Profesor 1.

Profesor: Mirá, entre todos los docentes siempre caemos en lo mismo, es decir, tenemos cursos grandes, de muchos alumnos, entonces la diversidad es muy grande,

cada uno tiene su problemática. O sea, por ahí encontrar estrategias individuales para cada uno es como hacer magia.

Entonces, es como que buscar estrategias así tan personales, no estamos capacitados para eso.

Profesor 2.

Entrevistador: ¿Qué hacés con los que manifiestan más dificultades para seguir los temas?

Profesora: Individualizo. Primero, nunca doy clases sentadas. Doy clases parada, no me siento nunca jamás. Doy vuelta por el curso todo el tiempo. Nunca me siento en mi silla. Vivo en las sillas de mis alumnos paso por todos los grupos sistemáticamente. Con los que veo que tienen algún problema me quedo un rato más. Hay una sola chica con maestra integradora, ya hablé con su maestra. En general, para todos, el problema es el mismo: les cuesta escribir. Y bueno, esto que hice tiene que ver con el proyecto y con cómo soy yo, les dije bueno chicos, una lista de conectores, los leímos y les dije que no quería textos escritos en un solo párrafo.

La individualización como el principio estructurante de la enseñanza y el diseño de tiempos de individualización en una organización pedagógica estructurada alrededor de proyectos colectivos no solo tiene que ver con el progreso individual de cada alumno. Desde la perspectiva del pedagogo francés, esta individualización en la medida en que se enmarque en un proyecto colectivo hace posible la construcción de lo social. Se diferencia e individualizan trayectos para que el alumno pueda lograr las metas de un colectivo social, para que pueda integrarse activamente en una comunidad política.

Se trata de asociar una diferenciación sucesiva, que permita extender el repertorio metodológico de cada uno, con una diferenciación simultánea, que permita que cada uno progrese según sus propias vías. Diferenciar implica, precisamente asumir la responsabilidad de trabajar en una relación profesor alumno más comprometida con el desarrollo de itinerarios que lleven al estudiante a reconocer sus procesos e intereses. No pretende la promoción indiscriminada de los estudiantes, sino el proceso diferenciado que permita al mayor número de estudiantes acceder al conocimiento en función de sus cualidades y de sus facultades cognitivas.

Dice Phillippe Meirieu “la cotidianidad de la actividad pedagógica, deben conjugarse la construcción del colectivo, la toma de responsabilidad de las personas, la unidad de un proyecto y la diversidad de métodos.

### **Aspectos metodológicos**

La investigación se llevó a cabo por medio de un estudio de casos. Esta metodología implica un trabajo intensivo y en profundidad permitiendo una comprensión más acabada de cuestiones complejas, como es el de la temática que nos

ocupa en esta investigación. Si bien sus resultados no son generalizables, pero pueden abrir el camino hacia la identificación y construcción de categorías de indagación que orienten hacia investigaciones extensivas.

Tal como se señaló anteriormente, se trabajó en las dos escuelas en las que se viene desarrollando la etapa que antecede al presente proyecto. Se trata de dos escuelas públicas, una ubicada en la zona peri-urbana, fuera del anillo de circunvalación, cuya matrícula está conformada de modo predominante por estudiantes de barrios aledaños, y otra ubicada en un sector residencial de clase media, que integra la matrícula de modo predominante con estudiantes que provienen de diferentes barrios populares pero alejados de la institución.

Se seleccionaron para su análisis en profundidad los proyectos inclusivos implementados en cada escuela que transcurran en espacios y tiempos extraescolares. También se desarrollaron entrevistas con directores, docentes y alumnos a fin de conocer sus percepciones sobre los programas y actividades áulicas bajo estudio.

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, hemos previsto una aproximación al campo de carácter recursivo, de tal modo que en diferentes momentos recogeremos información sobre proyectos inclusivos y observaremos en el aula la interacción del profesor con algunos de sus alumnos. Cada momento de ingreso a la escuela fue seguido del análisis de la información recogida.

Por último, cabe destacar que nuestro interés está orientado a generar categorías de análisis y por lo tanto, no tenemos pretensión de que las conclusiones a las que arribemos sean generalizables.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

A lo largo del desarrollo del trabajo hemos tratado de señalar los rasgos más distintivos que asumen el problema de la inclusión y la calidad de los aprendizajes, se mostraron testimonios de entrevistas en lo que intenta conciliar práctica pedagógica de calidad con inclusión y miramos el problema de la inclusión vs. calidad desde el enfoques pedagógicos de los métodos activos y la diferenciación. Tras este desarrollo, tal como se señaló anteriormente, se espera poder dar una utilidad didáctica al trabajo.

Reconocemos que es positivo que el sistema incorpore a todos los jóvenes a la educación, pero la verdadera inclusión implica que quienes acceden reciban lo necesario para incorporarse plenamente a la vida social y desarrollar su proyecto de vida. Un sistema que bajo el manto de la inclusión privilegia la contención de los alumnos por encima de los aprendizajes y las competencias adecuadas provoca la exclusión porque se funda en un engaño. Reconocer esto no implica restar valor a las políticas de reconocimiento del derecho a la educación adaptadas, por el contrario, debería conducir a analizar las medidas a tomar para hacer efectivo el cumplimiento de ese derecho.

Los indicadores de rendimiento interno del sistema, que surgen de los Operativos dan cuenta de niveles de rendimiento preocupantes a través de los conocimientos demostrados en las asignaturas más importantes de la escuela. En el trabajo, con información teórica y datos que surgen de entrevistas relevadas en las escuelas bajo estudio, hemos planteado una mirada de la inclusión educativa y su tensión con aprendizajes de calidad desde la perspectiva pedagógica de los métodos activos y la diferenciación pedagógica.

Del pedagogo francés Phillippe Meirieu (2016) hemos tomado dos ideas orientadoras y organizadoras del análisis: en primer lugar, que para un alumno “ser activo es ejercer una actividad mental”, el trabajo mental es lo que debe ocupar el centro de las prácticas pedagógicas; en segundo lugar, que la diferenciación pedagógica posee tanto un sentido individual como social.

En síntesis, ser activo es realizar una actividad mental, ésta es el centro del trabajo pedagógico. En uno de los testimonios más significativos, una de las profesoras entrevistadas, en la búsqueda de aprendizajes de calidad, muestra que trabaja con dos ejes para la actividad del alumno: por un lado ha ido al corazón epistemológico de los contenidos de su asignatura y desde allí ha construido métodos activos de trabajo en el aula. Ha organizado los tiempos, las consignas, los materiales y las tareas de cada alumno en particular y en el colectivo del aula.

El papel del docente es clave, de él depende poder crear todas las condiciones para promover y lograr una experiencia significativa por parte de los estudiantes. También se advierte que la formación docente, si no atiende a las premisas sobre las que hemos venido trabajando, puede ser un problema obstaculizador ante la situación de generar métodos activos.

Los métodos activos y la diversidad en el alumnado plantean los distintos problemas de la individualización pedagógica. El análisis que hemos realizado toma como eje la propuesta de Philippe Meirieu acerca de la individualización de trayectos, no la modificación de los objetivos según la medida de cada uno, y que propone la adaptación de los métodos para que cada alumno pueda descubrir permanentemente nuevos métodos. En los testimonios vertidos, los profesores reconocen esta necesidad de individualización, aunque a veces les cuesta encontrar los métodos para hacerlo.

La individualización como el principio estructurante de la enseñanza y el diseño de tiempos de individualización en una organización pedagógica de proyectos colectivos no solo tiene que ver con el progreso individual de cada alumno sino también con el colectivo que hace posible la construcción de lo social. Se diferencia e individualizan trayectos para que el alumno pueda lograr las metas de un colectivo social, para que pueda integrarse activamente en una comunidad política.

En síntesis, los avances en términos de incorporación de jóvenes al sistema educativo, nos lleva a advertir que la responsabilidad de asegurar que la escolarización vaya acompañada de calidad en los aprendizajes y, en alguna medida, de la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento, recae en la institución escolar, en sus directivos y profesores que son lo que deben realizar grandes esfuerzos para que se logren aprendizajes de calidad.

### **Referencias bibliográficas**

- Blanco Guijarro, R.(2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4.
- Booth, T. (1998) Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión en castellano Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Brígido, A. M. (2004) La equidad en la educación argentina. Un estudio sobre las desigualdades en la distribución de la educación. Ed. Universitas/Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).
- Hernández Sampier, R. (2006) Metodología de la Investigación. Iztapalapa, México, Mc Graw Hill.
- Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía. Paidós. Bs. As. Gedisa. Barcelona.
- Tomasevski, K. (2002) Contenido y vigencia del derecho a la educación. Cuadernos pedagógicos.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
- (1996) La educación encierra un tesoro. México.

## **PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y DISCURSOS REGULATIVOS EN EL NIVEL SECUNDARIO. ANÁLISIS DE CASO DESDE LA SOCIOLOGÍA DE BASIL BERNSTEIN**

*TESSIO CONCA, Adriana*

*Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Escuela de Ciencias de la Educación*

*Se presentan resultados preliminares de la investigación La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de prácticas inclusivas en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). El objetivo perseguido es identificar prácticas que contribuyen a hacer realidad la inclusión educativa o que, por el contrario, se constituyen en elementos críticos para tal cometido. La investigación se desarrolla por medio de un estudio de casos en dos escuelas secundarias de Córdoba Capital. El enfoque teórico adoptado para el análisis recupera aportes de la sociología de Basil Bernstein.*

*En esta ponencia se presenta un análisis parcial sobre resultados obtenidos en una de las escuelas; se advierte allí la existencia de prácticas que promueven la retención de los alumnos sostenidas en la preeminencia de un discurso regulativo (Bernstein, 1990; 1998) fundado en el buen clima escolar y el fomento de la pertenencia institucional. Las tareas desarrolladas se centran en el sostén de comunicaciones permanentes con padres; la desestructuración de tiempos y espacios (revalorizando, por ejemplo, el valor del recreo); la importancia del acompañamiento y diálogo permanente de los adolescentes por parte de preceptores y coordinadores de curso; el trabajo sostenido y mancomunado entre estos actores y el equipo directivo de la escuela. Aunque todo esto representa un avance concreto en torno a la inclusión, según la percepción de algunos docentes persisten dificultades en lo referido al rendimiento académico de los estudiantes.*

### **Educación Secundaria - Inclusión educativa - Discurso regulativo**

#### **Introducción**

La inclusión educativa en el nivel de la escolaridad secundaria puede considerarse como una “nueva cuestión educativa” (Tiramonti, 2010) que supone el crucial desafío de garantizar el acceso y permanencia en la escuela de adolescentes que forman parte de

grupos sociales que décadas atrás no se incorporaban al nivel, o bien abandonaban prematuramente la escolaridad.

En la última década en nuestro país se han delineado marcos legales y propuestas programáticas que apuntan en tal sentido; las alternativas van desde la implementación de proyectos específicos de terminalidad educativa (PIT; Escuelas de Reingreso; Plan Fines), hasta orientaciones y sugerencias generales para que las escuelas, en el marco de sus proyectos institucionales, trabajen en el desarrollo de propuestas de inclusión acordes a sus necesidades particulares. Sin embargo, los especialistas señalan (Terigi 2016; Tiramonti; 2010) que más allá de lo promisorio de estas formulaciones todavía estamos lejos de que tales orientaciones se traduzcan en resultados efectivos: así, por caso, aún cuando se ha experimentado un ligero mejoramiento en términos de incorporación de estudiantes al nivel secundario, la cifra de los que no acceden continúa siendo elevada; asimismo, se han producido mejoras leves en la retención (permanencia en la escuela) pero esto se acompaña de incremento en la repitencia y de una presencia del adolescente en la escuela caracterizada por la baja intensidad de sus desempeños y la falta de relevancia de los aprendizajes. (Terigi, 2015)

No obstante, situándonos en el espacio específico del escenario cotidiano de las escuelas, comienza a advertirse un posicionamiento que refleja adhesión a las perspectivas inclusivas superando concepciones que consideraban a la “inclusión” como un mandato ministerial que sólo indicaba evitar dejar fuera de la escuela a los estudiantes<sup>115</sup>. Poco a poco comienzan a identificarse en las instituciones rasgos que las ubican en el tránsito hacia modelos institucionales sostenidos en culturas inclusivas.

Resultados obtenidos en etapas previas (2010-2015) de la investigación<sup>116</sup>, desarrollada por nuestro equipo indican que en los últimos años las acciones y propuestas inclusivas comienzan a ser una preocupación constante y positivamente valorada por docentes y directores y se comienzan a advertir prácticas de diferente naturaleza (seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes; adecuación de la enseñanza a las características de los alumnos; desarrollo de proyectos institucionales que atiendan a las particularidades de los jóvenes, las familias y la comunidad)

---

<sup>115</sup> Según resultados de etapas previas del trabajo que se desarrolla desde este equipo de investigación, hacia el año 2008, la pregunta por la inclusión a los docentes rebelaba un sentido mucho más reactivo y verticalista: la retención en la escuela era considerado más un mandato procedente de esferas ministeriales que una preocupación genuina de las escuelas.

<sup>116</sup> Enfocada en analizar el papel que cumplen los directivos respecto de la forma en que se gestionan los proyectos institucionales y la puesta en marcha de los cambios para la enseñanza dispuestos por las autoridades educativas provinciales y nacionales con posterioridad a la sanción de la Ley Nacional de Educación

orientadas a sostener la permanencia de los alumnos en la escuela; asimismo se encuentra entre los profesores la incipiente convicción de que para hacer efectiva la inclusión se requiere del trabajo colaborativo en orden a orientar el proceso formativo de los estudiantes y sostener a los estudiantes en las instituciones (Brígido, Ríos y Ruiz Juri, 2015).

Pero la emergencia de culturas escolares inclusivas no implica en modo alguno un derrotero lineal; muy por el contrario se produce un intenso proceso de intercambios en los que se entrelazan sentidos que sostienen acciones provisionales, confusas y hasta contradictorias. Los resultados a los que vamos arribando en nuestra investigación dan cuenta de un panorama complejo en el que si bien comienzan a advertirse significaciones que orientan hacia modelos inclusivos, también se encuentran sentidos próximos a los fundamentos de prácticas escolares selectivas. Así es como en las dos instituciones que tomamos como caso advertimos modalidades de inclusión que se orientan en diferentes direcciones:

- una a la que designamos como modalidad orientada a laprevención de la exclusión escolar, en cuyo caso, cuando se advierten problemas de aprendizaje se ponen en marcha protocolos de seguimiento del desempeño de los estudiantes destinado a resolver las dificultades; se piensa en diferentes formas de apoyo al estudiante en las actividades áulicas, e inclusive se plantean cambios en las estrategias de enseñanza tradicionales.
- otra a la que denominamos como modalidad remedial de situaciones problemáticas en la que se actúa una vez que el problema se ha instalado (falta de promedio identificado en el mes de octubre; abandono de los estudios, por ejemplo). En esta presentación nos centraremos en la descripción del caso que define la modalidad preventiva.

### **Referentes teórico-conceptuales**

La perspectiva escogida para el análisis es el enfoque de Basil Bernstein (1990; 1998). Recuperaremos, por un lado aportes de la teoría del código, que nos permitirá aproximarnos a la definición de lo inclusivo en una modalidad preventiva, interpretándolo desde el *código pedagógico* dominante a nivel institucional; por otro lado recuperaremos las elaboraciones del autor sobre el *dispositivo* y el *discurso pedagógico*, lo que nos permitirá comprender, en el marco de ese código pedagógico institucional, el desarrollo de prácticas de enseñanza que apuntan en este sentido preventivo.



### *El código pedagógico*

La singularidad de la cultura institucional de una escuela puede ser explicada aplicando el concepto de código de Bernstein (1990, 1993). Este autor lo define como un “*principio regulador de las experiencias del sujeto que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores*” (Bernstein, 1993: 29). Vemos que este principio combina *significados relevantes*, que son específicos según determinados contextos, con *formas de realización*, que permiten a los sujetos que dominan el código tanto identificar los significados válidos en un espacio social dado (lo *que se dice o hace* en ese espacio) como desarrollar formas válidas de actuación (esto es el *cómo* debe decirse o hacerse). Ahora bien, el *código* no es sólo un regulador de lo cognitivo que opera al nivel del sujeto, sino que también regula identidades y prácticas de las *agencias pedagógicas oficiales* (Bernstein, 1993: 15), lo que hace posible hablar de un “*código*” de las instituciones escolares; identificar ese código institucional remitirá a distinguir las *significaciones* predominantes que orientan las actuaciones en el contexto.

Vale considerar, además que en el código se reúnen el poder y el control. El poder se vincula, con la división del trabajo y rige el grado de aislamiento entre objetos o categorías (estos pueden ser actores sociales, instituciones, discursos, etc). Bernstein liga el poder a lo que él designa como *clasificación*. El control, por su parte, regula las prácticas comunicativas entre transmisores y receptores (a estos últimos en el contexto educativo Bernstein los designa como *adquirentes*) y se traduce en lo que Bernstein denomina *enmarcamiento*.

Tanto la clasificación como el enmarcamiento pueden asumir valores fuertes o débiles. La clasificación fuerte crea categorías marcadamente aisladas entre sí, lo que da lugar a jerarquías que marcan posiciones claramente diferenciadas; así, por ejemplo, una clasificación fuerte no da lugar a confusión entre el lugar que ocupa el docente, el directivo, el alumno en una escuela; o entre materias en un currículum. La clasificación débil, en tanto, supone que los límites entre categorías son difusos, este sería el caso, por ejemplo, en el trabajo en cátedras compartidas en las que tanto los contenidos, como los roles de los agentes que las dictan son complementarios más bien que jerárquicos.

En un sentido similar se puede hacer referencia al enmarcamiento *fuerte o débil*. En el primer caso, el control de la comunicación se sitúa en un transmisor jerárquicamente definido: ej. predominio del docente sobre el alumno, del director sobre el docente. En el segundo caso, enmarcamiento débil, la fuente de control permanece oculta, diluida entre todos los participantes de la comunicación.

*El dispositivo pedagógico: regla de recontextualización y discurso pedagógico.*

El *dispositivo pedagógico* (Bernstein 1990, 1993) es un instrumento que hace posible la producción, reproducción y transformación de la cultura; está constituido por tres tipos de reglas que se presentan en relación jerárquica unas con otras. En primer lugar se encuentran *las reglas distributivas* que definen qué conocimiento puede ser adquirido por cada grupo, estableciendo de tal modo una relación entre saberes y poder, pues marca que personas o grupos pueden acceder a conocimientos especializados. En segundo lugar se encuentra la *regla de recontextualización* que regula la constitución de un discurso pedagógico específico; por último se presenta la *regla evaluativa* que constituye la práctica pedagógica

El *discurso pedagógico*, es por lo tanto, regulado por la regla de *recontextualización*. Es definido por el autor como “una forma especializada de comunicación que transmite teorías o contenidos escolares”. No debe entenderse como un discurso específico que porta un “contenido”, sino como un “*principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial a efectos de su transmisión y adquisición selectivas*” (Bernstein, 1993:189). En ese proceso se “descoloca” a un discurso de la situación original en la que fue producido y se lo “recoloca”, “reenfoca”, para construir un orden propio; así puede explicarse el paso de las *reglas distributivas* que definieron un contenido inicial con la intención de ser distribuido, transmitido, a ciertos sectores, de las *reglas de recontextualización* que definen como ese contenido será readaptado en función de circunstancias locales.

Por lo general, tendemos a entender que los contenidos escolares apuntan, en primer lugar, a inculcar habilidades específicas de las diferentes disciplinas y, en segundo término, al trabajo sobre lo actitudinal, promoviendo determinados comportamientos, maneras o formas de actuar que se consideran apropiadas a las situaciones escolares. Bernstein, con su formulación conceptual sobre el *discurso pedagógico* va a trastocar este sentido al plantear que el discurso pedagógico está compuesto por dos discursos, uno regulativo y otro instruccional, de los cuales el primero es siempre dominante pues constituye el orden social, las relaciones y la identidad que dan cabida al desarrollo de competencias o habilidades especializadas, transmitidas a través del discurso instruccional. El discurso regulativo es el dominante porque *no hay instrucción sin orden*, los “paquetes de habilidades” están insertos en reglas de orden: la secuencia en que se organizan los conocimientos, los ritmos en los que deberán impartirse, las relaciones con otros temas o materias se derivan de los principios del discurso regulador.

### **Aspectos metodológicos**

La investigación se lleva a cabo por medio de un estudio de casos. Esta metodología implica un trabajo intensivo y en profundidad permitiendo una comprensión más acabada de cuestiones complejas, como es el de la temática que aquí se aborda. Sus resultados no son generalizables, pero pueden abrir el camino hacia la identificación y construcción de categorías de indagación que orienten hacia investigaciones extensivas.

El estudio se centra, tal como ha sido ya enunciado en la introducción, en dos escuelas públicas, una ubicada en la zona peri-urbana, fuera del anillo de circunvalación, cuya matrícula está conformada de modo predominante por estudiantes de barrios aledaños, y otra ubicada en un sector residencial de clase media, que integra la matrícula de modo predominante con estudiantes que provienen de diferentes barrios populares pero alejados de la institución.

Se desarrolla una aproximación al campo de carácter recursivo, es decir que cada momento de ingreso a las escuelas es seguido del análisis de la información recogida, tras lo cual se efectúa una nueva aproximación al campo. Hasta el momento el trabajo ha sido desarrollado por medio de entrevistas en profundidad con directores, docentes y coordinadores de curso a fin de conocer sus percepciones sobre los programas y actividades áulicas bajo estudio.

Los resultados que se presentan en este escrito corresponden sólo a una de las escuelas bajo estudio: se procura, por un lado reconstruir el código pedagógico predominante en la institución y por otro, identificar los rasgos que definen a la regla de recontextualización y al discurso pedagógico que opera de modo prevalente. Teniendo presente la conceptualización teórica que propone Bernstein sobre el código, para reconstruirlo procuramos identificar significados relevantes (los que operan de modo predominante) en torno a las prácticas de inclusión vigentes; intentamos, asimismo, analizar cómo se tramam las líneas de poder y de control en torno a esas prácticas (clasificación y enmarcamiento) para lo cual analizamos las prácticas inclusivas considerando, de modo preeminente, la actuación del equipo directivo; la organización del trabajo pedagógico por parte de los docentes; los estilos de comunicación que se ponen de manifiesto y en los supuestos y valoraciones que subyacen a los mismos.

Para abordar el análisis de la modalidad de discurso pedagógico que promueve la escuela la escuela, recurrimos a la narración de la experiencia de un Taller de comunicación, que se dicta en el sexto año. Los rasgos de este discurso serán analizados en vinculación con el código institucional identificado.

## Resultados alcanzados

### *El Código institucional y los significados dominantes sobre inclusión*

Caracterizar el código institucional dominante implica, tal como hemos señalado en párrafos anteriores, identificar las formas de clasificación y enmarcamiento que traducen las relaciones de poder-control en la escuela. Para ello uno de los aspectos fundamentales a analizar es el desempeño de la dirección escolar y las relaciones que los directivos establecen con los restantes actores.

En la escuela que estamos analizando director y vicedirectora conforman un equipo que asume colaborativamente las responsabilidades que hacen a sus respectivas funciones, con lo cual puede señalarse que desempeñan sus tareas desde una clasificación y enmarcamiento débiles, es decir, sin marcar límites categóricos en las funciones de cada uno. Si enfocamos de modo específico el desempeño de actividades vinculadas con la inclusión hemos de señalar que ambos funcionarios comparten un fuerte acuerdo sobre la importancia de trabajar institucionalmente en torno a la permanencia de los estudiantes en la escuela; entienden claramente que los límites a la inclusión están dados por *“bajos rendimientos, ausentismos y problemas de convivencia escolar”* desde esa comprensión gestionan tiempos, recursos, espacios, con la intención de generar propuestas que contribuyan con la incorporación y permanencia efectiva de los jóvenes en la escuela.

Así, por ejemplo uno de los cometidos de la gestión fue el reordenamiento de los horarios para evitar asignaturas en contraturnos que derivaban en altos niveles de ausentismo de los estudiantes.

*“Nosotros desde 2011 que no tenemos más medio módulo (...) Yo te digo que parte de mi envejecimiento [nos relató un problema de pérdida de audición] tiene que ver con que soy la que hago los horarios y los insultos que recibo de todos los rincones del universo llamado [enuncia el nombre la escuela]*

*No más asignaturas de dos horas, pasaron a tres cuatro o cinco. Tiene su pro y su contra, que si el profe falta no lo ve mas, pero los 40 minutos son absolutamente improductivos porque genera el lío de que los chicos se vayan, de que estén (...) podés mirar películas, podés ir a hacer actividad al patio*

*Y este año incorporamos a la grilla horaria habitual educación física, porque hay muchísimos inconvenientes para que los chicos vengan también a contraturno: trabajan, cuidan la casa, cuidan los hermanos, tienen miedo de que los asalten, viven lejos, muchas cuadras para cruzar el campo por mas boleto educativo que tengan, entonces los incorporamos”*

Otro ejemplo es la promoción de la utilización de espacios-tiempos extra aúlicos en los que tienen protagonismo estudiantes que atraviesan dificultades de integración, chicos que en palabras de la coordinadora de cursos están “*incómodos en el sistema o en el medio*”; es así que se implementa un proyecto a cargo de un grupo de profesores con horas institucionales que desarrollan actividades tales como prácticas de muralismo e intervenciones teatrales en horas de recreo, estas últimas son breves puestas en escena de obras que han sido objeto de trabajo en el espacio del CAJ<sup>117</sup>.

“En cuanto a la convivencia hay un proyecto donde habitualmente los chicos que tienen estas dificultades se reúnen por ejemplo los viernes, por ejemplo están haciendo murales [nos señala por la ventana un grupo de estudiantes que se encuentran completando unos murales en el patio, son alumnos que están en hora libre al momento de la entrevista]

“Se hacen actividades que los congreguen, donde los chicos pueden manifestarse sobre sus dificultades, hay un equipo, un proyecto que lo llevan adelante los profesores que tienen horas institucionales”

El acuerdo de los directores sobre la importancia de la inclusión es transmitida claramente y sin ambages al colectivo docente. Vale destacar que no se trata de una comunicación vertical y unidireccional; se procede, en cambio, por deliberación y establecimiento de acuerdos en asambleas: al inicio del año escolar tiene lugar una reunión inicial en la que se consensuan las acciones que definirán el rumbo académico del ciclo escolar, los consensos allí logrados, regulan la marcha del trabajo docente a lo largo del año. Ese fue el procedimiento seguido, por ejemplo, para definir un acuerdo sustantivo sobre criterios de evaluación que evitaran el fracaso temprano del alumno, y que dio lugar a la decisión de no asignar, en el primer trimestre, calificaciones por debajo de los cuatro puntos.

[El extracto de reunión inicial de principios de ciclo lectivo en el que se definen los acuerdos necesarios a la dinámica escolar del ciclo lectivo a punto de iniciarse, se destaca el énfasis a la idea de *acuerdo*]

“Un acuerdo es una palabra empeñada, por encima del equipo directivo, los acuerdos persisten en el tiempo (...) si los problemas son comunes, las soluciones deben ser comunes” (Director)

---

<sup>117</sup> Los Centros de Actividades Juveniles, CAJ, forman parte de un programa destinado a crear nuevas formas de aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en actividades organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. En el caso de la escuela que estamos analizando, el CAJ estuvo en pleno funcionamiento hasta el año 2015; desde el 2016 se produjeron cambios administrativos e interrupciones, que a juicio de las autoridades de la escuela y del personal involucrado, debilitó la eficacia de la propuesta.

“Nosotros tenemos un acuerdo de convivencia que no todos los colegios tienen, en el primer trimestre nosotros no ponemos a los chicos una calificación inferior al uno, ponemos cuatro como nota muy baja, como para incentivarlos y darles la posibilidad de que tienen un cuatro y en el segundo y tercer trimestre trabajando un poquito más pueden llegar a mejorar y superarse. Porque si vos ya de entrada les ponés un uno lo descalificas de tal manera que tenés un chico que en tu clase está molestando todo el año y en tu clase es un ente, un turista, no hace nada. Porque dice ya tengo un uno, ya me la llevo. El cuatro es como que los incentiva.

Es un acuerdo institucional que lo tenemos entre nosotros. Y esa es una manera de incluirlos porque si de entrada le ponés el uno ese chico ya quedó afuera porque dice: ya tengo el uno, ya no la levanto más, ya me la llevo” (Docente 1)

[En referencia a la inclusión] ...este es un trabajo de todos, trabajo mancomunado y, por supuesto, el equipo directivo que está continuamente marcando líneas de trabajo. Que somos coherentes con esa línea” (Coordinadora de cursos turno mañana)

El acuerdo es alcanzado en una votación mayoritaria. Algunos profesores inicialmente no compartían la ventaja de ese consenso, sin embargo con el correr el tiempo, fueron logrando una convicción diferente.

Yo estoy hace dos años y ya cuando empecé no estaba de acuerdo. Al principio como que a mí mucho no me gustaba porque me parecía un poco injusto para el que estudiaba, ¿cómo le vas a poner un cuatro a alguien que no lo merezca? Pero en realidad al que estudia no le modifica su conducta porque ya tiene adquirido el hábito de responsabilidad y lo va a tener siempre, independientemente que vos ayudes a su compañero, eso no le afecta. A esto lo aprendí a ver con el tiempo, y sí puede llegar a recuperar algunos alumnos que a lo mejor en el primer trimestre se tiraron de chantas pero vieron que vos con la voluntad, no es que se lo regalamos al cuatro, si no llegaron al uno pedimos una carpeta, le hacemos un trabajito práctico, le hacemos algo como para que eso se transforme en un cuatro, ellos entienden que es un sacrificio de ellos también. Y saben, mirá vos tenías un uno y te pusimos un cuatro porque creemos en vos y te damos la posibilidad de que puedas equipararte con el resto, algunos lo toman como válido otros no. Ahí también ves la voluntad de si el alumno quiere equipararse con el resto o no. (Docente 3)

No obstante, los acuerdos logrados no implican el silenciamiento de voces disidentes que se corresponden con visiones más tradicionales sobre el logro escolar y la importancia del empeño individual y la exigencia.

A mí me gustaría que su rendimiento fuera más alto, y la exigencia fuera más alta. Acá no se les exige tanto en el sentido de que si vos vas a otro colegio y agarrás un programa, en el caso de matemática de tercer año de otro colegio, le agarrás el de esta y vas a ver que el nivel acá es más bajo. (Docente 2).

En la organización del trabajo docente, se estimula el trabajo colaborativo a través del desarrollo de proyectos y de cátedras compartidas, especialmente entre las materias que definen la especialidad de la escuela en comunicación.

“Tenemos algunas cátedras compartidas (...) hay una profesora que es apoyo de dirección y ella fue organizando, hablamos con los profesores, se hicieron reuniones, la decisión es del equipo directivo sobre qué cátedra compartimos. En sexto son las de la especialidad y en quinto también, pero en cuarto tomamos una materia troncal con comunicación, cultura y sociedad (...)

Según la valoración de la directora, el resultado de la experiencia es bueno, aunque se presentan dificultades de orden administrativo como coordinar los horarios de los docentes que comparten el espacio, lo que no siempre es posible, o la asignación de calificaciones que debe duplicar por separado en cada espacio las calificaciones obtenidas en la propuesta integrada.

E: ¿Qué resultados les está dando hasta ahora?

VD: los profes están conformes (...) hasta ahora salvo que hubiera una cuestión de personalidad, digamos, que por ahí cuesta acordar con la perspectiva, no hemos tenido inconvenientes

Algunos comparten todas las horas [se refiere a que ambos profesores puedan estar presentes en el aula en forma simultánea], lo que hace que el horario siga siendo complicado, no siempre es posible que los dos estén en el aula

La cuestión administrativa de las notas van separadas, la instancia evaluativa es una , pero después la planilla cada uno tiene la suya. Si el estudiante se lleva la materia, se lleva las dos, pero se toma todo. Son muy pocos los chicos a rendir, por la modalidad de aula taller, trabajos prácticos, salvo el que no hace nada. Creo que da buenos resultados”.

El enmarcamiento débil que se identifica en estas propuestas integradas da lugar a la emergencia de “voces alternativas” (Bersntein,1998) y se constituye, por lo tanto, en la simiente de un cambio profundo en la estructura escolar. Pero, tal como se visualiza en las citas anteriores, la integración y el debilitamiento de clasificación-enmarcamiento entran en tensión con la estructura de un sistema que aún mantiene una estructura disciplinar (clasificación fuerte) y un sistema de designación docente por horas cátedra.

En suma, de acuerdo a los datos analizados, podemos identificar en la escuela la vigencia de un código integrado, que se sostiene en la vigencia de una conciencia colectiva que valoriza positivamente a la inclusión, lo que en términos de la teoría de Bernstein puede designarse como un “nucleo ideológico tácito” condición necesaria para el desarrollo de un código de esta naturaleza. Ese sentido común compartido mayoritariamente es sostenido desde un equipo de conducción con una voz claramente dominante en la construcción colectiva de este sentido.

b). El discurso pedagógico: la naturaleza del discurso regulativo

El código integrado que, de acuerdo con los datos analizados, caracterizaría a la escuela que abordamos, se despliega en un discurso regulativo (reglas de orden) fundado en el buen clima escolar y el fomento de la pertenencia institucional por parte del alumnado. Se otorga fundamental importancia al acompañamiento y diálogo permanente con los adolescentes; asimismo, se trabaja en el sostén de comunicaciones permanentes con los padres

Coordinadores de curso, docentes con horas institucionales y preceptores son figuras centrales en este proceso de acompañamiento. Los coordinadores de curso, dos profesionales que se desempeñan uno en cada turno –mañana o tarde- receptan todas las situaciones que puedan resultar obstáculos para el avance de los alumnos: problemas de convivencia, inasistencias y aprobación de las materias. Las estrategias que ponen en marcha son variadas y quedan instituidas en la medida en que resultan efectivas para dar respuesta al problema planteado. Tal es el caso del cuaderno de aula disponible en la sala de profesores con el propósito de informar a los docentes de las situaciones más o menos críticas que pueden estar transitando los estudiantes.

“Otro aspecto que trabajamos mucho con los coordinadores de curso es un cuadernito de novedades, si un chico se quiebra, o no puede venir, o tuvo un problema porque no se sabe si vive con el padre, la madre o el abuelo, tiene una enfermedad de bulimia o de anorexia y los pobres no se los puede tratar o de adicción, o lo que sea, entonces en ese cuadernito dice: señores profesores de 5to A, turno tarde, Juancito Pérez está atravesando un problema, dejarle trabajos prácticos, no colocarle aplazos, acercarse a la dirección

Está en la sala de profesores, lo completan los coordinadores. O Fulano, estaba en el B porque se vivía peleando, o es la tarde y lo pasamos a la mañana porque viene menos dado vuelta, que se yo...”

(Vicedirectora)

Las coordinadoras de curso, en forma conjunta con los preceptores, son las encargadas de establecer comunicaciones con los padres. Aunque reconocen que es una tarea difícil, en pocos casos desisten de convocarlos; señalan que en general la “insistencia” da buenos resultados.

“A ver, la profesora me dice ‘mirá Cristina, tal chiquito no estudió’, ahí le elevo una nota a los padres, si no tengo respuestas, voy y me dirijo a la coordinadora de curso que se ocupa de llamarlos, citarlos y ponerlos al día, notificarlos de la situación.” (Preceptora 1).

“Normalmente ellos [los alumnos] tienen un cuaderno de comunicados y si uno necesita, se los cita. Se los cita para tal día a tal hora para concurrir a hablar con el



directivo, con el preceptor. Algunos vienen. Y hay otros que viene a su tiempo, cuando pueden, cuando se acuerdan..." (Preceptora 2)

[la coordinadora de cursos en relación a la problemática del ausentismo comenta]

C: Nosotros tenemos charlas, charlas con los alumnos y con los padres, o sea, se los cita individualmente, cuando el chico va llegando a las 13 faltas, se los va citando a los padres, se los pone en conocimiento.

E: o sea que antes de que tengan que pedir la reincorporación ya se los está llamando

C: si, si, cuando vemos que un alumno falta, generalmente es el preceptor o algún profesor que dice: mirá que Juancito no está viniendo, entonces se llama a la casa o si tiene un hermanito se manda nota

E: Vienen los padres

C: si

El estilo integrado y afable de la escuela, percibido por gran parte de la comunidad y sostenido, en palabras de la coordinadora de cursos, por la acción mancomunada de todo el personal y por el especial impulso de los directivos, ha constituido a esta escuela en una institución muy valorada por padres y estudiantes

"Hay una escuela en otro barrio, pero está en una zona muy fea, muy desfavorable, y si no se tendrían que ir al centro. Entonces los padres, y los chicos también, lo valoran, porque eso es lo primero que le decimos vos pertenecés a esta escuela, sabes lo que cuesta estar acá" (coordinadora de curso)

E: ¿y cómo logran que vengan?

C: yo creo, y esta es una opinión muy personal, que como esta es una escuela muy requerida, temen perder el banco, ¿de acá a donde los mandan

Como fue referido en las consideraciones teóricas iniciales por lo general, tendemos a entender que los contenidos escolares apuntan, en primer lugar, a inculcar habilidades específicas de las diferentes disciplinas y, en segundo término, al trabajo sobre lo relacional y sobre el desarrollo de determinados comportamientos, maneras o formas de actuar que se consideran apropiadas a un contexto dado. Bernstein, sin embargo propone que el discurso regulativo es el dominante pues constituye el *orden social*, las relaciones y la identidad que dan cabida al desarrollo de competencias o habilidades especializadas. El caso de esta escuela permite advertir a las claras el modo en que el discurso instruccional es recolocado en el plano de un discurso regulativo que se caracteriza por el privilegio de la "escucha" que otorga identidad y protagonismo al alumno; el desarrollo de tiempos largos y el debilitamiento de orden y secuencias instruccionales;

La experiencia que se desarrolla en el Taller de Comunicación, cátedra compartida del sexto año, ilustra la preeminencia de las reglas de orden (discurso regulativo) y el modo en que esas reglas definen el desarrollo de los contenidos instruccionales. El Taller en cuestión concentra cuatro horas de dictado en un día a la semana; está a cargo de dos docentes quienes persiguen como objetivo central la producción por parte de los estudiantes de un audiovisual. Los profesores comentan que en ese proceso le dedican un tiempo sustantivo al desarrollo de la historia y por tanto a la escritura, restando cierta importancia a las cuestiones técnicas (manejo de planos, edición, etc). Los docentes concuerdan en que la experiencia arroja muy buenos resultados, tanto a nivel de los contenidos instruccionales como a nivel de las relaciones intersubjetivas; señalan que es un proceso largo que requiere del acompañamiento y seguimiento permanente de los estudiantes.

“D1: Deben redactar una historia en tres actos (...) la sugerencia es que sea un acontecimiento real para que no se copien entre ellos.

Dedicamos mucho tiempo a la narración, dedicamos mucho tiempo al diagnóstico de cómo vienen, si necesitan ser oídos, si necesitan catarsis (...)

D2: Trabajamos mucho con las personalidades de cada uno se los llega a conocer mucho y eso nos lleva a dividirnos en distintos roles: un poco profesores, un poco psicólogos

D1: Este es un proceso de ocho meses de trabajo, que los chicos no están muy acostumbrados a ver. Normalmente se da una clase y luego otra y otra y después se les toma una prueba. La sociedad hace que sean ciclos cortos. Lo que yo intento es hacerlos ver que hay ciclos largos en la sociedad y que también sirven, porque la misma sociedad mira para atrás, mi abuelo trabajó en una fábrica desde el primero al último día; ahora la gente pasa por cinco o seis trabajos.

D2: Les decimos que la traigan y la rehagan o que la piensen de otra forma”

D2: La experiencia requiere un docente que no sea estructurado, todos los días requiere improvisación. Esto es lo que intentan los directivos, pero no es fácil, no todos los docentes pueden también está la carga horaria de un docente que va de un lado al otro y no le da la cabeza .

La experiencia del Taller permite advertir un marco de desestructuración en el orden de la instrucción (ralentización de tiempos de desarrollos conceptuales; variación de secuencias en función de las necesidades que manifiestan los alumnos) que no pareciera anular la importancia del contenido instruccional, sino todo lo contrario, mediante esa desestructuración los docentes persiguen una mejor apropiación del conceptos y procedimientos por parte de los alumnos. En cuanto a los resultados académicos que obtienen los estudiantes, según lo que manifiestan los docentes a cargo del espacio, son favorables pues son pocos los que deben rendir examen final; en el

terreno de la evaluación la principal dificultad que manifiestan los profesores entrevistados se vincula con el desfase entre el ritmo de esta propuesta y los periodos de los calendarios trimestralizados de la evaluación que se dispone desde las estructuras administrativas del sistema educativo.

### *Algunas consideraciones para el cierre*

El caso de esta escuela permite advertir a las claras una orientación inclusiva, que bajo la modalidad de *código pedagógico integrado*, posibilita el desarrollo de prácticas caracterizadas por el seguimiento permanente de los estudiantes, otorgándoles identidad y protagonismo, y por la valoración positiva de los espacios de enseñanza que desestructuran secuencias y ritmos lineales en la transmisión. El enmarcamiento define el predominio de comunicaciones horizontales que posibilitan el desarrollo de acuerdos y procedimientos democráticos, lo que de ninguna manera borra el poder que el equipo directivo pone en juego en la construcción y sostén de las significaciones inclusivas.

Así, este *código pedagógico integrado* da lugar a la emergencia de un orden que desestructura formatos tradicionales y se constituye, por lo tanto, en la simiente de un cambio profundo en la estructura escolar. Sin embargo, tal como ha sido descrito, el micronivel escolar patentiza las tensiones que se producen con el orden establecido por la estructura tradicional del sistema educativo que aún mantiene una organización disciplinar caracterizada por la clasificación fuerte y un sistema de designación docente por horas cátedra.

En este punto, la tensión entre formatos y sentidos tradicionales y otros que favorecen la inclusión parece resolverse por la voluntad y empeño personal del equipo directivo. Director y vicedirectora se constituyen en voces claramente dominantes en la construcción colectiva de significaciones positivas en torno a la inclusión; podría decirse que el trabajo continuado del equipo directivo a lo largo de los años ha posibilitado la constitución de este "*núcleo ideológico tácito*" (Bernstein, 1998), condición necesaria para el sostén de un código pedagógico integrado.

Tal conciencia colectiva resulta promisoría en tanto la inclusión comienza a ser considerada como algo más que la permanencia de los estudiantes en la escuela en términos de *contención afectiva*, lo que hace algunos años constituía el sentido dominante, en esta escuela y en otras con rasgos similares. Esto abre a la hipótesis del desarrollo de una enseñanza superadora de las experiencias de aprendizaje de *baja relevancia* (Terigi, 2015), pues el desarrollo de un *discurso instruccional* sostenido en un *orden regulativo* que orienta a la permanencia y desarrollo del sentido de permanencia

por parte de los estudiantes no pareciera dejar de lado la intención de una transmisión que consolide conocimientos, destrezas y habilidades

De acuerdo con Moráis y Neves (2007), puede sostenerse que la naturaleza de las relaciones al nivel micro de las estructuras educativas es la que va a determinar, en gran parte, el papel reproductor o transformador de la estructura social. En el caso descripto, parecieran darse pasos seguros en torno a la transformación, dando respuesta al dilema que plantea Terigi (2010) sobre si la inclusión implica primero retención en la escuela y sólo posteriormente énfasis en los aprendizajes; lo identificado en esta institución pareciera un tránsito hacia el logro de ambos cometidos: permanencia y aprendizajes relevantes.

### Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul: London.
- (1990). Poder, educación y conciencia. *Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial: Barcelona.
- (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata: Madrid.
- (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata: Madrid
- Brigido (edit.) (2011) *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la enseñanza secundaria*. Hispania: Córdoba
- Morais, Ana y Neves, I (2007) "La teoría de Basil Bernstein" en *Revista Praxis Educativa*, 2 (2) Pp 115-130
- Tiramonti, G (2007) *Nuevos Formatos escolares para promover la Inclusión Educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina* (mimeo)
- Tiramonti, G (2010) *Tendencias actuales de las políticas educativas de la región. Propuesta Educativa*. Nro 34.
- . Terigi, F (2015) *La inclusión de la escuela media ante la persistencia del modelo tradicional. Diálogos del Siteal*. [online] [www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_flavia\\_terigi\\_v2.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_flavia_terigi_v2.pdf) . Fecha de consulta 15 de octubre de 2015
- Terigi F (2016) *Políticas Públicas en Educación tras doce años de gobierno de Nestor Kirchner y Cristina Fernández*. *Análisis* Nro 16. 2016. Friederich Erbert Stiftung. Argentina
- Terigi, F; Toscano, A; Briscioli, B (2012) *La escolarización de adolescentes y jóvenes en grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectos escolares. Session 0: Social inequalities and*

*secondary education: Theories, methods and research findings. Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización.* Buenos Aires, Argentina.

Tessio Conca, A; Giacobbe, C (2014) Debates Teóricos en torno a la inclusión educativa. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP* [on line] <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas>.

## **EL BULLYING COMO BARRERA A LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA DE GESTIÓN ESTATAL**

*YADAROLA, María Eugenia  
LAMBERTUCCI, Vanesa  
SESTO, Carolina*

**Universidad Católica de Córdoba  
Facultad de Educación**

*El presente trabajo responde a un sub-tema que se inserta en la Línea de Investigación "Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas" aprobada por la UCC-CONICET. El objetivo de este sub-tema es Identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes. El objetivo específico de esta presentación es analizar algunos indicadores de políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, que pueden morigerar el bullying entre estudiantes, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes. Se desarrolla un diseño metodológico exploratorio-descriptivo, desde un estudio cuantitativo, con elementos cualitativos. El muestreo que se realizó es intencional: 20 escuelas primarias de gestión estatal, 10 pertenecientes a la Ciudad de Córdoba y 10 a otras localidades del interior de la Provincia de Córdoba. Se encuestaron, por una parte, un total de 468 alumnos/as de 6to grado de dichas instituciones educativas y, por otro lado, 183 directivos, docentes, familias y profesionales de apoyo a la inclusión de las escuelas. Se utilizó como instrumentos de recolección de datos cuestionarios semi-estructurados del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000). Lo recolección de datos se llevó a cabo durante el 2015 y 2016. Se concluye que mientras los estudiantes evidencian situaciones de bullying en sus escuelas, los adultos que los rodean parecen no visualizarlo de igual manera, observando en las escuelas políticas y prácticas inclusivas, más aún, una cultura inclusiva.*

### ***Inclusión educativa - Escuela primaria - Bullying***

#### **Introducción**

El presente estudio es parte del sub-tema "Políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias comunes cordobesas de gestión estatal" de la línea de

investigación “Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas” de la Universidad Católica de Córdoba -UCC- como unidad asociada al Consejo Nacional de Investigación Científicas y Técnicas -CONICET-.

A su vez, esta investigación se enmarca en la Carrera de Especialización en Inclusión Educativa de personas con discapacidad de la UCC, ya que los estudiantes de la carrera realizaron su Trabajo Final Integrador -TIF- a partir del estudio de caso en diferentes escuelas primarias de gestión estatal de la ciudad y provincia de Córdoba. A partir de la recolección de datos que se llevó a cabo por los 24 estudiantes y colaboradores, bajo la dirección del Comité Académico de la carrera, es que las autoras presentan este artículo, acotando el análisis a la temática aquí propuesta.

Este trabajo tiene por objeto identificar las políticas, las culturas y las prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas, mediante las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes, para comparar las respuestas brindadas por los niños y los adultos en relación a situaciones de maltrato o bullying.

Para ello aplicamos el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000) puesto que es una herramienta útil para indagar los puntos de vista de todos los actores institucionales e identificar las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes hacia el desarrollo de escuelas inclusivas.

Partiremos de referentes teóricos, vinculados con la educación inclusiva y las barreras que impiden su puesta en práctica, considerando al bullying como una de ellas, entendiéndolo como un fenómeno sistémico que involucra a toda la comunidad educativa y que se manifiesta en situaciones de agresión, intimidación o acoso entre escolares.

Luego presentamos los datos recabados y su análisis, comparando opiniones de los estudiantes de 6to grado de las escuelas primarias de gestión estatal, de la ciudad de Córdoba y del interior de la Provincia, respecto a las opiniones de algunos de los directivos, docentes, familias, profesionales de apoyo de sus respectivas escuelas.

Finalmente exponemos algunas reflexiones a modo de conclusión del trabajo.

### **Referentes teórico-conceptuales**

La educación inclusiva garantiza el derecho universal de todos los niños a recibir educación de calidad. La UNESCO en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, manifiesta su propósito de alcanzar una educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Para lograrlo propone desarrollar desde la primera infancia, una estrategia holística que aborda los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir.

Sin embargo, en nuestro país, al momento de efectivizar el respeto de los derechos y la subjetividad de los niños, surgen diferentes barreras que obstaculizan la educación para todos.

Echeita y Ainscow (2010) definen a las barreras como:

aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar (p. 5).

Podríamos considerar entonces, que las barreras políticas hacen referencia a aquellos marcos legales y apoyos que obturan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes; las barreras culturales son aquellas que no propician un clima institucional acogedor y promueven escasamente valores democráticos, los cuales tienen el objeto de lograr el bien común para alcanzar una sociedad más justa. Además, las barreras que se manifiestan en las prácticas, se relacionan con el desarrollo de los recursos empleados y los aprendizajes en la medida que favorezcan o no el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, en todo momento, en un aula común.

En función a lo expuesto, entendemos que una escuela inclusiva es aquella que se evalúa permanentemente para hospedar a sus estudiantes, eliminando las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos. Una escuela inclusiva promueve el respeto mutuo, el valor de las diferencias, la solidaridad, la cooperación, entre otros, evitando toda forma de discriminación y maltrato entre sus actores.

El diseño curricular de la escuela primaria de Córdoba en sus lineamientos jurídicos y políticos define que:

“La escuela es un ámbito donde se convive con otros, junto a/con quienes se construyen aprendizajes múltiples y diversos: se aprenden contenidos y también modos de estar, en tanto se ponen en juego regulaciones y relaciones con la autoridad; se aprende a compartir espacios, tiempos y materiales”. (p.4)

Actualmente vivimos en un clima social complejo, en ocasiones, un entramado de inequidad y desigualdad social, del cual las escuelas son reflejo. La violencia en la escuela, el maltrato entre pares o bullying, en tanto fenómeno que involucra a todos los actores institucionales, se constituye como una barrera que obtura la posibilidad de generar en la escuela un espacio de respeto hacia la diversidad.

Para definir lo que es bullying resulta relevante la siguiente cita:



Decimos que un estudiante está siendo hostigado por pares o es víctima cuando otro estudiante o varios de ellos:

Le dicen cosas con significados hirientes, o hacen burla de él/ella o lo/a llaman con nombres que tienen significados hirientes.

Lo/a ignoran o excluyen completamente del grupo de amigos o lo dejan fuera de cosas a propósito.

Lo/a golpean, patean, empujan, tumban, o lo/a encierran en un cuarto.

Dicen mentiras o difunden falsos rumores sobre el/ella, o envían notas y tratan de hacer que otros estudiantes sean antipáticos con él/ella.

Les hacen otras cosas hirientes.

Cuando hablamos de bullying, esas acciones suceden repetidamente y es difícil para el/la estudiante agredido/a, defenderse por sí mismo.

También llamamos bullying cuando se burlan repetidamente de manera hiriente de él/ella.

No llamamos bullying cuando la burla es hecha de una forma amigable y juguetona. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de más o menos la misma fuerza, discuten o pelean. (Olweus, 2001, p. 6)

Por tanto, el bullying se manifiesta cuando entre pares o estudiantes de una escuela existen burlas, hostigamiento o intimidación, cuando se dicen o hacen cosas hirientes o se llaman con nombres desagradables, cuando se dicen mentiras o generan rumores, más aún, cuando existen peleas, golpes o agresiones, siendo esto reiterado y difícil de defenderse para quien lo padece. Esta no es una situación que pueda analizarse de modo aislado sino que es un fenómeno complejo donde son múltiples los factores que inciden, desde personales, relacionales, escolares, sociales, culturales y políticos, donde resulta indispensable asumir críticamente las responsabilidades en su gestación, prevención o resolución favorable.

Cabe citar a Boggino y Barés (2016) quien afirma que para entender un proceso o un acontecimiento requiere una evaluación desde la complejidad de dicho acontecimiento. En este sentido el autor afirma:

Pensar la evaluación desde la complejidad supone siempre analizar acciones y producciones singulares, que nunca se dan de forma aislada sino que configuran una red o trama de relaciones e intenciones con distintas dimensiones que van desde lo institucional hasta lo didáctico-pedagógico, desde lo social y cultural hasta lo singular, desde lo comunitario hasta la estructura social (Boggino y Barés, 2016, p.26)

En la perspectiva simplista, sólo se analiza de manera sesgada, aislada y descontextualizada los acontecimientos, en este caso la violencia, lo que impide generar acciones realistas que ayuden a su prevención o morigeración.

Como lo afirmamos antes, el bullying es una importante barrera para el desarrollo y construcción de una escuela inclusiva, respetuosa de la diversidad y, asimismo, para desarrollar una sociedad inclusiva, solidaria y democrática. De allí la fundamental importancia que tienen las estrategias, acciones y políticas que desde la escuela y la sociedad se implementen para paliar el bullying.

La Ley provincial N° 10.151 propone a las escuelas de Córdoba estrategias para prevenir e intervenir en situaciones de violencia entre pares, reconociendo que el contexto grupal e institucional tiene responsabilidad al participar directa o indirectamente en la producción de dichas situaciones. No obstante, aunque destaca la importancia del clima escolar y de atender a la perspectiva de todos los actores, la propuesta superadora se basa en presentar una selección de aprendizajes y contenidos de los diseños curriculares desde donde abordar la problemática del acoso escolar, dentro de los espacios de identidad y convivencia, ciudadanía y participación. Resulta significativo que las modificaciones no se dirijan a cuestionar la cultura de la competencia arraigada en nuestras instituciones para fortalecer una cultura de la colaboración que propicie en los estudiantes la empatía y la satisfacción de la mutua ayuda mediante la concreción de proyectos cooperativos, en el marco de una convivencia democrática.

### *Algunos antecedentes de investigación*

En este punto analizaremos algunas investigaciones que se han realizado respecto al bullying en las escuelas. Primeramente, una investigación con 8 estudiantes de escuelas primarias estatales en Lima, Perú, dando cuenta de la alta incidencia de este problema; luego un estudio, también en Lima, ya más focalizado a la percepción de los adultos y la influencia del entorno escolar; otro estudio español que toman la importancia del rol docente y la gestión; otros estudios en Argentina, uno en Buenos Aires y otro en Bahía Blanca, que enfocan también la temática en el rol de los docentes u otros adultos y sus respuestas. Por último, se sintetiza la presentación que precede a este artículo, en tanto refiere a la misma investigación en proceso.

Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe, *et al.*, (2008) realizaron una investigación sobre violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. El objetivo del estudio fue conocer en escuelas estatales de primaria de Lima del Este y provincias, la frecuencia con que se presenta esta manifestación de violencia que es bullying, el conocimiento y la respuesta de compañeros de clase, padres, maestros y amigos al enterarse de esta agresión. Participaron alumnos de 5° y 6° de primaria. La población total encuestada fue de 916 alumnos. La incidencia de bullying fue de 47% en promedio; 34% no comunican lo que les sucede y alrededor del 25% de maestros y

padres de familia no reaccionan ni “protegen” a las víctimas. La forma de agresión más frecuente fue la física y a continuación la verbal, que se caracterizó por llamar a los compañeros por apodos. La alta incidencia de bullying indica la existencia de situaciones de conflicto que alteran la convivencia y resienten el clima escolar. Los investigadores comparan sus resultados con los de un estudio español que muestra que, pese a la relevancia que el tema ha adquirido en los últimos tiempos y su tratamiento en los medios de comunicación, todavía un 24% de las víctimas oculta el maltrato a padres, profesores y amigos. En el estudio del Perú el 34% de las víctimas no comunica el maltrato a nadie.

Quintana, Montgomery, Malaver, *et al.* (2012), llevaron a cabo una investigación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima, Perú, en 6 centros educativos, encuestando a directivos y docentes con el objetivo de explorar la relación entre las habilidades de gestión para la negociación de conflictos, la percepción del bullying y el clima organizacional en la escuela.

Se concluye que, cuando desde el clima organizacional escolar los directores se muestran autocráticos, se presenta mayor prevalencia de acoso entre pares en los centros educativos; mientras que, cuando en el clima organizacional escolar se presenta red permanente de amistad, y apoyo entre profesorado, va a manifestar menor prevalencia de acoso entre pares en los centros educativos.

Además, cuando los docentes o directivos presentan más habilidades empáticas y un mayor compromiso se presentan menores niveles de acoso entre pares. En la medida que los docentes y directivos se involucran en los conflictos de los alumnos, y participan en su solución, analizan los problemas interpersonales, como negociadores, hábiles y eficaces, disminuye la prevalencia del acoso entre pares, (bullying) en las instituciones de las cuales forman parte.

En el año 2013, los investigadores Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, llevaron a cabo un trabajo de investigación en 38 centros escolares de la comunidad Andaluza (España), con sujetos entre 9 y 20 años, para comprobar si existen relaciones predictivas entre la convivencia escolar y el bullying, con el objeto de determinar en qué dimensiones de la misma deberían centrarse los procesos de intervención paliativos y preventivos para el acoso escolar. Los resultados analizan la convivencia escolar en dos planos: vertical (relación entre docentes y alumnado) y horizontal (relación entre pares). Los datos encontrados abren una discusión interesante al relacionar la desidia docente con la aparición de conductas disruptivas e indisciplina. Por ello, expresan que el rol del profesorado y su gestión de la convivencia tienen un impacto importante en el fenómeno bullying; aspecto que representa un reto importante para prevenir la violencia escolar.

En el año 2014, los investigadores de la Universidad de Flores, Kerman, García Coto, Sinigagliesi, *et al*, realizaron un estudio sobre el hostigamiento escolar en 9 centros educativos de la ciudad de Buenos Aires (Argentina) con estudiantes entre 11 y 13 años. Los resultados obtenidos mediante un instrumento de evaluación autoadministrable, muestran que el hostigamiento se produce entre pares, con mayor frecuencia en espacios en los cuales el docente no está presente. Además, al momento de comunicar un hecho de maltrato ocurrido, en menor porcentaje, éstos estudiantes recurren a un docente o referente con autoridad dentro de la institución escolar. Resulta relevante para los investigadores que los estudiantes refieren que al haber molestado a algún compañero, nadie actuó a pesar de haber sido registrado el hecho.

La investigación de Neculpan Segura, Ojeda, Pérez, *et al*.(2012) analiza las percepciones sobre bullying que poseen docentes de escuelas públicas de la ciudad de Bahía Blanca y la coincidencia de estas percepciones con las de los alumnos. El estudio tuvo un enfoque cuali-cuantitativo, indagó a docentes y alumnos de cuarto a sexto grado de escuelas públicas de la ciudad de Bahía Blanca, seleccionados según un muestreo por conveniencia. Se aplicaron 407 cuestionarios a niños y a 37 docentes, y se realizaron 6 grupos de discusión con 19 docentes. Como resultados, por un lado, los niños/as el “36% manifiesta haber estado involucrado en situaciones de intimidación; 14% y 36% opino que las familias y docentes, respectivamente, “deberían hacer algo” para que se solucione el problema”. (Neculpan Segura, Ojeda, Pérez, *et al*, 2012, p.47) Por otro lado, los docentes el “38% opina que la intimidación es un problema grave... y señalan que el rol docente estaría muy condicionado por factores externos”. (Neculpan Segura, Ojeda, Pérez, *et al*, 2012, p.47) En conclusión, tanto docentes como alumnos percibieron en el estudio que la intimidación es un hecho frecuente y reconocen la importancia del rol docente en su prevención. En cambio, mientras los docentes reconocen que la familia posee un rol clave, los alumnos le otorgan menor relevancia.

El estudio anterior al presente artículo, publicado por Yadarola, Lozano y Galli (2016) expone los primeros resultados de la investigación en 20 escuelas de gestión pública de la provincia de Córdoba, donde se aplicó un cuestionario semiestructurado del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000) a 468 estudiantes de 6to grado, tanto de escuelas de Córdoba Capital como del interior de la provincia. Se trató, asimismo, de un estudio exploratorio-descriptivo, con un enfoque cuantitativo, con elementos cualitativos y que respondió a un muestreo intencional. Como conclusión, este estudio muestra, por una parte, que una mayoría de niños percibe que en su escuelas hay un adulto que se preocupa por ellos cuando están tristes; que sus docentes se preocupan por ellos si no van a clases; perciben como justas las reglas de la clase y la forma en que el docente arregla las peleas entre estudiantes. Pero, por otra parte, muchos niños de 6to grado perciben que en sus escuelas se dan situaciones de bullying: se utilizan

nombres desagradables entre los niños; incluso, algunos manifestaron recibir intimidación en los recreos. Se expone así una importante barrera para una educación inclusiva.

Estos datos se retomarán con más detalle para el presente artículo, en tanto resultan de gran relevancia para establecer algunas relaciones entre las percepciones de los niños/as y la de los adultos (directivos, docentes, profesionales de apoyo y familias).

### **Aspectos metodológicos**

Esta investigación tiene por objetivo principal Identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.

El objetivo específico de esta presentación es analizar algunos indicadores de políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, que pueden prevenir o morigerar el bullying entre estudiantes, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.

Se partió del siguiente problema de investigación: ¿Las políticas, culturas y prácticas escolares en el nivel primario favorecen la promoción de estrategias inclusivas para morigerar el bullying entre estudiantes?

El diseño metodológico es exploratorio-descriptivo, con énfasis en lo descriptivo y desde un estudio cuantitativo, con elementos cualitativos.

Las unidades de observación principales para esta presentación son: por un lado, los directivos, docentes, familias y profesionales de apoyo a la inclusión de las escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba y de la Provincia de Córdoba. Por otro lado, los estudiantes de 6to grado de dichas escuelas. Además, se trata de un estudio de corte transversal

El muestreo que se realizó es intencional. Se utilizó como instrumentos de recolección de datos el cuestionario semi-estructurado del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000). La recolección de datos la llevaron a cabo cada uno los colaboradores durante el 2015 y 2016, en el marco de la realización del Trabajo Integrador Final de la Carrera de Posgrado de “Especialización en Inclusión Educativa de personas con discapacidad” de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

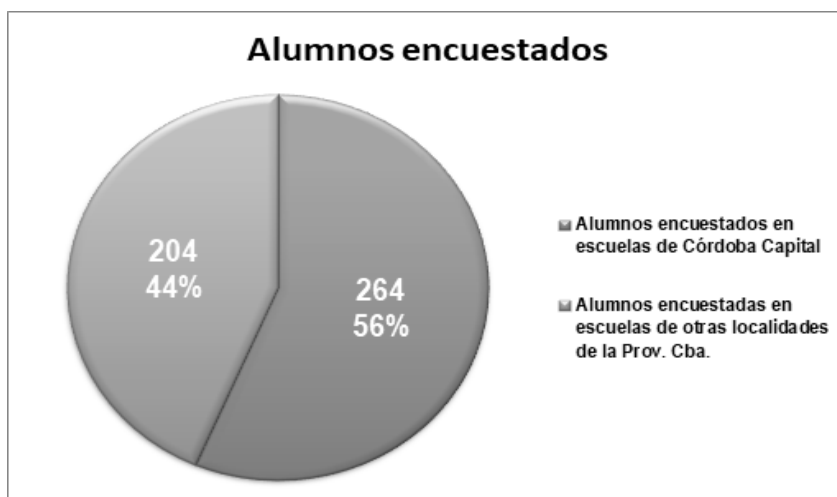
Cabe destacar que se continuará avanzando en la presentación de los resultados por temáticas sobre los datos recolectados. Además, se espera realizar una nueva recolección de datos entre el 2017 y 2018 que favorezcan la comparabilidad de los datos.

La muestra quedó conformada, para esta presentación, por 20 escuelas primarias de gestión estatal, 10 pertenecientes a la Ciudad de Córdoba y 10 a otras localidades del interior de la Provincia de Córdoba. Se encuestaron, por una parte, un total de 468

alumnos/as de 6to grado de dichas instituciones educativas, un 56% pertenecientes a las escuelas de Córdoba Capital, y el 44% restante a otras localidades de la provincia (Ver Gráfico N°1).

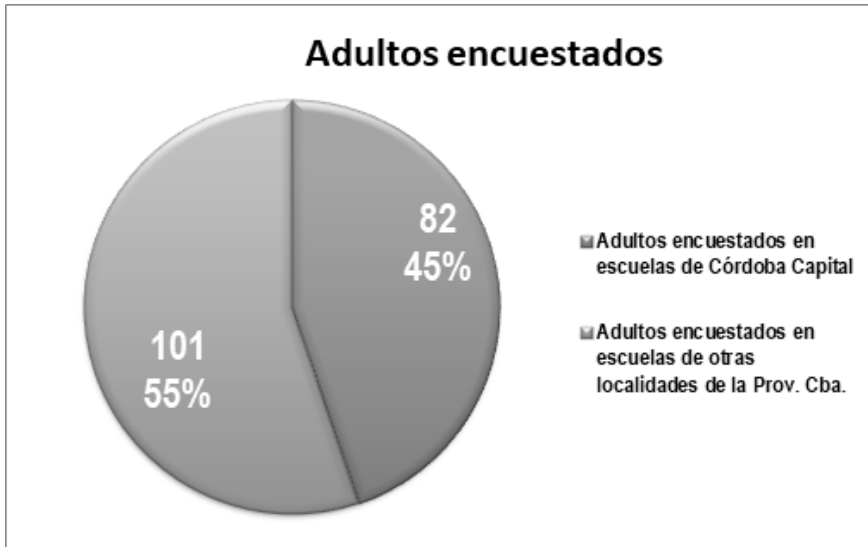
Estas cifras dan cuenta de un promedio de 23 alumnos por aula en las escuelas consideradas; 26 si tomamos las Ciudad de Córdoba y 20 en otras localidades.

**Gráfico1:**Cantidad y porcentaje de alumnos encuestados, según ubicación de la escuela.



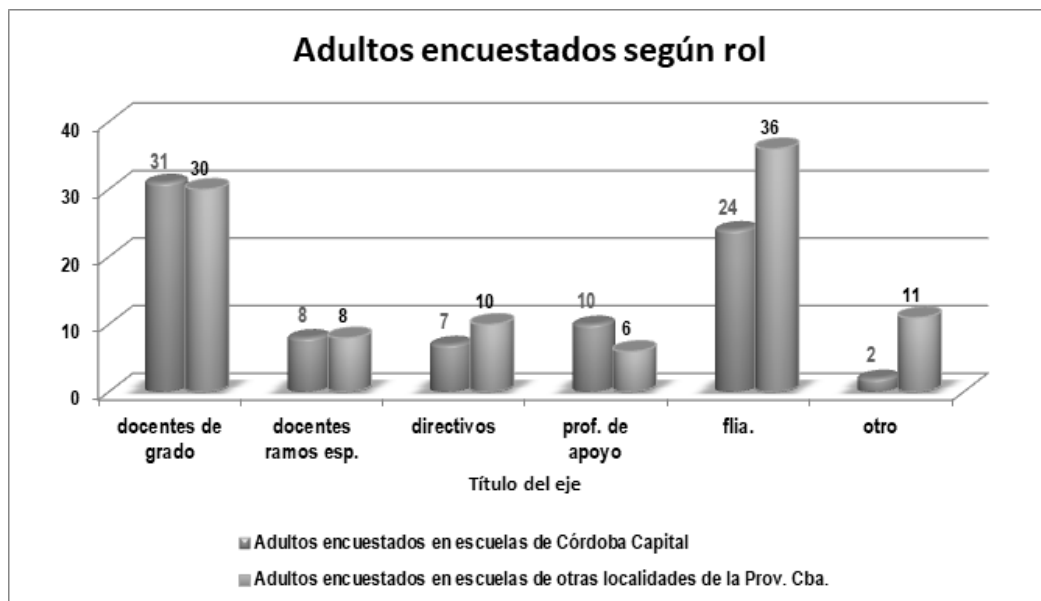
Por otra parte, se encuestaron a un total de 183 adultos de la comunidad educativa, es decir, directivos, docentes, profesionales de apoyo, familiares de los alumnos de 6to grado de las escuelas; el 45% pertenecientes a instituciones de la Ciudad de Córdoba y el otro 55% a las de otras localidades de la provincia (Ver Gráfico N°2).

**Gráfico 2:**Cantidad y porcentaje de adultos encuestados, según ubicación de la escuela.



En cuando a los roles de los adultos encuestados y su distribución, en el Gráfico N°3 se observa que 61 son docentes de grado (33,3%), 16 docentes de ramos especiales (8,7%), 17 directivos (9,2%), 16 profesionales de apoyo (8,7%), 70 familiares (38,3%), y 13 con otros roles en la comunidad educativa (7,1%). Por tanto, resultan más los docentes y los familiares encuestados. Respecto a su distribución según la ubicación de la escuela, se puede observar que es parejo en cuanto a los profesores indagados, sean docentes de grado o de ramos especiales. En cambio, resultan más los directivos y, más aún, las familias u otros miembros en las escuelas de localidades de la provincia, siendo menos allí los profesionales de apoyo.

**Gráfico 3:** Cantidad de adultos encuestados, según rol en la escuela.



### Resultados alcanzados y/o esperados

En primer instancia haremos referencia a los resultados de las encuestas realizadas por los alumnos, destacando dos indicadores relevantes para observar aspectos de la convivencia entre pares. Posteriormente, analizaremos los resultados de las encuestas realizadas a los adultos considerando algunos indicadores de interés sobre las culturas, políticas y prácticas institucionales. Finalmente, compararemos los resultados obtenidos por ambos grupos.

#### *La percepción de los estudiantes sobre el bullying*

Los alumnos expresaron aspectos de la convivencia que no favorecen la construcción de un clima escolar seguro y acogedor, requisito necesario para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

Observando el Gráfico N°4, el 41,7% de los estudiantes afirman que está *completamente de acuerdo* con respecto a que algunos niños y niñas de su clase llaman a los demás con nombres desagradables, acompañado de un 23,9% que está *más o menos de acuerdo*. Sólo el 34% de los niños afirma no estar de acuerdo con esa percepción mientras que el 0,4% no responde.

Ante el indicador "algunas veces soy intimidado/a en el patio" el 14,9 % de los niños expresa estar completamente de acuerdo y el 21,4 % manifiesta estar más o



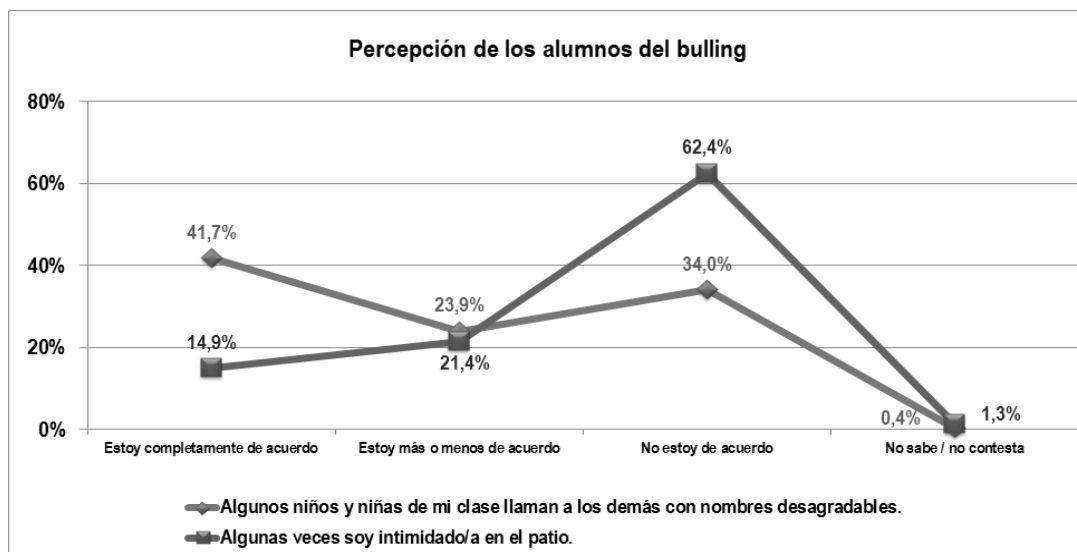
menos de acuerdo, alcanzando entre ambos porcentajes un total de 36,6% de los estudiantes. El 62,4 % no acuerda con dicha información y el 1,3 % no responde.

Es decir, un promedio de 15 niños de cada 23 alumnos (promedio por curso de los encuestados en 6to grado) opinan estar de acuerdo o más o menos de acuerdo en que algunos niños y niñas de su clase llaman a los demás con nombres desagradables. A su vez, respecto a la intimidación en el patio “Estos datos reflejan que habría entre 8 y 9 chicos de un curso de 23 estudiantes que estarían sufriendo intimidación, 3 o 4 de ellos con mayor grado de acuerdo en su respuesta” (Yadarola, Lozano y Galli, 2016, p. 8). Entonces, si bien las opiniones reflejan que los niños sufrirían bullying especialmente por medio de nombres desagradables o insultos, resultan muchos quienes reconocen, además, que ellos son intimidados en los recreos.

En función a lo expuesto, podríamos inferir que un porcentaje relevante de estudiantes manifiesta que en sus escuelas se producen escenas de maltrato e intimidación, resultando un hecho preocupante en las escuelas consideradas.

Si bien un número considerable de estudiantes pudo manifestar maltrato en el ámbito escolar, es frecuente que las víctimas de bullying no lo reporten, según vimos en investigaciones de España y Perú, ya sea por miedo, vergüenza o amenazas, pudiendo ser este número aún más elevado, lo cual complejiza las posibilidades de abordar e intervenir por parte de las instituciones.

**Gráfico 4.** Percepción de los alumnos sobre el bullying en la escuela.



### *La percepción de los adultos sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas*

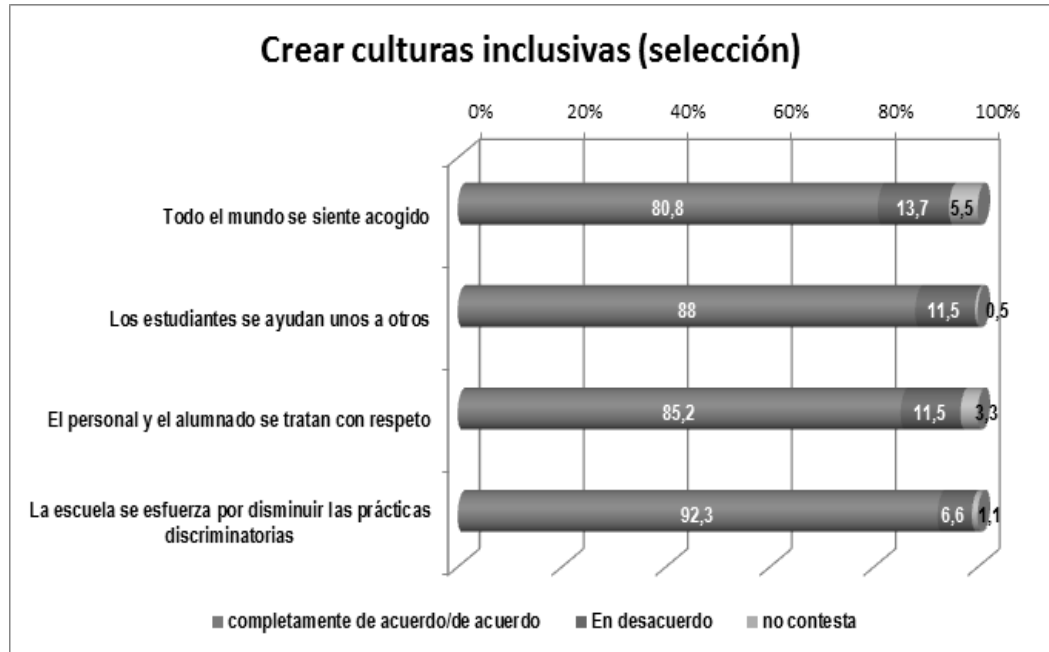
Interesa aquí analizar si los adultos de las escuelas en estudio perciben los hechos de bullying recién expuestos.

Booth y Ainscow establecieron 45 indicadores en el cuestionario 1 para analizar las tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas en las escuelas. De esos indicadores, seleccionamos 4 de cada dimensión, por considerar que podrían relacionarse con la situación de bullying observada por los alumnos.

En relación a crear culturas inclusivas, como puede observarse en el gráfico 5, la mayoría de los encuestados están *completamente de acuerdo* o *de acuerdo* con respecto a que todo el mundo se siente acogido (80,8%), que los estudiantes se ayudan unos a otros (88%), que el personal y el alumnado se tratan con respeto (85,2%) y, es más alto aún el porcentaje que opina que la escuela se esfuerza por disminuir prácticas discriminatorias (92,3%). Un bajo porcentaje está en desacuerdo o no responde.

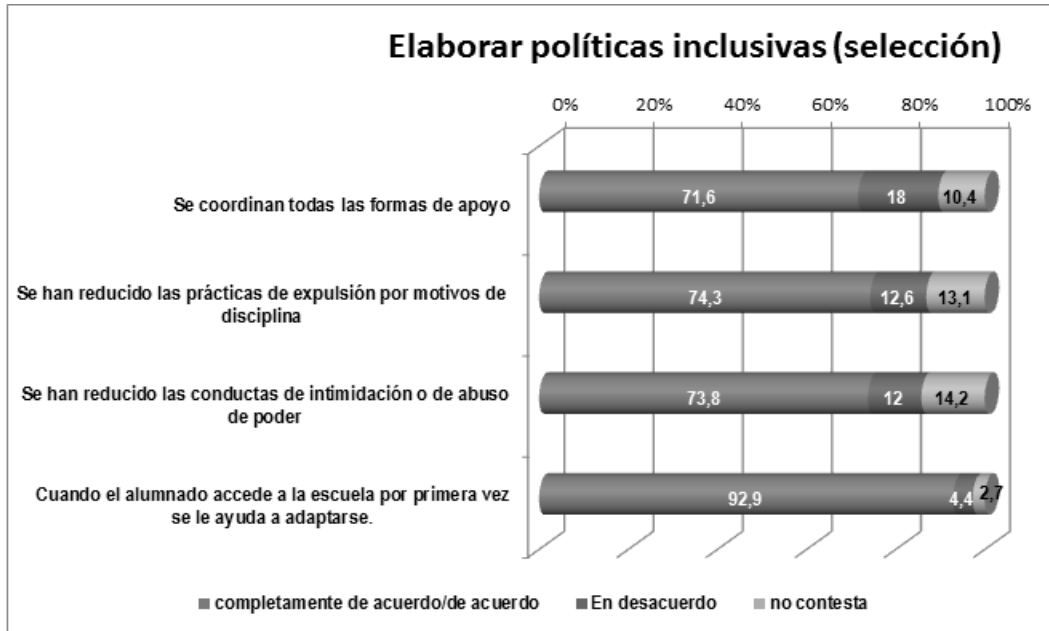
Esto puede deberse además, a la tendencia de los adultos de responder con un grado de deseabilidad o aceptación, y a lo anteriormente referido acerca del fenómeno de bullying, en vastos estudios realizados a las familias, las mismas han referido desconocer completamente el hecho que sus hijos fueron hostigados, o sienten vergüenza y temor a mayores represalias, por lo que tienden a no visibilizar los hechos.

En las instituciones se suelen naturalizar y minimizar los hechos de maltrato y violencia, percibiendo las mismas escasamente su realidad interior.

**Gráfico 5.** Percepción de los adultos sobre aspectos de la culturas inclusiva.

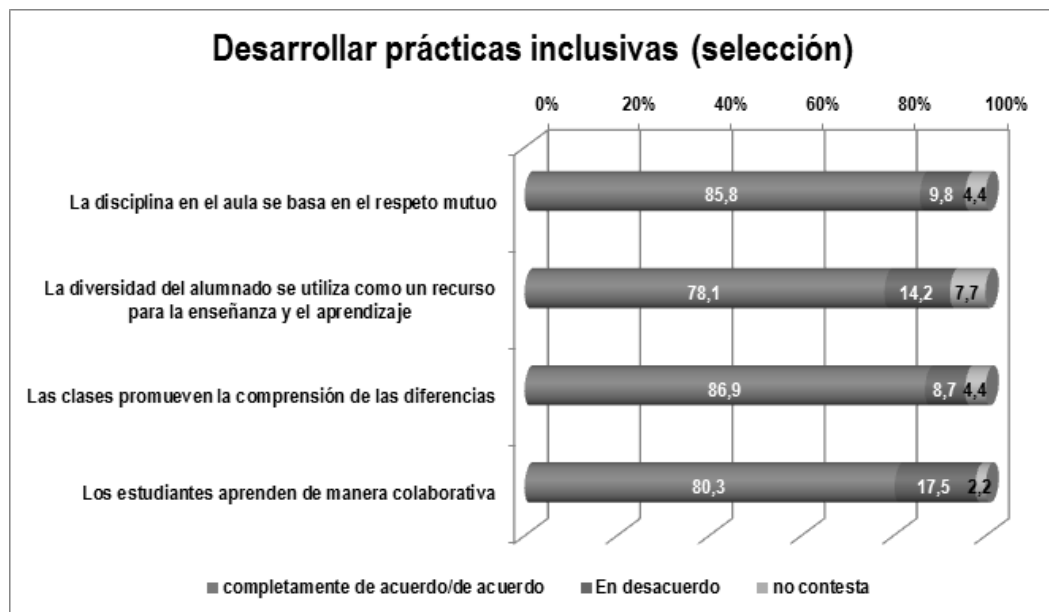
Al responder sobre los indicadores de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas (ver gráfico 6), los sujetos encuestados en su mayoría están *completamente de acuerdo* o *de acuerdo* que en la escuela se coordinan todas las formas de apoyo (71,6%), se han reducido las prácticas de expulsión por motivo de disciplina (74,3%), se han reducido las prácticas de intimidación o abuso de poder (73,8%) y cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse (92,9%), siendo en este último indicador con mas elevadas respuestas en acuerdo. Como en la dimensión anterior un porcentaje mucho menor está en desacuerdo o no contesta.

**Gráfico 6.** Percepción de los adultos sobre aspectos de la política inclusiva.



Por último, con respecto a la dimensión desarrollar prácticas inclusivas (ver gráfico 7), la mayoría de los encuestados afirman que la disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo (85,8%), la diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje (78,1%), las clases promueven la comprensión de las diferencias (86,9%) y los estudiantes aprenden de manera colaborativa (80,3%), en tanto se manifiestan en acuerdo o completamente de acuerdo con las citadas afirmaciones. Una vez más los porcentajes de sujetos que no están de acuerdo, o no responden, es inferior.

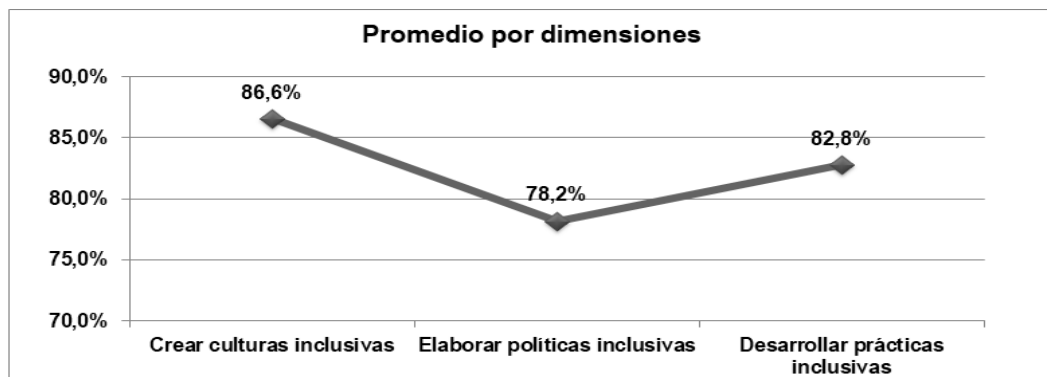
**Gráfico 7.** Percepción de los adultos sobre aspectos de la práctica inclusiva.



A partir de los promedios de respuestas en acuerdo a los diferentes indicadores, según cada dimensión (ver gráfico 8), se observa que es más elevado el porcentaje de acuerdos con la dimensión “Crear culturas inclusivas” (86,6%) siendo el menor porcentaje el “Elaborar culturas inclusivas”(78,2%) y el promedio justo intermedio “Desarrollar prácticas inclusivas” (82,8%). Esto da cuenta que los adultos perciben una cultura inclusiva en las escuelas, por encima de las demás dimensiones.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la posición de docentes y directivos ante los conflictos vivenciados por sus alumnos, en tanto puedan ser visibilizados o no. La desidia docente y la pasividad ante la denuncia de acoso o violencia son cuestiones destacadas en las investigaciones de España y Perú como aspectos que el profesorado y la gestión deben revisar para paliar el bullying.

**Gráfico 8:** Promedio de las respuestas en acuerdo, por dimensión.



### Reflexiones finales

Inferimos por lo expuesto que los estudiantes encuestados tienen una posición más crítica de la realidad escolar basada en sus vivencias. Esto los lleva a identificar situaciones concretas de maltrato e intimidación que se asocian con el bullying.

Las respuestas de los adultos, reflejan una realidad diferente, quienes perciben la escuela en tanto desarrolla políticas y prácticas inclusivas en aquellos aspectos aquí analizados y, muy especialmente, visualizan que las escuelas tienen una cultura inclusiva. En este sentido, se puede afirmar que quizás tienden a mostrar las afirmaciones que se consideran más deseables, no así de lo que realmente estaría ocurriendo.

Es posible inferir que los adultos no parecen tener una mirada de la complejidad de las situaciones de bullying que están manifestando los alumnos. En este sentido, Boggino y Barés encontraron en sus investigaciones sobre la violencia en las escuelas “que la lógica de la simplicidad con la que operan los agentes educativos constituye uno de los fundamentos centrales de la producción de la violencia y, fundamentalmente, de la imposibilidad de visibilizar modos de prevención” (Boggino y Barés, 2016, p.71).

El bullying, entendido como un fenómeno social complejo, no puede ser abordado teóricamente desde un contenido específico en una asignatura en particular, requiere un análisis holístico de la realidad escolar, en el que cada sujeto pueda ser escuchado.

Para ello, es imprescindible llevar a cabo instancias de autoevaluación institucional sistemática y sostenida en el tiempo, que permitan identificar las culturas, políticas y prácticas que se ponen en juego en la escena escolar para derribar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes.

Conformar una comunidad inclusiva requiere adultos éticamente comprometidos que posibiliten la creación de espacios para la construcción de proyectos colectivos basados en el respeto por la existencia del otro.

Al respecto Bleichmar (2010) expresa

La ética pasa por el reconocimiento del otro, de producirle el menor daño y dar la mayor alta dosis de consuelo o de ayuda o de disminución de problemática; en términos generales, la ética pasa por el respeto al semejante en el sentido más profundo del término (p 183).

En palabras de López Melero (2012):

Vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica segregadora y homogeneizante que establece las "normas de juego" donde las diferencias humanas son consideradas como defecto y no como valor.

El problema radica en saber cómo pasamos de una sociedad competitiva e insolidaria (excluyente) a una sociedad de convivencia solidaria. esta es la cuestión a resolver: ¿Cómo podemos hacer para cambiar el rumbo de los acontecimientos para que se produzca ese cambio de pensamiento de que lo que realmente caracteriza al ser humano es el amor? (p 7).

### **Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M. y West, M. (2008). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas. Buenos Aires: Narcea.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Buenos Aires: Narcea.
- Bleichmar, S. (2010). Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires. México. Noveduc.
- Boggino, N. y Barés, E. (2016) Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad. Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo. Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado el 26 de julio de 2016 en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Echeita, G y Ainscow, M. (2010) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Libro de Actas en CD del II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Down España, Granada, mayo de 2010.
- González Pozuelo, F. (2007) *Violencia y Acoso en los/as escolares Extremeños/as: vías de solución*. Recuperado el 26 de julio de 2016 en: <file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetViolenciaYAcosoEnLoslasEscolaresExtremenas-2515958.pdf>

- López Melero, M. A (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 131-160.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. *Diseño curricular de la educación primaria 2012-2015*. Recuperado el día 23 de agosto del 2017 en: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE LA PCIA. DE CÓRDOBA. (2013). Violencia entre pares. El fenómeno llamado bullying o acoso escolar. Ley Provincial N° 10151. Incorporación de la enseñanza de la problemática relacionada con el acoso y la violencia escolar Recuperado el día 23 de agosto del 2017. En: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/Violencia\\_entre\\_pares.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/Violencia_entre_pares.pdf)
- Neculpan Segura, L., Ojeda, S., Perez, S.M. *et al* (2012) Intimidación entre pares (bullying) en el ámbito escolar. Comparación de la percepción de los docentes con la de sus alumnos. *Revista de la Asociación Médica de Bahía Blanca*. Volumen 24, Número 2, Abril-Junio 2014, pp. 47-53.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y., & Barrientos, A. (2008) Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de pediatría*, 61(4), 215-220.
- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). Recuperado el día 25 de agosto del 2017 en <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3406>
- Paredes, M. T., Alvarez, M. C., Lega, L. I., & Vernon, A. (2008) Estudio exploratorio sobre el fenómeno de "Bullying". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1).
- Quintana, P., Montgomery, U., Malaver, S., & Ruiz, S. (2012) Percepción del bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 35-47.
- Yadarola, M.E. Lozano, D., Galli, M. (2016) Educación inclusiva en las escuelas primarias públicas. Libro de Actas en CD del XXVII Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba, octubre de 2016.



## EXPERIENCIAS

## UNA ESCUELA OCUPA MUCHO ESPACIO: SEXUALIDADES, LITERATURA, ENSEÑANZA EN LA PICOTA

CABELLO, Francisco

*Universidad Nacional de Rosario  
Facultad de Humanidades y Artes  
Centro de Estudios e Investigaciones en Filosofía Francesa*

*Frente al prejuicio de que al poder lo portan solo los funcionarios políticos, Foucault ha desarrollado su teoría entendiendo que por el contrario este se despliega a nivel discursivo, de allí que actúe tanto en los cuerpos como en las instituciones y en toda práctica sociohistórica.*

*En esta perspectiva se basa el presente trabajo, el cual indaga sobre la constitución de saberes en torno a las sexualidades, a la literatura y a la enseñanza en una escuela secundaria.*

### ***Escuela - Sexualidades - Literatura - Enseñanza***

#### **Introducción**

A seguir nos ocuparemos de cómo el poder recorre las diversas relaciones entre sexualidades, literatura y enseñanza en una escuela secundaria de Rosario, Santa Fe.

En principio, la escuela y todo lo que acontece en ella -y sus alrededores- por diferentes motivos y circunstancias resulta un tópico de debate en nuestra sociedad, bienvenido sea. Esto ocurre en el marco de la reciente sanción de la Ley de Educación Sexual Integral n° 26150, lo cual plantea el problema de las diversidades y la inclusión escolar, sumada a la Ley de Identidad de Género n.º 26743.

Nuestro objetivo aquí es analizar por qué se lleva a las sexualidades, a la literatura y a la enseñanza en la escuela secundaria a escenas de exposición, a espectáculos de degradaciones sociales dentro de complejas relaciones que instituye el poder. Para ello, enfocaremos nuestro análisis sobre una escuela secundaria de Rosario, Santa Fe.

#### **Referentes teórico-conceptuales**

##### *Sexualidades*

Para comenzar, cabe destacar que *Vigilar y castigar* (Foucault, 2008: 11) se abre con la narración de la condena a Damians, en 1757, en la que se detallan no solo

diferentes torturas físicas, sino también la exposición del cuerpo (desnudo) y la portación de un “hacha de cera encendida” entre sus manos<sup>118</sup>. A decir de Foucault (2008), luego del siglo XVIII el sistema jurídico buscó ya no castigar el cuerpo ni reproducir las escenas de suplicios, sino que desde entonces pretendió castigar sin dolor, penar el alma. ¿Cómo “castiga” la escuela hoy? ¿Con silencios? ¿Con palabras como dagas?

Foucault (2014) analiza cómo la ley dictamina cuál era la pareja conyugal *legítima* y *procreadora*<sup>119</sup> en la sociedad victoriana del siglo XIX. Ahora bien, ¿por qué ante la Ley de Identidad de Género n.º 26743 persisten las desigualdades y las discriminaciones? ¿Por falta de una adecuada implementación? ¿Porque el lugar común afirma que las leyes no se cumplen en nuestro país? No, sino más bien porque lo *normal*, lo normativo es no solo de carácter jurídico sino ante todo social. En consecuencia, es la sociedad –a través del poder– la que está determinando qué sujetos son bien vistos y deben tener accesos a sus derechos, como también quiénes deben quedar expuestos a humillaciones y atropellos físicos y psíquicos<sup>120</sup>. Sabemos por Foucault (2008) que el sujeto nunca es autónomo, ante todo está amarrado al poder, es atravesado por él<sup>121</sup>.

Atendamos a esto, si entendemos con Vigotsky (2010) que las señales son herramientas psicológicas, entonces comprenderemos que estas modelan el pensamiento, y de allí que operen en lo social y lo cultural. objetiva

Literatura.

Ya hemos notado cómo lo literario se hace eco de los escenarios de torturas y “encierros” al otro, analizaremos ahora cuando a la propia literatura se la pretende indexar, codificar, encauzar.

Los supuestos, los prejuicios de los docentes sobre sus alumnos ocasionan –entre otras cuestiones– el soslayar las experiencias literarias –también cinematográficas– de esos jóvenes. Estos prejuicios quedan anquilosados en la sociedad, al punto que se los considera como aspectos naturales, más aún, como verdades absolutas, irrefutables. Como consecuencia de esto resulta afectada la enseñanza, los supuestos de los docentes sobre sus alumnos inciden en forma directa en el canon escolar.

Por un lado, se encuentran reticencias institucionales con su vigilancia doctrinal y pedagógica, como también reticencias subjetivas: la efectividad de las cárceles invisibles

<sup>118</sup>En *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 1993) se menciona el episodio de una mujer que es llevada a la plaza pública para ser apedreada, por haber cometido adulterio.

<sup>119</sup>Cuyas raíces nos llegan hasta hoy.

<sup>120</sup>Vale recordar que en su etimología *psiquis* proviene del griego ψύχω, “alma”. Sobre esta señal Foucault (2008) se aplican los castigos en tiempos de las sociedades de control.

<sup>121</sup>Pensar potenciales modo de romper esta “lógica” inevitablemente nos lleva a los postulados de Nietzsche (2000).

que todo lo ven, en tiempos de la “biopolítica” (Foucault, 2007). En otras palabras, el poder también interviene sobre los conceptos, sobre lo teórico, sobre el currículum, sobre el corpus literario al igual que en el resto de los cuerpos.

Por otro, no deja de ser notorio cómo la escuela encarna y prolonga el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso (Barbero, 1996), de allí que todo lo que se aparte de esa lógica será desechado, sí, le corresponde el lugar de la basura.

Por lo pronto, es indudable que la cantidad de argumentos a favor de la presencia de la literatura y del cine en las aulas es abundante por lo que consideraremos solo algunos aspectos. Estas artes contribuyen a que muchos estudiantes superen instancias de aislamiento y de limitaciones que les impone la sociedad (Blay-Martínez, 2003)<sup>122</sup>.

Ninguna imagen es ingenua ni mucho menos resulta indiferente a los modos de ver de los espectadores, miradas que nunca son idénticas entre sí. Por lo que su inclusión en la enseñanza escolar abre un abanico de posibilidades (además de prejuicios y resistencias), de debates y de nuevas metodologías a la hora de fortalecer el vínculo pedagógico.

Por su parte, Dussel (2015) señala que la imagen está inscripta en una práctica social, por lo que ninguna época le otorga el mismo sentido desde sus relaciones sociohistóricas. Además, la investigadora denomina a las imágenes " sistemas de notación o lenguajes", ¿no incluirlos en las aulas es un modo de expulsión hacia los alumnos?

A su vez, retomemos la pregunta de Benjamin que recupera Dussel, acerca de si una fotografía puede funcionar sin epígrafes, creemos que sí y que es un modo de abrir sentidos, aunque corresponde cierta advertencia (Min Educación, 2015): los epígrafes están condicionados por la situación en que surgen. También, Dussel se detiene en los lugares comunes que ponderan y buscar justificar la presencia de imágenes en las aulas, por ello muestra cómo las imágenes han sido empleadas por la humanidad desde la Prehistoria, por lo que no todo es tan nuevo en la “cultura digital”. No obstante, ¿qué epígrafes pueden escribir nuestros alumnos?

Sobre la cuestión, Abramowski (2015) nos recuerda que la pedagogía y la escuela tratan de establecer un diálogo entre lo nuevo y lo viejo. Ante ello indagemos sobre lo que propone la autora: ¿qué ocurriría si los docentes apelasen a la imaginación a la hora de aprender con imágenes en las escuelas, y agregamos también –o en consecuencia-, a los alumnos?

---

122 Un enorme ejemplo lo constituye el personaje Toto de *La traición de Rita Hayworth*(Puig, 1968).

## *Enseñanza*

Por lo que llevamos analizado, la escuela se define menos por dejar espacios a la expresión de las voces, a la creatividad, a la reflexión y al debate que por cortar flujos e imponer vínculos donde ella tiene la palabra siempre.

Otro tanto puede afirmarse respecto a cómo se busca imponer saberes y sus modos de apropiación -videos, fotos, gráficos, videojuegos, películas, “especialistas” no académicos no encuentran lugar-, como también “resolver”<sup>123</sup> conflictos entre alumnos desde la moral (a veces moralina) de la escuela, no sin dejar en el olvido qué “justicia” está manifestándose en los vínculos estudiantiles.

Sin dudas, el poder delimita qué es un “sujeto pedagógico” y qué le corresponde, quien -o lo que- no se encuadre en sus trazados deberá ajustarse -o será ajustado- a otras vicisitudes.

## **Aspectos metodológicos**

Por un lado se trabajó sobre la base de recolección de datos obtenidos mediante observaciones en el aula, la sala docente y entrevistas a profesores.

Por otro, se consideraron fragmentos de obras literarias que cuestionan estas problemáticas.

Lo siguiente es parte de lo recabado.

## *Sexualidades*

Para comenzar, Fernanda<sup>124</sup>, estudiante de tercer año de la secundaria, decidió durante el 2016 realizar el tratamiento y la intervención quirúrgica para su cambio de sexo. Recibió el apoyo de sus padres. Desde que comenzó a tomar hormonas se hace llamar Federico.

En su escuela -cuyo diseño arquitectónico se asemeja bastante a un panóptico-, Federico es observado por otros: “Uy, mirá se metió en el baño de varones, sí, fue al baño ese”, comenta una compañera de curso suya a otra. “Veo que solo se junta con sus compañeros del año anterior, en mis clases no hace nada”, cuenta una docente -este alumno repitió 2° año de la secundaria durante el 2016. “Ahora modifique las planillas, porque es Federico. Mirá si llamás por lista y decís Fernanda. A eso hay que cambiarlo. “ Solicitaba la directora a sus docentes en una reunión institucional. ¿Por qué existe tanto foco (dis)puesto sobre él? ¿Federico no les resulta “normal”?

¿El género, el sexo, la escuela sujetan a Fernanda?

---

<sup>123</sup>Más bien consideramos que se pretende solapar, silenciar las disputas, más conocidas como “problemas de conducta”, entre los estudiantes.

<sup>124</sup>Los nombres que se presentan son solo ficticios, a fin de preservar la identidad de las personas.

En lo que respecta a la literatura encontramos textos para indagar estas cuestiones, el técnico Fuselli de *La granada* (Walsh, 2012) y Hester de *La letra escarlata* (Hawthorne, 2000) llevan marcas sobre sí, ¿cuáles tiene Federico? En la historia de la humanidad, se ha señalado, se ha puesto marcas al otro, a los otros, a lo otro, se ha enseñado.

En los siguientes términos lo plantea el personaje de Walsh, Fuselli:

“Lo que uno puede hacer frente a una dum-dum fabricada especialmente para él es elegir si prefiere recibirla en el pecho o en la espalda. No cambia gran cosa, por supuesto. Es la diferencia entre una condecoración y un estigma”. (Walsh, 2012: 33).

Desde ya que a la literatura no le resultan indiferentes los mecanismos de disciplinamiento y de control hacia el otro: “la aplicación metódica de un protocolo de dolores, o el suplicio como arte de retener la vida en el sufrimiento, subdividiéndola en mil muertes.” (Restrepo, 2016: 18). un baño, una planilla, un ojo escanean a nuestro estudiante y le informan (le imprimen una forma) qué accesos, qué espacios de expresión le son predeterminados. No habla “en mi clase no hace nada”, es hablado, es sujetado por la disputa de discursos.

Llamativamente, Federico se declara adepto al anarquismo<sup>125</sup>, quizá como expresión de resistencia a toda esa red de poder que pretende codificarlo, nomenclarlo, aun cuando lo deje fuera de su normalismo (que es un modo de incluirlo).

### Literatura

“A veces uno por querer ser innovador, *peca* en errores” (sic). Asevera un director de un colegio privado, de un barrio residencial de Rosario, a propósito del comentario de un docente acerca de integrar al canon escolar *La bruta espera* de Julio Chávez (2012) y *La cabra o, ¿quién es Sylvia?* de Edward Albee (2010)<sup>126</sup>.

Un buen día, arriba un profesor reemplazante de Lengua y Literatura a la institución donde concurre Federico, en el curso asignado han leído *De amor y de sombra* (Allende, 1984), la titular de la cátedra no dejó ninguna indicación. Asistieron 3 alumnos mayores de 18 años. “No les hago ver la película porque me parece muy fuerte”, afirma la docente de quinto año al respecto sobre el film homónimo que protagoniza Antonio Banderas. Aquel día tuvieron clase en la sala de video.

---

<sup>125</sup> Aunque Foucault nos permite pensar lo utópico de la “anarquía” o su imposibilidad.

<sup>126</sup> Vale recordar todo el proceso que padeció una profesora en San Luis durante el 2013, por haber dado a leer en sus clases la novela *Hay una chica en mi sopa* (Núñez del Arco, 2011). Sobre la cuestión, entre otros, puede leerse el artículo <http://opcionsanluis.com.ar/index.php/noticias-de-san-luis/35-provincial/3447--hay-una-chica-en-mi-sopa-qla-tematica-del-libro-es-suficiente-para-conducir-y-depravar-al-educando>

## *Enseñanza*

Ahora bien, pensemos en “colocarlos a todos en círculo en el aula, hacemos una ronda y así no se desordenan” como suele pedir la directora a sus profesores de curso, si bien los espacios materiales por su amplitud y disponibilidad -o su carencia- determinan ciertas posibilidades educativas, no obstante de poco sirve si se diagrama un aula de otro modo para que allí concurra y ocurra siempre lo mismo: indiferencias entre docentes y alumnos, faltas de compromisos y de empatías, de acuerdos, para que en su lugar abunden los preconceptos.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

¿Qué hacer ante estos panoramas? Justamente, colocarlos ante la vista, ante la palabra, visibilizarlos, desarmarlos, deconstruirlos porque nada tienen de “naturales”, son constructos sociohistóricos, que nos gobiernan. Tal vez, de esa manera, las palabras no violenten el silencio como en la canción de Depeche Mode (1990), sino que faciliten la apertura de sentidos.

Si bien la escuela -como tradicionalmente ocurre- está expuesta a los embates de los cambios de personal y políticas ministeriales, no obstante ello no quita que se indague sobre estas cuestiones, que seamos interpelados por ellas.

También el poder se ejerce sobre la letra: qué se lee y qué no, qué es lo normalizado y que lo anormal, lo prohibido, el libro destinado a la hoguera.

Por una parte, a lo largo de la historia educativa, la escuela argentina ha mostrado diversas resistencias a los cambios, a las innovaciones que, de algún modo, “atentan” contra la cultura hegemónica y, dentro de ella, hacen temblar al pedestal del docente. De modo que no debe sorprendernos el conjunto de prejuicios y de rechazos hacia la inclusión del cine en las aulas, sea como recurso didáctico o como un eje a problematizar desde determinada área.

Además, parte del miedo y del rechazo al cine en los contextos educativos se puede explicar por lo que Abramowski (2015) denomina la creencia en la “linealidad” de las imágenes, es decir, estas tendrían un significado predeterminado que es recibido de forma pasiva por nuestros alumnos y los condiciona a lo que la imagen “transmite”.

Por otra, como señala Martínez (2015), la reciente legislación que establece la educación secundaria obligatoria no genera una “experiencia educativa”, aunque sí crea sus condiciones de posibilidad. En este sentido, el trabajar con material fílmico abre un abanico de oportunidades a la hora de enseñar, y nos conecta con otros saberes que portan los alumnos- cuántos de ellos ven durante largas horas videos de internet, películas en las salas de cines.

Cabe agregar que la eficacia del poder sobre las sexualidades, la literatura, la enseñanza, quizá mejor se exprese en el momento en el que todo nos parece “normal”, obvio, cuya claridad nos enceguece, nos silencia y cuyas consecuencias son semejantes a las de la película *De eso no se habla* (Bemberg, 1993) .

Por último, cuando un texto, una persona, una película intentan subvertir los cimientos discursivos, de inmediato el poder despliega sus redes de vigías para fagocitarlos, asimilarlos, ordenarlos.

### Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2015) Curso Educación, Cine y Fotografía. Clase nº 3. “La escuela y su hacer con las imágenes”. Disponible en [http://cursos.nuestraescuela.infed.edu.ar/programas.cgi?wAccion=alumno\\_unidad&id\\_curso=2089&wid\\_usuario=27539446&back\\_to=alumno\\_curso&wid\\_unidad=17692](http://cursos.nuestraescuela.infed.edu.ar/programas.cgi?wAccion=alumno_unidad&id_curso=2089&wid_usuario=27539446&back_to=alumno_curso&wid_unidad=17692) visitado por última vez el 01/12/15.
- Albee, E. (2010) *La cabra o, ¿quién es Sylvia?* Losada, Bs. As.
- Allende, I. (1984) *De amor y de sombra*. Sudamericana, Bs. As.
- Barbero, J. M. (1996) “Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación.” En revista *Nómadas*, n.º 5, Bogotá. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf> visitado por última vez el 30/03/17.
- Bemberg, M. L. (1993) *De eso no se habla*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Fk-4snPox3w> visitado por última vez el 30/03/17.
- Blay, J- Martínez, M. (2003). “El cine, nuevo escenario de la educación.” En *Actas Los lenguajes de las artes*, Barcelona. Disponible en [consumoetico.webs.uvigo.es/textos/textos/ponencia\\_site\\_2003\\_completa.docv](http://consumoetico.webs.uvigo.es/textos/textos/ponencia_site_2003_completa.docv) visitado por última vez el 30/03/17.
- Chávez, J. (2012). *La de Vicente López y otros textos teatrales*. Colihue, Bs. As.
- Depeche Mode. (1990) *Enjoy the silence*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=aGSKrC7dGcY> visitado por última vez el 30/03/17.
- Dussel, I. (2015). Curso Educación, Cine y Fotografía. Clase nº 2: “Imágenes y pedagogías. Algunas reflexiones iniciales”. Disponible en [http://cursos.nuestraescuela.infed.edu.ar/programas.cgi?wAccion=alumno\\_unidad&id\\_curso=2089&wid\\_usuario=27539446&back\\_to=alumno\\_curso&wid\\_unidad=16795](http://cursos.nuestraescuela.infed.edu.ar/programas.cgi?wAccion=alumno_unidad&id_curso=2089&wid_usuario=27539446&back_to=alumno_curso&wid_unidad=16795) visitado por última vez el 01/12/15.
- Foucault, M. (2014) *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. Siglo XXI, Bs. As.



- Foucault, F. (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Siglo XXI, Bs. As.
- Foucault, M. (2008) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Bs. As.
- García Lorca, F. (1993) *La casa de Bernarda Alba*. Colihue, Bs. As.
- Hawthorne, N. (2000) *La letra escarlata*. Imaginador, Bs. As.
- Martínez, M. (2015). Curso Educación, Cine y Fotografía. Clase nº 4: “Los jóvenes en la escuela”. Disponible en [http://cursos.nuestraescuela.infed.edu.ar/programas.cgi?wAccion=alumno\\_unidad&wid\\_unidad=18844&id\\_curso=2089&wid\\_usuario=27539446&back\\_to=alumno\\_curso](http://cursos.nuestraescuela.infed.edu.ar/programas.cgi?wAccion=alumno_unidad&wid_unidad=18844&id_curso=2089&wid_usuario=27539446&back_to=alumno_curso) visitado por última vez el 01/12/15.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). Curso Educación, Cine y Fotografía. Foro “La escuela y su hacer con las imágenes”. Disponible en: [http://cursos.nuestraescuela.infed.edu.ar/foros.cgi?wAccion=vertema&wldPost=280090&id\\_curso=2089](http://cursos.nuestraescuela.infed.edu.ar/foros.cgi?wAccion=vertema&wldPost=280090&id_curso=2089) visitado por última vez el 01/12/15.
- Nietzsche, F. (2000) *Genealogía de la moral*. Alianza, Madrid.
- Núñez del Arco, S. (2011) *Hay una chica en mi sopa*. Planeta, Bs. As.
- Puig, M. (1968) *La traición de Rita Hayworth*. Sudamericana, Bs. As.
- Restrepo, L. (2016) *Pecado*. Alfaguara, Bs.As.
- Vigotsky, L. (2010) *Pensamiento y habla*. Colihue, Bs. As.
- Walsh, R. (2012) *La granada*. De la flor, Bs. As.