



Trans-formando-nos

Recorridos de investigación y colaboración en Educación Superior

2ª Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados
de Investigación Educativa

*Carola Astudillo, Marhild Cortese, Marisa Muchiut
y Carolina Bonvillani*

Compiladoras

C*UyE
Colección Vinculación y Educación

UniRío
editora

e-book ISBN: 978-987-688-159-3

Trans-formando-nos : recorridos de investigación y colaboración en educación superior :
II convocatoria de proyectos mixtos e integrados de investigación educativa / Carola
Astudillo ... [et al.] ; compilado por Carola Astudillo ... [et al.] ; prólogo de Santiago
Lucero ; Ana Vogliotti. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2019.

Libro digital, PDF - (Vinculación y educación)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-317-7

1. Educación Superior. 2. Investigación. 3. Ciencias de la Educación. I. Astudillo, Ca-
rola II. Astudillo, Carola, comp. III. Lucero, Santiago, prolog. IV. Vogliotti, Ana, prolog.
CDD 378.007

***Trans-formando-nos: Recorridos de investigación y colaboración en Educación Superior
II Convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa***
Carola Astudillo, Marhild Cortese, Marisa Muchiut y Carolina Bonvillani (*Compiladoras*)

2019 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *febrero de 2019*

ISBN 978-987-688-317-7

Dirección General de
EDUCACION SUPERIOR

Ministerio de
EDUCACION

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
CÓRDOBA

**ENTRE
TODOS**



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR



Uni. Tres primeras letras de «Universidad».
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín «universitas»
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un «nosotros».
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Gabriel Carini

Facultad de Ciencias Económicas
*Prof. Nancy Scattolini y
Prof. Silvia Cabrera*

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Biblioteca Central Juan Filloy
*Bibl. Claudia Rodríguez
y Prof. Mónica Torreta*

Secretaría Académica
Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Equipo Editorial

Secretaria Académica: *Ana Vogliotti*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Daila Prado, Maximiliano Brito,
Ana Carolina Savino, Soledad Zanatta, Lara Oviedo,
Roberto Guardia y Daniel Ferniot*

Índice

Prólogo. <i>Santiago Lucero</i>	6
Prólogo. <i>Ana Vogliotti</i>	12
Introducción	15
CAPÍTULO 1. Evaluación formativa y acompañamiento para la reflexión	
<i>Carola Astudillo, Marisa Muchiut, Marhild Cortese y Carolina Bonvillani</i>	20
CAPÍTULO 2	
La construcción del lector de literatura. Análisis de autobiografía en futuros maestros	37
<i>María Julia Aimar, Romina Luna, María Gabriela Jure y Pablo Rosales</i>	37
CAPÍTULO 3	
Prácticas de escritura, representaciones sociales y expectativas de enseñanza de estudiantes de Profesorados de Psicología y de Lengua y literatura	
<i>Mónica Lucía Cúrtolo, María Victoria Picco, Lucas Emanuel Hirsch, Vanesa Barcia, María Martina Merlo, y Camila Berardo</i>	64
CAPÍTULO 4	
Escuelas en clave de ciudadanía y participación	
<i>María Silvina Baigorria, Cecilia De Dominici, Claudio Acosta, Sandra Ortiz, Omar Argañaraz, María Cecilia Baigorria, Analía Cerutti, Sonia Ghiglione, Romina Galetto y Luciana Palacios</i>	81

CAPÍTULO 5

Distintas voces, un mismo problema: ¿Qué se entiende por la transición de la Aritmética al Álgebra?

María Eugenia Ferrocchio, Nora Margarita Zon, Claudina Canter, Mabel Etchegaray, Ana Carolina Bovio, Silvia Lucero,

Alicia Fernández y Silvia Etchegaray110

CAPÍTULO 6

Tensiones entre discursos y prácticas en la formación docente en Ciencias Naturales

Graciela Raffaini, Verónica Arfenoni, Graciela Lecumberry,

Lorena Peña, Silvia Orlando y María Amelia Scoppa123

CAPÍTULO 7

Los caminos de la vida. Lectura, escritura y trayectorias entre el secundario y la educación superior

Daniela Ivana Kowszyk, Romina Cecilia Elisondo,

Rosana Cecilia Chesta, Marta Piretro, María Laura de la Barrera,

Daiana Yamila Rigo, Marcela Siracusa, Ana Riccetti

y Erica Fagotti Kucharski142

Prólogo

Mgter. Prof. Santiago Lucero

Director General de Educación Superior de la Pcia. de Córdoba

Las ideas que confluyeron en los orígenes de los Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE) buscaron promover la investigación educativa en un trabajo colaborativo entre instituciones pertenecientes a subsistemas distintos de Educación Superior. En el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 junto con los lineamientos del INFoD generados a partir del 2007 y del Ministerio de Educación de la Pcia de Córdoba, se desarrollaron una serie de acciones tendientes a promover la función de la investigación en los Institutos de Formación Docente y que ésta impacte en las prácticas de los Institutos. En relación con este proceso, la Dirección General de Educación Superior (DGES) desplegó diversas iniciativas y condiciones para desarrollar esta función. En este sentido los PROMIIE constituyen una *política* diferente de gestión de la investigación educativa sustentada en un trabajo de articulación e integración del Sistema de Educación Superior.

La articulación es concebida como una modalidad de gestión de la investigación en un trabajo en redes de colaboración entre las instituciones que conforman ambos subsistemas, constituye una apuesta a desarrollar la investigación educativa y fortalecer estas prácticas en las

instituciones de educación superior. En el trabajo interinstitucional se ponen en juego lógicas, procesos y culturas institucionales que confluyen e inciden en las prácticas de investigación. Por otro lado, la idea de integración promueve una tarea donde las trayectorias formativas y los saberes diferentes se complementan. En este aspecto, la palabra “entre” habilita la creación de algo nuevo.

Siguiendo esta línea de sentidos, el desarrollo de esta política ha generado un trabajo colectivo entre docentes que pertenecen a ambas instituciones de Educación Superior y en esa tarea se fueron dirimiendo las diferencias entre lógicas institucionales, formas organizacionales y prácticas pertenecientes a espacios sociales, culturales y simbólicos distintos. De esta forma, las prácticas de investigación educativa generaron un espacio de trabajo donde se entramaron relaciones y vínculos, diálogos, acuerdos sobre la tarea, intercambios de saberes que posibilitaron una producción simbólica en común. Así lo expresa uno de los equipos en esta publicación:

Logramos consolidarnos como equipo asumiendo que, colaborar implica que cada quien aporte desde sus fortalezas y especificidad, además del compromiso; es necesario el reconocimiento y el respeto por los diferentes saberes que cada uno tiene para aportar al proceso de investigación. (Raffaini et. al, 2019:139)

Otro de los equipos lo enuncia del siguiente modo:

En este sentido, entendemos que la participación en los PROMIIE nos permitió construir un nuevo espacio de producción de conocimiento -reconocido institucionalmente- generando formas diferentes y más dinámicas de vincularnos con el saber e instalando en nuestras instituciones lo que dimos en llamar: **aula móvil de investigación**. (Ferrocchio et. al., 2019:119)

Esta política se construyó a partir de algunas ideas que orientaron el sentido que se le iba a otorgar a los proyectos de investigación, podríamos pensarlas como “un bien común” que posibilitó la tarea entre los integrantes, en este aspecto recuperamos a Larrossa (2018) quien sostiene que:

Un bien común (...) es algo que solo existe en el interior de un tejido de relaciones. Un bien común no es tal en función de ciertas características de las cosas, del objeto, sino en función de los contextos y las prácticas en los que adquiere relevancia específica. (...) No “Tenemos” un bien común, sino que “somos” en relación a él. Una plaza, por ejemplo, no es un bien común como mero espacio físico, sino en tanto que es un lugar de acceso social y de intercambio existencial. (pág. 102)

Las ideas que confluyeron en la construcción de lo común en esta política fue la preocupación por las prácticas de enseñanza, por ello las investigaciones focalizaron en esta temática. Otro aspecto, fue pensar la investigación en relación con la idea de transformación, es decir que la producción de conocimientos tuviera incidencias en las prácticas docentes y genere reflexiones para repensar el trabajo en las aulas. En este mismo sentido fue pensar los proyectos de investigación como construcciones desde los Institutos y no como proyectos aislados de algunos profesores.

A la par de los proyectos desarrollados por los formadores investigadores, esta política ha generado el funcionamiento de una comisión organizadora que desarrolló un dispositivo de acompañamiento en los distintos momentos del proceso de investigación. Construir lo común en este espacio implicó desafíos y fue posible por la disponibilidad y apertura a deconstruir modos tradicionales de trabajo entre instituciones y generar otras formas que posibiliten el intercambio, habiliten la escucha sobre lo diferente y/o emergente y se priorice la tarea colaborativa en función del proyecto compartido.

Para la DGES el desarrollo de esta política que se materializa en esta publicación, constituye un modo de promover la función investigación en los Institutos de Formación Docente y esta compilación de las producciones construidas por el colectivo de docentes, que ha participado de la II Convocatoria PROMIIE, posibilitó también reflexionar sobre uno de los modos en que estamos dando lugar a esta tarea.

Es relevante señalar el carácter innovador de gestar una política de promoción de la investigación en articulación con “otros”. En su origen desarrollar un trabajo en conjunto con la universidad posibilitó apoyarnos en una institución con trayectoria en el oficio de investigación, pero en esta relación se ponderó también la construcción de los saberes

de los docentes de los IFD en las prácticas de enseñanza. En este aspecto, reconocemos la existencia de lógicas diferentes en la construcción de saberes construidos en ambas instituciones pero la intencionalidad es poner en “diálogo” esas lógicas y saberes y generar una producción común que contribuya a fortalecer la formación de los docentes. Así lo relata uno de los equipos:

Nuestro punto de encuentro entre diferentes instituciones de formación docente, se constituyó -justamente- a partir de la necesidad de discutir y analizar una determinada problemática de aprendizaje de las matemáticas, compartida. Este desafío tiene como punto de partida el haber acordado una forma de problematizar, tensionar, desnaturalizar, poner en evidencia, qué significa para cada una de las instituciones involucradas en este proyecto, la “transición de la Aritmética al Álgebra” en tanto saber matemático a enseñar. (Ferrocchio et. al., 2019:111)

Por otro lado, nos interesa subrayar que en las Bases de la II Convocatoria a los PROMIIE se delinear algunos de los sentidos de estos proyectos: “el objetivo principal es fortalecer la articulación entre investigación educativa, formación docente y transformación de las prácticas de enseñanza en el Sistema de Educación Superior” (pág. 2) y “una manera de hacer investigación involucrada con la práctica, basada en la producción de conocimientos que puedan significarse en el trabajo áulico cotidiano, aportando a una reflexión crítica que promueva innovaciones educativas” (pág. 3). Hacer investigación desde (y no sobre) las instituciones de educación superior y promover que esas *pesquisas* alimenten esos mismos contextos de partida significa, como señala De Sousa Santos (2010), no focalizar solamente en la dimensión epistemológica, sino pensar principalmente en “el terreno de la práctica” (pág. 18). Ponderamos esta idea ya que apostamos a una investigación que incida en la formación docente y en la transformación de esas prácticas.

En consonancia con estas ideas, se priorizó una perspectiva de investigación histórica, sociocrítica e interpretativa, donde se asume que se investiga un problema del cual se forma parte. Es así que quienes participan en el abordaje de un fenómeno o proceso educativo, interpretan y significan la realidad de ese fenómeno y dichas significaciones se elaboran en el contexto en el que los sujetos participan. En el marco de esta perspectiva se propician las metodologías cualitativas que posibilitan un abordaje en profundidad de procesos y experiencias educativas

centradas en las prácticas de enseñanza en diferentes áreas y disciplinas, y que potencien su interpelación y transformación en un marco dialógico entre la teoría y la práctica (Bases II Convocatoria a los PROMIIE, 2015). De esta manera lo expresa uno de los equipos en este trabajo:

Definimos una problemática de enseñanza compartida en el área de Matemática y Didáctica de la Matemática: la transición de la aritmética al álgebra, en tanto “objeto a enseñar” y “objeto a aprender” en la formación inicial de los futuros docentes. Recuperamos y analizamos los significados que “circulan” en cada una de las instituciones y, como emergente del proceso, logramos sintetizar algunos aspectos de nuestras propias prácticas que merecen ser revisados. Con el presente escrito, nos proponemos compartir los resultados y reflexiones emergentes de este recorrido de investigación, intentando mostrar cómo el transitar por una experiencia de investigación que plantea como objeto de estudio las propias prácticas docentes, nos permitió “mirarnos” y significar –en la formación inicial de profesores- la potencialidad de discutir/analizar/problematicar la algebrización de la Aritmética, lo que conlleva la transformación del significado del álgebra escolar. (Ferrocchio et. al., 2019:111)

Otro de los equipos lo expresa del siguiente modo:

Desde este punto de vista, asumimos la perspectiva cualitativa, en donde la realidad es concebida como una construcción y los actores sociales son los que, a través de sus prácticas, participan en el proceso de construcción de esa realidad. Esta perspectiva metodológica nos permitió acceder a la trama de significados y a la construcción de los sentidos en relación a las prácticas escolares de derechos a partir de las dimensiones de análisis: la de la escuela como espacio de construcción socio-política, la de sus prácticas institucionales concretas y su relación con la propuesta curricular, como también la de la subjetividad de los actores socio-educativos, éstas en un escenario que se pretende como amplificador de derechos sociales de las poblaciones involucradas. (De Dominici et. al., 2019:83-84)

Cabe destacar que esta II Convocatoria implicó un avance con respecto a la primera y esto lo observamos en la lectura de los artículos

que condensa esta publicación ya que hacen referencia a los resultados alcanzados en las investigaciones. Por otro lado, estos avances nos indican que la relevancia de otorgarle continuidad a los proyectos, generó condiciones para hacer posible la integración de los equipos de trabajo y la focalización y o profundización en las temáticas - problemáticas de investigación. Estos avances posibilitaron también que se visualicen los sentidos y los resultados de las investigaciones en las instituciones de educación superior y se generen posibilidades para que lo producido por estos proyectos de investigación tome cuerpo en los IFD y de esta manera institucionalice el sentido de esta función. En este aspecto, la publicación contribuye a la difusión y socialización de los hallazgos de las investigaciones en las instituciones, brinda posibilidades de trascender a una escala más amplia e interesa profundizar esta línea de trabajo y sus incidencias en los espacios curriculares de la formación docente.

La continuidad posibilitó también construir un espacio de co – construcción de conocimiento ya que los equipos de investigación participaron en los encuentros de acompañamiento donde se comparten los avances en las producciones realizadas, se genera un momento de escucha, diálogo y planteo de interrogantes que posibilitan comprender y reflexionar sobre los procesos de investigación realizados por cada equipo. Este espacio se sustenta en la idea de que se aprende el oficio de investigador a partir de la transmisión de una práctica, ya que se aprende a investigar investigando (Wainerman y Sautu, 1997).

Por otro lado, esta continuidad ha generado normativas que van regulando el vínculo entre las instituciones y los proyectos, esto se manifiesta en la elaboración de las bases de las convocatorias, en la firma de un convenio donde se establecen los acuerdos de trabajo entre la DGES y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y el funcionamiento de una comisión organizadora. Este grado de formalización del proyecto ha posibilitado al Área de Investigación de la DGES contar con un marco referencial desde el cual promover otros proyectos en articulación con otras instituciones.

Por último, interesa destacar que esta experiencia posibilitó un trabajo colaborativo, de cooperación interinstitucional e intercambio de saberes “entre” distintos actores: instituciones, docentes, equipo de acompañamiento que nos permite tejer junto a “otros” la función de investigación en el ámbito de la Educación Superior en la provincia de Córdoba.

Prólogo

Ana Vogliotti

Secretaría Académica de la UNRC

Río Cuarto, UNRC, 12 de Octubre de 2018

Día Nacional de la Diversidad Cultural Americana

En este libro se incluyen trabajos realizados en el marco de una *investigación colaborativa (IC) que respondió a la segunda convocatoria de Proyectos mixtos e integrados en educación, 2016/2017*, organizada por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

La *IC*, junto con la investigación acción y la investigación participante, constituyen metodologías que comparten criterios, principios y teorías, desde lo explícito y lo implícito, en el marco del paradigma socio-crítico para construir nuevo conocimiento en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. En este caso en la educación superior.

Por pertenecer a ese modelo desde la investigación educativa, la *IC* comparte algunos rasgos con las otras metodologías a la vez que revisite otros que la diferencian, más allá que todos en común conviven le

otorgan fisonomía propia. Entre ellos, me interesa destacar algunos que pueden resultar significativos a la hora de identificar el marco epistémico-metodológico del contenido de este libro.

Uno de estos rasgos refiere a la constitución de un *grupo de trabajo*, cuyos integrantes pertenecen a *diferentes instituciones*; en este caso particular, su procedencia se sitúa en los Institutos Superiores de Formación Docente, dependientes de la DGES y en las Facultades de Ciencias Humanas y Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la UNRC; lo cual amplía y fortalece una articulación concreta que viene dándose a través de muchos años, pero en este caso particular en estos proyectos de investigación, mixtos e integrados, de manera sostenida desde los últimos seis. En esta conjunción avalada por convenios marcos firmados por las máximas autoridades de las reparticiones provincial y nacional, se acuerdan las condiciones, lo que se investiga, las modalidades de trabajo y hasta el tratamiento y la propiedad compartida en la publicación de los resultados y conclusiones.

Otro rasgo lo constituye la *colaboración*, cuya definición se centra en el *trabajo con otros* (co-laborar), todos los integrantes constituyen un conjunto con trayectorias individuales diferentes que comparten los mismos intereses de producción de conocimiento; habrá perfiles más docentes en unos, lo cual aporta la experticia pensada y evaluada; habrá perfiles más investigativos en otros, lo que enriquece por su experiencia investigadora. Todo lo cual conforma una unidad contextualizada e integrada sobre la base de una estrecha interacción epistémica en torno a lo que se estudia y vincula, en tanto el trabajo en común también alienta la construcción de vínculos que, en oportunidades, va más allá de la estricta profesionalidad y se instala prospectivamente en las relaciones personales coincidiendo en posicionamientos políticos e ideológicos y por qué no, con sustento afectivo y camaradería, lo que también favorece la integración interinstitucional. El paradigma lo promueve y lo hace consciente; no hay neutralidad ni asepsia, siempre hay un interés y en este enfoque lo es la finalidad liberadora o emancipatoria, desde lo personal y lo social. Emancipación que se define en términos de un nuevo saber que aporta al conocimiento crítico de las situaciones y que permita, a la vez que comprender objetivamente lo que se estudia, el planteo (o la realización) de acciones transformadoras orientadas en la idea de construir contextos de enseñanza mejores, más sólidos, justos y solidarios.

Y en este punto, me referiré a otro rasgo de la investigación colaborativa, el *objeto de conocimiento*: generalmente definido en relación a los problemas de la práctica docente, en este caso, también compartido por la preocupación de los integrantes en ambas instituciones intervinientes. Esta necesidad de significar a los problemas prácticos como objetos de investigación, desde un criterio de relevancia, es lo que provoca efectivamente la dialéctica entre la teoría que se pone en juego y la que se produce y la acción en tanto es práctica que se investiga, a la par que se reconstruye en propuestas superadoras que, vueltas a una acción enriquecida, provocan la indispensable transformación hacia una formación más inclusiva y de mejor calidad. Y ahí es cuando se *'hace' efectivamente socio-crítica*; cuando es posible trascender la teoría un poco más allá de la sola interpretación o la construcción de nuevo conocimiento; indispensables pero no suficientes. Para las transformaciones urgentes de las realidades que nos interpelan seriamente en lo cotidiano en los tiempos que corren, es indispensable implicar la acción reflexiva; porque desde las políticas actuales hemos aprendido (o confirmado) con dureza que no siempre los cambios son superadores desde lo social y sufrimos sus consecuencias desde las condiciones docentes, la expulsión y la exclusión del sistema; hoy más que nunca, como alternativa a esas políticas, los problemas referidos a la enseñanza reclaman por un compromiso crítico y humanizador, desde el hacer pensado, sólido, creativo y sensible.

Los trabajos que se incluyen en este texto aportan en este sentido, porque ese ha sido el objetivo de la convocatoria; sus autores han trabajado colaborativamente para ello. Se espera que puedan ser resignificados y reconstruidos en diversos contextos reales para ser superados en investigaciones colaborativas futuras y puedan integrar y formar cada vez más y mejor desde las prácticas concretas. Ojalá.

Introducción

Esta obra ha sido pensada para docentes, investigadores en educación, autoridades educativas que comparten la preocupación por la formación docente inicial y la enseñanza de áreas disciplinares específicas en el ámbito de la Educación Superior. Nos interesa acercar, en su complejidad y continuidad, una experiencia de articulación interinstitucional entre jurisdicciones a través de un dispositivo que pretende integrar formación docente, investigación educativa y transformación de las prácticas de enseñanza. Concretamente, nos proponemos compartir una compilación de las producciones construidas por el colectivo docente que ha participado de la II Convocatoria a proyectos mixtos e integrados de investigación educativa, organizada por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Dirección General de Educación Superior de la Prov. de Córdoba.

Nos encontramos creciendo, junto con docentes, investigadores y autoridades en un proceso de integración entre las instituciones que componen el Sistema de Educación Superior que, creemos, de alguna manera se diferencia de las propuestas clásicas de articulación. Históricamente, los esfuerzos y experiencias de asociación entre las universidades y los institutos de educación superior se han focalizado en la modalidad de complementación curricular o apertura de sedes, subsedes y extensiones áulicas, sosteniendo el foco sobre la formación de grado

(Marano, 2014). En este contexto, proponemos pensar a ésta como una experiencia pionera que recupera la preocupación por potenciar la investigación educativa en el sistema de educación superior, en torno a problemáticas compartidas y con fuerte protagonismo de docentes e instituciones.

Además, en tanto proyecto de vinculación institucional, esta construcción ha implicado un *encuentro en las diferencias*, es decir, aquellas particularidades que, desde el punto de vista administrativo, organizativo y académico han moldeado las historias institucionales. En este recorrido, también hemos analizado críticamente cómo estas diferencias han ido conformando cierto *habitus* interno institucional que nos atrevimos a interpelar para dilucidar las necesarias rupturas así como los posibles diálogos (Richmond, 2006). Asimismo, nos interesa poner en valor los procesos de construcción de conocimientos que emergen durante la práctica misma de investigación y problematizar, desde múltiples perspectivas y experiencias, un modelo alternativo de formación e investigación educativa en el ámbito de la educación superior.

En este sentido, trabajamos en la conformación de una comunidad de colaboración, donde el diálogo e intercambio de saberes se proyecta sobre el estudio de problemáticas genuinas que plantea la enseñanza y, específicamente, la formación de formadores. Tal como sostiene Ruiz (2008), las universidades nacionales y los ISFD tienen una tarea central como instituciones educadoras que forman docentes y han de articularse desde esta especificidad: la producción de conocimiento en el marco de la autonomía institucional académica pero como parte de un sistema único de formación docente.

Además, mejorar la formación docente también implica reducir la distancia entre los contextos de formación y las escuelas para las cuales se forma. En consonancia, muchas de las investigaciones aquí narradas, plantean no sólo la articulación entre universidades e institutos de formación docente sino que además incluyen escuelas asociadas, en un compromiso con los contextos culturales, sociales e institucionales donde la formación y la enseñanza tienen lugar (Álvarez y Dávila, 2005).

Enfatizamos también, la potencialidad formativa de estos procesos y experiencias de investigación educativa que han tenido lugar en el seno de una comunidad de docentes comprometidos en procesos de renovación pedagógica (Abell, 2000; Porlán, 2003; Duhalde, 2007).

Creemos que la colaboración interinstitucional en la construcción de un cuerpo común de conocimientos fortalecen, desde esta perspectiva, comunidades de práctica con alto potencial formativo y transformador.

Destacamos, en este sentido, una perspectiva dialógica del cambio que privilegia los espacios de trabajo compartido, y una visión *participativa* de los docentes en la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico a través de la desnaturalización progresiva de sus prácticas y los argumentos y finalidades que las sostienen. Interesa, desde esta perspectiva, recuperar los saberes, necesidades e intereses formativos del profesorado, redefiniendo los espacios de práctica profesional como núcleos integradores de los diferentes aspectos de la formación docente (Maiztegui et al, 2000; Sanmartí, 2001).

Anticipando la estructura de la obra, y a modo de organizador de lectura, es importante comentar que el libro se estructura en dos grandes partes. La primera parte reúne las reflexiones de autoridades institucionales y de quienes integran la comisión organizadora de la convocatoria.

Estos textos se presentan con la intención de recuperar la génesis y el desarrollo político-institucional de la Convocatoria argumentando sobre aquellos lineamientos que, convertidos en decisiones y compromisos concretos, han hecho posible el desarrollo de esta iniciativa. En este marco, la Secretaria Académica de la UNRC, Prof. Ana Vogliotti, y el Director General de Educación Superior de la Prov. de Córdoba, Prof. Santiago Lucero, reconstruirán el proceso de diálogo y definición compartida de las intencionalidades y condiciones de viabilidad que han asegurado estos escenarios de integración institucional y colaboración horizontal.

Por su parte, los integrantes de la comisión organizadora, contextualizando la iniciativa en el marco de la historia de su configuración, se proponen narrar *la cocina de las prácticas* de acompañamiento a los equipos de investigación. Enfatizarán el sentido de las decisiones compartidas y los desafíos que ha implicado esta experiencia de mutuo conocimiento, construcción de confianza y consolidación de un *saber* y un *saber hacer que*, basado en la escucha y la colaboración, ha contribuido al sostenimiento de la experiencia.

En los diferentes capítulos, cada equipo intentará acercar la complejidad del proceso de investigación transitado, así como las comprensiones construidas acerca de los problemas abordados y sus proyecciones. En este marco de intenciones, cada capítulo ofrece una reflexión acerca de la naturaleza del trabajo de investigación compartido, en un espacio interinstitucional que ha reunido historias profesionales y pertenencias disciplinares diferentes, enfatizando sobre los desafíos, obstáculos y aprendizajes construidos. Desde allí, esperamos que cada relato pueda ofrecer al lector algunas pistas para pensar en los siguientes ejes:

- Sentidos y alternativas de integración del sistema de educación superior;
- Problemáticas compartidas entre instituciones y subsistemas de Educación Superior;
- Construcción de redes de colaboración interinstitucional;
- Procesos de acompañamiento y evaluación formativa de proyectos de investigación;
- Investigación educativa para la transformación de las prácticas;
- Nuevos enfoques en la Didáctica de las disciplinas y sus compromisos metodológicos y epistémicos.

Referencias bibliográficas

- Abell, S. K. (2000) *Science Teacher Education*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Álvarez, M. C. y Dávila, M. (2005). *La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina*. Cuadernos de Trabajo. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Duhalde, M. (Coord.) (2007) *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Maiztegui, A.; González, E.; Tricárico, H.; Salinas, J.; Pessoa de Carvalho, A.; Gil, D. (2000). La formación de profesores de ciencia en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, pp. 163-187.

- Marano, M. G. (2014) Las interacciones entre Universidades e Institutos Superiores como objeto de estudio. Análisis de antecedentes y referentes conceptuales. *I Encuentro Internacional de Educación* (NEES-FCH-UNCPBA), Tandil, Octubre de 2014.
- Porlán, R. (2003). Principios para la formación del Profesorado de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), pp. 23-35.
- Richmond, I. (2006) La mercantilización de la Universidad Pública Argentina: Políticas Nacionales de articulación de los dos subsistemas de la Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 407-428.
- Ruiz, G. (2008). El plan Nacional de Formación Docente. Una lectura crítica. *Revista Alternativas de la UNSL*.
- Sanmartí, N. (2001) Enseñar a enseñar Ciencias en Secundaria. Un reto muy complejo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 40, pp. 31-48.

CAPÍTULO 1

Evaluación formativa y acompañamiento para la reflexión

*Carola Astudillo¹, Marisa Muchiut², Marhild Cortese³ y Carolina
Bonwillani⁴*

Introducción

En el presente capítulo nos proponemos presentar la fundamentación y caracterización de las estrategias y dispositivos de acompañamiento

1 Licenciada en Psicopedagogía, Especialista en Investigación Educativa y Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto.

2 Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

3 Profesora en Educación Especial, Licenciada en Psicopedagogía y Magíster en Educación y Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.

4 Profesora y Licenciada en Psicología y Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Instituto Superior J.J. de Urquiza.

miento a los proyectos que como comisión organizadora hemos diseñado en el marco de esta II Convocatoria a Proyectos mixtos e integrados de investigación educativa. Cuando hablamos de estrategias y dispositivos de acompañamiento nos referimos a instancias y escenarios de intercambio y aportes de especialistas que han ido configurando un proceso de formación y reflexión sobre el oficio de investigación.

Por una parte, nos hemos propuesto desarrollar una mirada crítica a los clásicos esquemas de evaluación de proceso de los proyectos que, orientados a la selección, terminan limitando el desarrollo y promoción de investigaciones e innovaciones educativas en las instituciones. Frente a ello, asumimos el compromiso con la promoción y profundización de estas prácticas en el sistema de Educación Superior desde el acompañamiento, la escucha y la construcción de andamios o ayudas pertinentes a las necesidades de los grupos.

Como sostiene Vogliotti (2017), el carácter cualitativo de este tipo de prácticas de evaluación formativa, apunta a superar las tendencias de control, ordenamiento o jerarquización, ofreciendo más bien una alternativa de vigilancia epistemológica y regulación participativa, dialógica y reflexiva del hacer. Poder responder a estas intencionalidades requirió en primer lugar definir con claridad los criterios y modalidad de evaluación inicial de los proyectos de manera que resultaran coherentes con el espíritu de la convocatoria y, al mismo tiempo, permitieran superar una lógica tradicional centrada en la valoración de resultados, medidos sólo en términos de producción científica (Etchegaray, et al 2016).

Por otra parte, hemos concebido a los espacios de acompañamiento como una práctica de colaboración, flexible, basada en el diálogo y la construcción de confianza entre los participantes. Si bien reconocemos las asimetrías inherentes a la participación de especialistas en determinados temas o áreas relevantes para esta convocatoria (investigación educativa, didácticas específicas, escritura académica), esta relación se ha planteado en todas las instancias desde un posicionamiento no jerárquico que apunta a fortalecer el trabajo de los equipos. Asimismo, hemos procurado romper con la cultura individualista y de aislamiento que suele caracterizar a las prácticas de investigación y formación (Vargas Segura, 2015). Por el contrario, actuamos convencidos de que multiplicar los espacios para compartir experiencias con otros colegas, potencia el desarrollo y la formación de los docentes investigadores en torno a una agenda común de actividades, metas y valores (Vezub, 2011).

Una meta relacionada con estas prácticas fue la de contribuir a la configuración de una comunidad de prácticas y conocimientos donde los participantes se reconozcan en situaciones que les resultan compartidas y valoren conjuntamente logros, obstáculos, dudas acerca de sus acciones. Interviene así un doble circuito: la experiencia personal de cada investigador -que en tal sentido, es única e intransferible- y la pertenencia a un colectivo socio-profesional que delimita horizontes de sentido e interpretación. Precisamente, el sostenimiento de esta estrategia de acompañamiento desde la primera convocatoria, y la incorporación de espacios periódicos de encuentro e intercambio entre los grupos de investigación, fue consolidando una comunidad de docentes investigadores que lograron construir una identidad particular en torno al crecimiento de la convocatoria y la articulación interinstitucional (Astudillo et al, 2016).

Asimismo, esta perspectiva de acompañamiento y evaluación formativa, fundada en el aprendizaje horizontal, colaborativo y autorreflexivo, es la que permite a los docentes contextualizar y analizar las dificultades o situaciones críticas que se van presentando en los escenarios reales de investigación, mientras tiene lugar la práctica misma de investigación. Así, creemos, se generan mejores condiciones para articular los aportes del acompañamiento y la formación con los desafíos que los protagonistas enfrentan en sus instituciones y contextos singulares (Vezub, 2011).

De esta manera, consideramos que se potencia la naturaleza formativa del acompañamiento, ya no como estrategia de *capacitación* ofrecida *desde fuera*, sino como proceso de construcción de conocimiento que permite la revisión de perspectivas y la superación de obstáculos o dificultades que puede presentar el proceso de investigación. Ello implica que los docentes investigadores, autores y participantes de los proyectos, partiendo de sus intereses genuinos, sus referentes y su formación, puedan apropiarse constructiva y progresivamente de nuevos saberes y habilidades a través de una metacognición conjunta. Se trata, en definitiva, de poner en tensión los dilemas que atraviesan las prácticas de investigación, haciendo observable y pensable el propio hacer y la acción comprometida –individual y colectiva– con la mejora de los proyectos y su desarrollo (Astudillo et al, 2016; Vogliotti, 2017).

Teniendo en mente estas intenciones y consideraciones, la estrategia de acompañamiento al desarrollo de los proyectos incluyó tres momentos principales:

1. La evaluación inicial de los proyectos
2. Los encuentros de intercambio y formación
3. Los encuentros de formación y acompañamiento a la escritura

La evaluación inicial de los proyectos

Como ya hemos anticipado, un aspecto importante de esta instancia de valoración inicial, entendida también como estrategia de acompañamiento, lo constituyen los criterios de evaluación definidos en las bases de la convocatoria. Se trata de un conjunto de principios generales que procuran atender al espíritu de la convocatoria interpelando el sentido de las decisiones metodológicas adoptadas y las metas que los proyectos han definido. Los aspectos técnicos y disciplinares se complementan así con la dimensión epistemológica y pedagógica de las propuestas contextualizadas en las metas de integración interinstitucional y transformación de las prácticas educativas.

Los criterios quedaron definidos del siguiente modo:

- Relevancia interinstitucional del problema de investigación.
- Coherencia entre el planteo de los interrogantes, las hipótesis, los objetivos de la investigación, los encuadres teóricos, la metodología y el plan de trabajo.
- Viabilidad del proyecto de investigación en relación a las condiciones materiales y contextuales que permitirán su desarrollo y ejecución.
- Significatividad de los aportes del proyecto para la transformación de las prácticas de enseñanza y/o de aprendizaje.
- Inclusión balanceada, especialmente en el equipo responsable, de docentes que pertenezcan exclusivamente a uno u otro subsistema de Educación Superior (Universidad e Institutos).

- Antecedentes de los directores vinculados con: participación en proyectos de investigación educativa, experiencias educativas innovadoras (formales y no formales), proyectos educativos de vinculación entre áreas, ciclos o instituciones y espacios de socialización de prácticas educativas; producción de narrativas de prácticas, formación específica en el área de estudio.

Otra tarea importante fue la conformación de una Comisión Evaluadora integrada por miembros designados por ambas instituciones que contaran con antecedentes pertinentes al tipo de investigación educativa que se proponía en las bases, valorando, además sus trayectorias de actuación profesional en el ámbito de la Educación Superior. En este marco convocamos a cinco evaluadores especialistas, definidos por área temática convocante; y cuatro evaluadores generalistas en metodología de la investigación quienes trabajaron de manera colaborativa en la lectura de los proyectos y la elaboración de los respectivos informes de evaluación.

Con la intención de preservar la perspectiva de diálogo y construcción compartida desde la evaluación inicial de los proyectos, se organizó una jornada de trabajo donde investigadores y evaluadores tuvieron la oportunidad de compartir, ampliar y problematizar los informes de evaluación. Creemos que esta posibilidad de recibir y ofrecer perspectivas, ampliar sentidos iniciales y repensar las propuestas de la mano de especialistas, constituyó en sí mismo un espacio formativo y metacognitivo que abrió nuevos horizontes para continuar revisando decisiones, objetivos y metodologías.

Concretamente, más allá de los aportes particulares, los evaluadores ofrecieron sugerencias, orientaciones y materiales para:

- Profundizar la contextualización del problema general de investigación considerando los escenarios educativos particulares.
- Precisar el contexto conceptual del proyecto atendiendo a la pertinencia, amplitud y diversidad de los referentes teóricos incluidos.
- Reflexionar sobre la participación de los sujetos involucrados en la investigación, definiendo modalidades de trabajo que garanticen un genuino involucramiento y colaboración.

- Repensar los instrumentos y estrategias de investigación que resulten más adecuados para acceder a los sentidos de los actores y la complejidad de las prácticas en estudio.
- Construir mayor coherencia entre la perspectiva metodológica y el posicionamiento teórico, ético y político asumido.
- Argumentar con referencias teóricas específicas la relevancia interinstitucional del problema de investigación.

Los momentos del acompañamiento a las investigaciones

“El acompañamiento supone reconocer y ayudar a reconocer que el propio pensamiento es heredero de otro, que lo antecede. Sin este reconocimiento, se corre el riesgo de vivirse a uno mismo desligado de todo conjunto y de no percibir la continuidad, sujeta a interrupciones”

(Nicastro y Greco, 2009)

La propuesta de acompañamiento durante el desarrollo de los proyectos de esta II Convocatoria PROMIIE 2015 – 2017 consistió en la realización de cuatro encuentros de formación e intercambio en los que se abordaron diferentes momentos del proceso de investigación. Este encuadre de trabajo fue definido en las bases de la convocatoria; allí se especificaba que los miembros de cada proyecto participarían de jornadas de formación e intercambio (una por cada año de ejecución de los proyectos) donde se socializarían los estados de avance de sus investigaciones y presentarían por escrito un informe parcial.

La organización de estos encuentros estuvo a cargo de la comisión organizadora de la convocatoria, conformada por representantes de la DGES y la UNRC. Los miembros de esta comisión definimos las temáticas a abordar en cada instancia de trabajo y las pautas que orientarían la producción de cada equipo. Los encuentros de intercambio se organizaron en función de estas producciones que describían, analizaban y reflexionaban aspectos de la experiencia de investigación realizada por cada equipo.

Un aspecto que ameritó una instancia de reflexión fue el modo de organizar los encuentros de manera de dar lugar a una instancia de

trabajo que permitiera “pensar con otros” el proceso de investigación desarrollado por cada equipo. Los primeros encuentros consistieron en la exposición de cada uno de los miembros de los equipos sobre las reformulaciones y avances realizados en los proyectos. En primer lugar, los intercambios se focalizaron sobre la revisión de cada proyecto, los antecedentes y la formulación del problema teniendo como referencia las orientaciones de los evaluadores de cada proyecto. Por su parte, en el segundo encuentro se abordó el ingreso al campo y la recolección de datos, y la propuesta consistió en identificar y compartir los procesos, metodologías, resultados, dificultades y modalidades de ingreso al mismo. En este contexto, desde la comisión organizadora de la convocatoria se acercaron valoraciones y preguntas que, sostenidas en la fundamentación de la convocatoria, fueron permitiendo desarrollar una vigilancia dialogada sobre el proceso de investigación en curso:

¿Cuál es el sentido y cuáles son las razones de las estrategias de recolección de datos, de los instrumentos construidos? ¿Cómo estas razones recuperan los principios de una perspectiva interpretativa? ¿En qué medida permiten, contribuyen, apuntan a conocer los sentidos que los sujetos construyen sobre las cuestiones que nos proponemos indagar?

¿Podemos pensar en diseños de investigación flexibles que puedan ser construidos a la luz de las dificultades, obstáculos, errores, aprendizajes? ¿Cómo construir una metodología que se mantenga sensible a las particularidades de sujetos de investigación y al contexto social en el que los datos son producidos?

¿Cómo lograr una construcción cooperativa del conocimiento, donde el sujeto conocido sea parte activa? ¿Cómo hacer posible un encuentro que habilite la pregunta y la respuesta? ¿Cómo contribuir a que el “otro” se sienta animado y autorizado a contar una historia? ¿Cuál es el papel del diálogo en este desafío? ¿Cuáles serían condiciones de un diálogo posible?

¿Cómo procedemos si los resultados no *encajan* en las categorías predefinidas? ¿Y si los entrevistados no responden lo que esperamos? ¿Cómo entendemos la coexistencia de sentidos, incluso, opuestos? ¿Qué sentido construimos sobre el dato que “no es”? ¿Cómo hemos de validar nuestras interpretaciones desde esta perspectiva de la construcción cooperativa de conocimientos?

Una vez reconocidas algunas inquietudes y necesidades más específicas, se redefinió la modalidad de los encuentros y decidimos invitar a las reuniones a una especialista en metodología de la investigación quien, a partir de una lectura previa de los avances de los proyectos, pudiera realizar aportes y sugerencias a las investigaciones realizadas. Así fue que contamos con los aportes de la Prof. Mariana Gianotti⁵, especialista en metodología de la investigación cualitativa en el campo educativo quien, en el tercer encuentro focalizó la reflexión y el diálogo en torno al proceso de recolección y análisis de los datos.

La Prof. Gianotti estructuró el encuentro a partir de dos preguntas iniciales dirigidas a los grupos: *¿Qué acciones o estrategias se pusieron en juego en el proceso de recolección de datos? ¿Qué problemas se presentaron en esta etapa del proceso?* Las ideas emergentes de los relatos de cada equipo se problematizaron luego a la luz de algunas características centrales de los estudios cualitativos: la riqueza de los datos descriptivos en términos de palabras pronunciadas, palabras escritas y observaciones; la intención de proporcionar una descripción íntima de la realidad social en estudio; la permanente articulación entre la recolección y el análisis de los datos; el dinamismo y creatividad implicados en el proceso de análisis.

En diálogo con los participantes, la especialista acercó algunas alternativas para organizar el análisis de los datos: Los procesos de inducción analítica de Taylor y Bogdan y la Teoría fundamentada de Lasser, Strauss y Corbin. Se profundizó sobre las diferentes etapas o momentos del proceso analítico reflexionando con los participantes acerca de sus propias decisiones y prácticas con la intención de reconocer similitudes, diferencias y aproximaciones.

A continuación, y previamente a la realización del cuarto encuentro los miembros de la comisión organizadora, en colaboración con la especialista, elaboraron un documento con las pautas que orientarían la elaboración del informe final de los proyectos, considerando las particularidades de la investigación educativa, de corte cualitativo e interpretativo. La intención fue invitar y acompañar a los equipos en la construcción de un texto que permitiera acercar, de la manera más clara y amena posible, la complejidad del proceso de investigación transitado,

⁵ Mariana Gianotti es Magister en Educación y Universidad, con orientación en Enseñanza y Aprendizaje, Es docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC en espacios curriculares vinculados con las prácticas profesionales en educación y la investigación educativa. Es coordinadora del área de Orientación de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Secretaría Académica de la misma unidad académica.

así como las comprensiones construidas acerca del problema abordado y sus proyecciones. Concretamente se solicitó incluir:

- a) Una descripción del problema investigado, los antecedentes y el contexto conceptual construido, contemplando las reformulaciones que eventualmente ha sufrido durante el proceso de estudio, en articulación con los objetivos de la investigación. Al respecto, cobraba relevancia justificar la importancia del problema en tanto preocupación compartida por las instituciones participantes y problemática específica de la enseñanza y el aprendizaje en el Sistema de Educación Superior. Del mismo modo, interesaba argumentar cómo el problema, así definido, es pertinente y relevante en el marco del área temática convocante que corresponda.
- b) Una *narrativa* de las decisiones metodológicas construidas incluyendo instancias de reformulación, ajustes o refinamiento progresivo del diseño. Aquí lo importante fue dar cuenta de las reflexiones que fueron acompañando estas decisiones recuperando el paradigma de investigación en que se enmarcan y los obstáculos y desafíos afrontados durante el proceso.
- c) Una presentación de los hallazgos de la investigación y las discusiones teóricas que esos resultados han generado, con las necesarias referencias a los testimonios extraídos de los datos.
- d) Una reflexión sobre cómo el conocimiento construido puede significarse en los contextos de práctica involucrados en la investigación, es decir, cómo *ilumina* nuevas maneras de comprender los problemas y visualizar alternativas para su abordaje.
- e) Una reflexión acerca de la naturaleza del trabajo compartido, expresando cómo han logrado constituirse en una comunidad de docentes – investigadores en un espacio de trabajo que es necesariamente interinstitucional, y que, en la mayoría de los casos reúne historias profesionales y pertenencias disciplinares diferentes.
- f) Una reflexión sobre el impacto institucional que ha tenido el desarrollo del proyecto en el marco de la presente convocatoria.

Por su parte, en la instancia presencial se abordaron criterios específicos a considerar para la elaboración de los informes de investigación y, en función de las particularidades de los avances en la investigación de-

sarrollada por cada equipo, se realizaron sugerencias sobre los aspectos más destacados a incluir en los informes. Asimismo, se recomendaron algunas lecturas especialmente seleccionadas.

Finalmente, una vez receptados los informes finales, la comisión organizadora se abocó a la lectura y construcción de valoraciones que pudieran retroalimentar la producción de cada equipo y servir de insumo para pensar futuros espacios de comunicación y socialización de los resultados.

El acompañamiento a la escritura de los capítulos de este libro

La elaboración de este libro fue un compromiso también asumido en las bases de la convocatoria desde el convencimiento de que los resultados de las investigaciones tienen que ser socializados a la comunidad educativa del sistema de Educación Superior como camino de democratización de saberes y prácticas. A lo largo del proceso de acompañamiento a los equipos, se fue construyendo el acuerdo de utilizar como insumo principal para la escritura de los capítulos el contenido de los informes finales de investigación. Estaba claro que, desde esa iniciativa, necesitaríamos una profunda reflexión sobre los géneros discursivos implicados y así se fue delineando el interrogante principal: ¿Cómo transformar un informe de investigación en un capítulo de libro?

Fue así que decidimos generar un nuevo escenario de acompañamiento, de la mano de dos especialistas en Letras que se especializan en el campo de la escritura académica, las Prof. Graciela Placci⁶ y Andrea Garófolo⁷. Las especialistas, en diálogo con la comisión organizadora, diseñaron el taller: *“Del informe de investigación al capítulo de libro”*,

6 Graciela Placci es Profesora Superior de Inglés y Magister en Inglés, con mención en Lingüística Aplicada. Es Profesora Adjunta del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC donde se desempeña como docente de Lengua Inglesa Académica y Técnica, e Inglés con Propósitos Académicos en materias de grado y de posgrado. Es miembro del grupo asesor del Programa de Alfabetización Académica de la Secretaría Académica de la UNRC y dicta un curso sobre Análisis del Discurso Académico en la Diplomatura en Lectura y Escritura de la FCH, UNRC.

7 Magister en Lingüística Aplicada en las Facultades de Ciencias Humanas y de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente e investigadora en el área de lingüística aplicada, específicamente en temas relacionados con alfabetización académica e inglés con fines académicos, inglés con fines específicos, lingüística de corpus y análisis del género.

organizado en dos encuentros presenciales con los docentes de cada equipo que decidieron participar de la publicación.

El taller tuvo como punto de partida tres preguntas disparadoras:

- ¿Han escrito antes un capítulo de libro? ¿Qué tipo de libro? ¿Debieron seguir convenciones o pautas para su escritura?
- Cuando elaboró su informe de investigación: ¿A quién estaba dirigido? ¿Con qué propósito su lector leyó el informe? ¿Su lector conocía sobre el tema?
- Sobre el capítulo que escribirá ahora: ¿A quién está dirigido? ¿Con qué propósito su lector leerá su capítulo? ¿Su lector tiene conocimiento del tema?

Estas preguntas iniciales sirvieron como apertura de la discusión y fueron conduciendo a una progresiva aproximación al género *capítulo de libro* y sus particularidades. Las especialistas recuperaron fragmentos de cada uno de los apartados de los informes y fueron ejemplificando estrategias de reformulación que servirían como orientadores de la escritura de cada capítulo.

De esta manera, se avanzó en la caracterización del género con pautas, ejemplos y orientaciones sobre audiencia, propósitos, estilo de escritura, estructura y bibliografía; siempre estableciendo una relación de comparación y contraste con el género informe de investigación (ver tabla 1). De mismo modo, se profundizó con la caracterización de la estructura del capítulo en términos de introducción, contexto conceptual, aspectos metodológicos, presentación de resultados y consideraciones finales (ver tabla 2). Aquí se trabajó con una estrategia de modelado tomando como ejemplos fragmentos de capítulos de libro sobre temáticas afines. En este marco los equipos trabajaron sobre borradores preliminares de sus capítulos y pudieron compartir dudas e inquietudes con las especialistas.

Tabla 1. Caracterización del género⁸

	INFORME DE INVESTIGACIÓN	LIBRO
Audiencia	Limitada Evaluador Miembros de un jurado	Dirigido a un público, no a un comité evaluador. Dirigido “al mundo y a la posteridad”, lo que no implica que debe ser accesible e interesante para cualquier persona que sabe leer Gente que no conoce personalmente al autor Lectores instruidos Estudiantes. Profesionales iniciándose en sus carreras / con poca experiencia
Relación con la audiencia	Especialista a especialista Conocimiento compartido del proceso de investigación	Especialista a semi-lego El autor debe considerar estrategias que ayuden a hacer su investigación más accesible a quienes no son especialistas en la disciplina
Propósito	Informar y discutir resultados de un trabajo de investigación Fundamentar la metodología utilizada Intenta satisfacer un requerimiento académico en un determinado campo de investigación Convencer al evaluador	Presentar información y observaciones nuevas y significativas Ofrecer perspectivas derivadas de una base sólida y suficientemente amplia de conocimiento de teoría, de resultados de investigación y / o de prácticas e innovaciones pedagógicas Satisface un deseo de expresarse ampliamente El libro ya ha absorbido y hecho propia la experiencia de investigación. Los capítulos intentan decir algo que es semi-novedoso, y algo que revisa o resume material.

8 Placci, G y Garofolo, A. Material del Taller de escritura: “Del informe de investigación al capítulo de libro”, Secretaría Académica, UNRC, fecha: junio 2018.

<p>Estilo; Voz del autor</p>	<p>Secciones relativamente largas y detalladas, que, si bien pueden cumplir con mostrar el manejo del tema por parte del autor, pueden ser tortuosos para el lector.</p> <p>Escritura abundante en citas, paráfrasis e ideas de los autores más conocidos en el reducido espacio de la disciplina.</p>	<p>Visible presencia de la voz del autor. “Una parte importantísima del trabajo de edición consiste en hacer hablar al autor.</p> <p>Presencia de definiciones y ejemplificaciones de conceptos abstractos</p>
<p>Estructura (secciones)</p>	<p>Pautas específicas para la organización de la información</p> <p>Títulos que refieren al propósito de las secciones: Introducción, Contexto conceptual, Aspectos metodológicos, Presentación analítica de los datos y Reflexión final.</p>	<p>Secciones y subsecciones que orientan y hacen más ágil la lectura del contenido.</p> <p>Títulos y subtítulos que reflejan el contenido más que el propósito de la sección</p>
<p>Bibliografía</p>	<p>Refleja el dominio del autor sobre las investigaciones realizadas en el área de estudio.</p>	<p>Debe ser útil al lector, en caso que le interese ampliar su conocimiento sobre el tema</p>

Tabla 2. La estructura del género⁹

	Pautas para la elaboración del informe de investigación del proyecto PRO-MIIE	Algunas consideraciones para la escritura de Capítulo de libro
Introducción	<p>Problema investigado</p> <p>Objetivos de la investigación</p>	<p>“Mapa” del capítulo. Una breve descripción del capítulo, su tema, contexto y propósito.</p> <p>Describir el problema/problemas principal/es o relacionado/s y justificar su importancia</p> <p>Anticipar la organización del capítulo</p>
Contexto conceptual	<p>Síntesis de los principales antecedentes y conceptos teóricos que han servido como encuadre conceptual para el desarrollo de la investigación y que definen el posicionamiento teórico adoptado.</p>	<p>La revisión de los antecedentes debe ser sintetizada y organizada de una manera lógica:</p> <p>Reducir los antecedentes y conceptos teóricos</p> <p>Si se trata de una base de literatura particularmente grande, se pueden resumir los conceptos más destacados en lugar de intentar describir todo detalladamente.</p>
Aspectos metodológicos	<p>Tipo de diseño</p> <p>Decisiones de muestreo</p> <p>Estrategias de recolección de datos</p> <p>Modalidad de análisis de los datos</p> <p>Recaudos y límites de la validez del estudio</p>	<p>Describir y justificar brevemente los aspectos metodológicos y los pasos que se siguieron para la implementación de la investigación, narrados preferentemente desde la perspectiva del grupo de investigadores:</p> <p>¿Qué hicimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Quiénes participaron en el proceso de investigación?</p> <p>No es necesaria una discusión detallada de las técnicas/métodos de análisis.</p>

9 Placci, G y Garofolo, A. Material del Taller de escritura: “Del informe de investigación al capítulo de libro”, Secretaría Académica, UNRC, fecha: junio 2018.

<p>Presentación de los resultados</p>	<p>Presentar los hallazgos de la investigación y las discusiones teóricas que esos resultados generen.</p> <p>Respaldar las argumentaciones presentadas en testimonios extraídos de los datos.</p>	<p>Organizar y sintetizar los resultados de manera significativa, es decir que sean atractivos y útiles para los lectores.</p> <p>Presentar y discutir los resultados, proporcionando a los lectores suficiente información para ayudarlos a comprender los hallazgos y ponerlos en contexto.</p> <p>Acompañar los resultados con ejemplos y/o gráficos, cuando sea relevante.</p> <p>Los hallazgos y discusión serán de mayor interés para los lectores especialmente cuando estén conectados a la práctica o sugieran implicancias de aplicación.</p>
<p>Consideraciones finales</p>	<p>Reflexión sobre cómo el conocimiento construido puede significarse en los contextos de práctica involucrados en la investigación,</p> <p>Reflexión acerca de la naturaleza del trabajo compartido</p> <p>Desafíos y/o potencialidades que emergieron en cada uno de los momentos de investigación</p> <p>Impacto institucional que ha tenido el desarrollo del proyecto en el marco de la presente convocatoria.</p>	<p>Un capítulo cuidadosamente investigado y bien desarrollado merece una conclusión sólida.</p> <p>Resaltar conceptos importantes, pero evitar volver a desarrollar esos conceptos en detalle.</p> <p>Sugerir cómo esos conceptos pueden guiar nuestro trabajo o ser adaptados para su aplicación en otros contextos.</p> <p>No se deberían introducir nuevos conceptos o ideas.</p> <p>Si planea incluir recomendaciones en la conclusión o en una sección separada, las mismas surgir de los conceptos o ideas presentados en el capítulo.</p>
<p>Tablas y figuras</p>		<p>El uso de tablas y figuras debería ser limitado</p>

A modo de cierre

A lo largo de las páginas precedentes hemos compartido las intencionalidades y enfoques que han caracterizado el recorrido de acompañamiento y formación a los equipos de docentes e investigadores participantes de esta II Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa. Como hemos planteado, este recorrido fue pensado desde una interpelación a los esquemas clásicos o tradicionales que vinculan evaluación con seguimiento y control y a la formación con instancias puntuales de capacitación.

Frente a ello nos hemos preocupado por ejercer una vigilancia sobre el sentido formativo, reflexivo y colaborativo del acompañamiento, procurando habilitar una mirada profunda y compartida del hacer, atenta a sus particularidades, sus contextos, su sentido y sus finalidades. Y creemos que esta experiencia fue la que favoreció la emergencia y consolidación progresiva de una comunidad de docentes investigadores con una identidad particular como constructores de conocimiento sobre problemáticas educativas compartidas e identificados en la meta de re-pensar y promover innovaciones en el Sistema de Educación Superior. Esta configuración emergente se fue construyendo desde un genuino compromiso e interés con sus proyectos de investigación y el diálogo entre equipos. Desde allí, hemos visto también una progresiva *apropiación y militancia* en relación con el espíritu y la iniciativa sustanciada en la convocatoria.

Finalmente, nos interesa señalar, el carácter continuo, sistemático y sostenido del acompañamiento abarcando los diferentes momentos del devenir de los proyectos, desde la concepción de la idea hasta su comunicación y socialización. El sostenimiento de la propuesta fue posible en tanto cada instancia de acompañamiento tuvo como contenido e hilo conductor la intención de atender a genuinas necesidades e intereses de los equipos; al tiempo que el principal insumo fue siempre la propia producción. De este modo, cada instancia se pensaba desde su posibilidad de ser contextualizada en el conjunto de las problemáticas, construcciones y dificultades reconocidas por los docentes investigadores en tanto protagonistas.

Referencias bibliográficas

- Astudillo, M.; Astudillo, C. y Rivarosa, A. (2016) Recorridos en investigación, formación docente e innovación en la enseñanza de las Ciencias en la UNRC. En Vogliotti, A.; Barroso, S. y Wagner, D. (comp.) *45 años no es nada... para tanta historia*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Etchegaray, S.; Astudillo, C.; Olmedo, E.; Mercado, Roxana. y López, M. (2016). En Roldán, C.; Prámparo, C. y Clerici, J. (comp.) *Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa* (p. 15-40). Río Cuarto: UniRío Editora.
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2009) *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Vargas Segura, R. (2015) Acompañamiento Formativo: Una estrategia para la formación en Investigación Educativa de directivos, docentes y asesores de Educación Básica y Superior. *Revista Entreideias*, 4(1), 35-49.
- Vogliotti, A. (2017) Asesoramiento pedagógico y evaluación formativa de proyectos innovadores para una formación inclusiva. *Revista Contextos de Educación*, 27(3), 43-50.
- Vezub, L. (2011) Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista IICE*, 30, 103-124.

CAPÍTULO 2

La construcción del lector de literatura. Análisis de autobiografía en futuros maestros

*María Julia Aimar¹, Romina Luna², María Gabriela Jure³, Pablo
Rosales⁴*

*“Los años pasan y son tantas las veces que he contado la historia, que
ya no sé si la recuerdo de veras o si sólo recuerdo las palabras con que
la cuento”*

(“La noche de los dones”, J. L. Borges)

1 Licenciada en Psicopedagogía. Escuela Normal Superior J. J. de Urquiza.

2 Licenciada en la Enseñanza de la Lengua y la Comunicación. Escuela Normal Superior José Manuel Estrada.

3 Magíster en Inglés con mención en Literatura Angloamericana. Universidad Nacional de Río Cuarto.

4 Magíster en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resumen

Consideramos que por la trascendencia de su rol como mediador de textos literarios el docente debe pensarse revisando su propio trayecto lector, sabiéndolo materia constitutiva de su hacer. En tanto logre tornar más consciente ese trayecto mejor podrá acompañar a otros a recorrer nuevos caminos de lectura. Con la intención de contribuir al conocimiento acerca de las formas en que los futuros maestros reconstruyen sus trayectorias de lectura de textos literarios, se desarrolló un proyecto de investigación que pretendía responder: ¿Cómo se forma un lector literario que deberá formar a otro lector literario? ¿Qué experiencias literarias son reconocidas por el lector-formador? ¿De qué modo se identifican los futuros maestros como lectores de literatura? En este trabajo pretendemos comunicar algunas de las tentativas de respuesta a estas preguntas construidas a partir del análisis de autobiografías lectoras de estudiantes de Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. Los hallazgos conducen a identificar dos instituciones fundamentales en la formación del lector que será futuro docente: la familia y la escuela. La presencia de la familia se constituye al evocar lugares y tiempos incluso previos a la escolarización de la lectura literaria. La escuela, por su parte, tiene una marcada preeminencia en la lectura literaria a lo largo de la extensa vida escolar que atraviesan los futuros maestros. Sin embargo, muy frecuentemente la escuela ofrece textos y modos de leer que están en sintonía con las prácticas de consumo masivo que proveen otros agentes culturales (best sellers, historias llevadas al cine, libros sugeridos por manuales, o directamente colecciones editoriales dirigidas a la escuela, entre otros). Se concluye reflexionando sobre el papel que los docentes desempeñamos a fin de promover la experiencia de encontrarse con lecturas, autores, textos, modos, propósitos y valoraciones, pensando en la ocasión para el encuentro personal y social con la lectura estética.

Introducción

La literatura atraviesa a los lectores de múltiples maneras puesto que colabora, entre otras cosas, en la construcción de sí mismos, enriquece las formas de conocer el mundo y a los otros permitiendo diversos modos de socialización. Por ende, creemos que el ámbito educativo tiene que pensar en los recorridos de lectura, en los trayectos que los lectores

realizan, en ayudar a explicitarlos, conocerlos y enriquecerlos teniendo en cuenta el valor de la experiencia literaria, en particular, para los estudiantes de la formación docente que en el futuro serán mediadores-promotores de lecturas en los niveles educativos de destino.

Consideramos que por la trascendencia de su rol como mediador el docente debe pensarse como lector que revisa sus propios trayectos de lectura y los sabe materia constitutiva de su hacer. En tanto logre tornar más conscientes esas trayectorias mejor podrá acompañar a otros a recorrer nuevos caminos de lectura.

Con la intención de contribuir al conocimiento en torno de las premisas anteriores, en particular acerca de las formas en que los futuros maestros reconstruyen sus trayectorias de lectura de textos literarios, se desarrolló un proyecto de investigación⁵ que tuvo como fin responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se forma un lector literario que deberá formar a otro lector literario? ¿Qué experiencias literarias son reconocidas por el lector-formador? ¿Cómo reconstruyen sus recorridos lectores los estudiantes de la formación docente? ¿Cómo se piensan, se miran, se reconocen como lectores de literatura los futuros maestros?

En este trabajo pretendemos comunicar algunas de las tentativas de respuesta a estas preguntas construidas a partir del análisis de autobiografías lectoras de estudiantes de Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. A continuación, presentaremos los conceptos que orientaron nuestra indagación, la metodología con que investigamos, las categorías que proponemos para analizar e interpretar las autobiografías lectoras, y finalmente algunas conclusiones y líneas de continuidad para este estudio.

Lectura literaria, autobiografías de lectura, identidad y formación docente

Laura Devetach (2009) plantea que el camino lector se construye mediante la confluencia de las lecturas en compañía, privadas y autó-

5 Aprobado en la convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa 2015-2016 (PROMIIE), subsidiado por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. El equipo de investigación estuvo constituido por profesores provenientes de distintas disciplinas e instituciones: la Escuela Normal Superior José Manuel Estrada de Alcira Gigena, la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de Río Cuarto, el Instituto Superior Clelia Fanny Castagnino de Uchaca, el Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal de Río Cuarto, y la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

nomas, que van cimentando nuestra tarea de mediador de lecturas. La palabra poética, la estética del mundo literario, está presente en la vida cotidiana más de lo que se cree porque acompaña al lector más allá del libro físico. Está presente en los textos internos, aquellos que percibe, que escucha, que copia, que canta, que lee, que rememora.

Reconocerse como lector no pasa por cuánto se ha leído, ni es lineal, sino que consta “de entramados de textos que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia, un piso para el viaje que no es difícil de hacer crecer una vez que se descubre y se valoriza” (Devetach, 2009:18).

En la formación de un lector, la literatura como producción cultural y artística desarrolla la creatividad, la sensibilidad, la construcción de significados variados, la expresión de ideas, sentimientos y emociones del mundo. En tal sentido, para que estos saberes y competencias entren en juego, los futuros docentes necesitan reconocerse como lectores de textos literarios. En palabras de Ema Wolf: “Antes que como mediador, el docente tendrá que asumirse como lector” (2009: 46). Y asumirse también es conocerse, es decir, volver consciente qué sabe y cuánto conoce acerca de su propia lectura literaria.

Asumimos que la identidad lectora de los futuros formadores de lectores constituye una dimensión de la identidad profesional docente (Duszynski, en Granado y Puig, 2015). Esa identidad lectora se define por el conjunto de relaciones que mantiene el sujeto con los textos (el recorrido de sus lecturas, sus vivencias, sus gustos, su comportamiento, y su autopercepción como lector), a lo largo del tiempo, y en diversos contextos (familiar, escolar, personal) (Granado y Puig, 2015).

Las narraciones, y en particular las narraciones sobre sí mismo (autobiografías lectoras, relatos de experiencias de lectura), se muestran como un medio pertinente para acceder a las representaciones que el sujeto elabora sobre sí mismo, pero también sobre el contexto en que las construye. En efecto, desde la perspectiva teórica que tiene a Bruner (2003) como uno de sus máximos representantes, la cultura es la que constituye tanto al Yo (lector, en nuestro caso), como a las narraciones, que a su vez lo estructuran como Yo. En palabras de Bruner:

“creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, [...] el Yo es un producto de nuestros relatos” (2003: 122).

“las narraciones que nos contamos a nosotros mismos, que construyen y reconstruyen nuestro Yo, abrevan en la cultura en que vivimos” (...) “Pero la cultura a su vez es una dialéctica, llena de narraciones alternativas acerca de qué es el Yo, o qué podría ser” (2003: 124).

En la configuración de la relación con la lectura se menciona la emergencia de ciertas figuras relevantes como los familiares, los amigos, los docentes, los bibliotecarios, entre otros, que contribuyen a delimitar y configurar esa historia propia.

“La selección de lecturas, el grado de obligatoriedad o de elección propia que se permite en cada caso, el modo en que se presentan los textos, la progresión o estancamiento en la configuración de un itinerario consistente, el grado de afinidad afectiva e intelectual entre mediador y lector, el momento y las condiciones de la mediación, la consideración que merece el receptor en las apreciaciones y recomendaciones del experto, etc., son factores de indudable relevancia a la hora de despertar la afición a los textos” (Dueñas, Taberner, Calvo y Consejo, 2014: 25).

Se vuelve de sumo interés entonces conocer la historia de este lector que será un futuro mediador cuando docente, y a través de su memoria relatada acceder a conocer la presencia que otros mediadores han tenido al compartir el tiempo y el espacio en distintos escenarios sociales y educativos.

En relación con las formas de acceder a las narrativas personales de los lectores, cabe desatacar en el medio local el trabajo que desde hace más de 15 años ha desarrollado el equipo de investigación que ha conducido Gisela Vélez. En efecto, se han ocupado de la relación que tienen con la lectura numerosas cohortes de estudiantes de la UNRC a partir del estudio de sus autobiografías lectoras. Estas investigaciones han permitido avanzar en la comprensión de las experiencias de lectura desde lo vivido y relatado por los sujetos, explicitando intenciones y valoraciones personales y culturales (Vélez, 2004).

Los relatos autobiográficos permiten, por su singularidad, analizar la relación que los sujetos han construido con la lectura a lo largo de su vida, y el modo en que se han configurado sus creencias acerca de la lectura y de ellos mismos como lectores, tornándose expresión de un

tiempo vivido, pensado, y además compartido (Vélez, 2006; Rapetti y Vélez, 2012). Las autobiografías permiten acceder tanto al tiempo ya vivido en diferentes etapas de la relación con la lectura, como al tiempo compartido con otros que también pueblan la memoria. “Quienes escriben recuperan así tradiciones lectoras, prácticas que se reiteran en varias generaciones familiares” (Vélez, 2017: 102).

En Iberoamérica, Munita (2013) ha indagado acerca del rol de los futuros docentes como mediadores y promotores de lectura a partir de sus recorridos lectores, analizando también autobiografías lectoras pero específicamente de los futuros docentes:

“Indagar en la incidencia que tanto los hábitos lectores como sus creencias sobre la lectura literaria pueden tener en sus prácticas mediadoras en torno a la literatura (...) complementa con un aspecto vital para la comprensión de la actividad del profesor: su identidad, sus creencias y representaciones sobre aquello que enseña” (Munita, 2013: 14).

A esta línea de investigación pueden sumarse los trabajos de Dueñas y Tabernero (2014), Granado y Puig (2015), entre otros, en los que se analiza el perfil lector de futuros docentes atendiendo al rol fundamental que tendrán en su posterior función de mediadores/facilitadores de lecturas de sus alumnos.

Más allá de los autores consultados, es preciso considerar si estas preocupaciones acerca de la autopercepción que los futuros docentes tienen sobre sus recorridos lectores y la incidencia de ello en su rol como mediadores, se encuentra contemplado en las prescripciones y desarrollos curriculares de la formación docente. En relación con ello, corresponde decir que tanto a nivel nacional (Hisse, 2009) como en los diseños curriculares jurisdiccionales consultados (Ministerio de Educación, 2008) se ha hecho hincapié en la formación del docente como mediador de lecturas, y en el papel que le toca a la escuela en la construcción de los lectores de diversos textos, entre ellos los literarios.

Además, se prescribe para algunos de los espacios curriculares el tratamiento de narrativas personales y de las trayectorias biográficas de los estudiantes a fin de contribuir a la formación de la identidad de los futuros docentes, reconociendo lo singular y lo social, y objetivándola

críticamente. Sin embargo, también hay que señalar que tanto en las recomendaciones curriculares del INFD (Hisse, 2009), como así también en los Diseños Jurisdiccionales consultados (Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba, 2008), no se ha hecho suficiente énfasis en la construcción de la identidad lectora del futuro docente, en la reconstrucción y toma de consciencia de la propia historia del lector que devendrá mediador de lecturas literarias.

Un estudio como el que aquí se presenta puede servir para fortalecer algunos de esos pocos momentos de la formación docente inicial en los que parece habilitarse el trabajo con esta cuestión (en los espacios “Oralidad, Lectura y Escritura”, y en “Literatura en el nivel...”), y proponer considerar y sostener su expansión para que reciba tratamiento en otras materias pertinentes (“Lengua y su Didáctica”, “Alfabetización Inicial”, y por qué no en otros espacios disciplinares con los que la lectura literaria puede mantener fluidas relaciones).

Poder reconocerse y asumirse como lector, bueno o malo, sofisticado o inicial (más allá de la edad que se tenga), ejerciendo tales o cuales prácticas lectoras (que a su vez remiten a maneras de leer, creencias, valoraciones, comportamientos, criterios de selección), es de fundamental importancia para asumir las futuras prácticas docentes en las que se enseñará a leer y en las que, por tanto, se promoverá la lectura.

Aspectos metodológicos para el estudio de las autobiografías de lectura literaria en la formación docente

En función de los interrogantes planteados, y atendiendo a los conceptos y antecedentes reseñados, nos propusimos estudiar la reconstrucción autobiográfica que, como lectores de literatura, podían realizar estudiantes de Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. En particular, pretendíamos caracterizar la relación de los estudiantes con la lectura literaria a partir de sus relatos autobiográficos, y caracterizar cómo narra y concibe su propia historia como lector quien tendrá que ayudar a otros a construirse como lectores.

La investigación emprendida es de tipo cualitativa, dentro de la modalidad “estudio de caso”, entendida como indagación de lo singular

(Stake, 1998), en interacción con el contexto sociocultural en que se inscribe. La muestra estuvo conformada por los estudiantes que cursaban el 3º año de los Profesorados en Educación Inicial y en Educación Primaria de los cuatro Institutos de Formación Docente que participaban de esta investigación. El requisito para integrar la muestra era asistir a las distintas sesiones creadas en el diseño de recolección de datos, y querer participar voluntariamente en la escritura y reescritura de las autobiografías que se solicitaban.

Para recabar los datos se diseñó un dispositivo en varias fases a fin de promover la escritura de los relatos. En primer lugar, se desarrolló con los respectivos cursos de 3º año de los cuatro Institutos participantes un encuentro en el que se creó un ambiente evocativo/exploratorio a través de: pantallas de notebooks en los que se mostraban diversos recursos audiovisuales (fragmentos de películas, libros digitales, fotos y pinturas con escenas de lectura), paneles con fragmentos de autobiografías (de estudiantes de muestras de estudios precedentes, de personajes notables de la cultura, de personas que publican estos textos en blogs), mesas de libros con textos de literatura (clásicos y de autores contemporáneos, para niños y demás edades). En un segundo momento se procedió a la lectura en voz alta a cargo de uno de los investigadores del texto “El vaivén de los textos...” de Laura Devetach (en Saguier, 2006); luego se dispuso un tiempo suficiente de exploración de los recursos mencionados. Con todo ello se pretendía favorecer la evocación y promover la escritura de las autobiografías lectoras que las estudiantes (todas mujeres, por ello se mantendrá el género femenino en el resto del texto) tenían que producir posteriormente. A continuación se instó a las estudiantes a comenzar un primer borrador de la autobiografía. Luego de unos 30 minutos se invitó a leer algunos de esos borradores en el mismo encuentro.

A fin de que continuaran la escritura luego de la primera sesión, se les suministró impresa la consigna que ya había sido planteada oralmente, acompañada de fragmentos de autobiografías lectoras. Las versiones finales de las autobiografías fueron entregadas por las alumnas dos semanas después en un segundo encuentro, en el que se invitó a leer y comentar algunos de los escritos elaborados y escuchados.

Cabe aclarar que en este tipo de estudios no se pide la escritura de relatos autobiográficos para indagar lo que fue, o lo que es, sino lo que el “Yo” al que le preguntamos nos puede/quiere/cree que debe, o puede,

contar acerca de lo que cree que fue, y es. Y en ese escribirse se muestra, en lo que puede, quiere y cree que debe mostrar (Bruner, 2003). En otras palabras, le estamos preguntando a alguien desconocido que nos cuente cómo ha llegado a ser este que se piensa a sí mismo.

Una vez recolectadas las autobiografías se inició la etapa de análisis de datos con la lectura y relectura a través de un procedimiento exploratorio que consistió en la identificación de recurrencias, y de aspectos novedosos o singularidades. Se procedió a la lectura detenida de los escritos con la intención de distinguir tópicos, compararlos, agruparlos por sus semejanzas, clasificarlos según las categorías que iban emergiendo, creando nuevas categorías y reconfigurando las iniciales; todo ello dentro de cada autobiografía, y entre ellas (siguiendo una lógica inductiva y el método comparativo constante propuesto por Glaser y Strauss, 1967).

El análisis de los datos permitió trazar paulatinamente una serie de líneas de interpretación de las autobiografías, infiriendo tópicos que podrían condensar los sentidos comunicados por las estudiantes ante la consigna ofrecida. Con varias reformulaciones, las categorías quedaron definidas de la siguiente manera: *el recuerdo como tema en las autobiografías, referencias a los textos literarios, la experiencia de lo literario mediada por la escuela, las referencias al cambio en la propia historia de lectura, modos de leer y quehaceres del lector y la valoración del vínculo con la lectura*. A continuación expondremos estas categorías construidas a partir del análisis de los 50 relatos autobiográficos recogidos. Cabe aclarar que en los pasajes de las autobiografías que se citarán se conservará la escritura original de sus autores.

El recuerdo como tema en las autobiografías

Michele Petit (2014) plantea que leer y recordar lecturas “sirve para proyectar un poco de belleza sobre lo cotidiano, para dar un trasfondo poético a la vida, para realizar historias que tal vez no se realizarán jamás, pero que son una parte de sí mismo” (p. 54). La autora sostiene que a lo largo de la vida de manera discreta o secreta, “un trabajo psíquico acompaña esta práctica, los lectores escriben su propia geografía y su propia historia entre las líneas leídas” (p. 56).

Y si bien cada recuerdo es muy selectivo, Petit explica que el mismo es una construcción en la cual damos sentido a lo que hemos vivido. “Sin embargo, algunas de las escenas que surgen en la escritura de un texto autobiográfico, sugieren pistas para delimitar con mayor precisión cómo habría venido ese deseo de sumergirse en los libros y apropiarse de la cultura escrita” (Petit, 2014:155).

Es posible analizar lo que se dice en los relatos acerca de los recuerdos, o de las formas de hacerlo, o las formas en la que este se asume para quien escribe su autobiografía. Se distingue entre la falta de recuerdos por la inexistencia de sucesos y/o por su posible olvido:

“Pienso, intento recordar, pero en realidad tengo vagos recuerdos... será que en casa no pudieron ayudarme a conocer ese mundo mágico que encierran esos objetos de tapas duras que tienen hermosas imágenes y signos.” (A1, E 1).

“...no recuerdo momentos en los que mi mamá o algún integrante de mi familia me haya leído un libro o haber estado en contacto con uno de ellos. [...] Con respecto a la etapa de la escuela primaria no tengo recuerdos de algún libro leído, tampoco recuerdo a mi señor de lengua” (A1, E.2).

Podría tratarse de una reflexión acerca de los propios recuerdos. Sin embargo, lo poco que se recuerda a la que aluden varias autobiografías, quizá sea una forma de esconder y al mismo tiempo decir que se ha leído poco o que lo que no se recuerda no es tan importante como para recordarlo. Entonces se piensa que se debería haber leído más. Lo importante es que el “Yo” lector está señalado en esos relatos por una falta, una carencia. Muy frecuentemente no es una falta asumida por sí mismo como tal, sino una carencia en relación con la espera de lo ajeno.

Se recuerda poco porque no hay muchos recuerdos. Se dice que se recuerda poco para no reconocer que es poco lo que habría por recordar (aunque no se alude directamente a la cantidad de sucesos que podrían recordarse). Y, más importante para nosotros, es probable que una determinada relación con la lectura no haya promovido la construcción de un lector que se va pensando a sí mismo y que entonces puede reconstruir con recuerdos esa relación con la lectura de textos literarios.

Es posible que no sea tanto la cantidad de lo leído (sin quitar importancia a semejante dato), sino la particular relación con lo leído, lo que ha ido configurando a un lector que no (se) recuerda.

Por otro lado, las abundantes y comunes referencias a la dificultad para recordar contrasta con aquellos pocos casos en que se ofrecen descripciones exhaustivas, con detalles en tiempo, lugar, actores, ilustraciones, inclusive la cita de un fragmento de texto:

“Esos cuentos que contenían las antologías eran atractivos, valían el reto de mi hermana cuando no los encontraba, en extensión algunos eran breves otros ocupaban tres hojas enteras con pequeños dibujos al margen o por debajo del texto, sus colores variaban acorde al contenido de ellos. También tenían poesías me acuerdo de un fragmento “Mateo, Mateo donde estas que no te veo” perteneciente a “Mateo y Rocío” una pareja de niños que no concordaban nunca en un lugar para concretar una cita, por malas interpretaciones en sus emails” (A1, E3).

La cantidad de los recuerdos varía también por niveles escolares -inicial, primaria, secundaria-, pero no necesariamente por su cercanía en el tiempo. En ocasiones, se recuerda más un nivel que otro, y es variable según cada persona. Se trata de experiencias ciertamente diversas, a veces sumamente dependientes de una persona con la que se interactúa todo el año (una maestra) u ocasionalmente cuando alguien se presenta, en algunos casos, a través de un regalo. Se anuncian y destacan explícitamente ciertas anécdotas y esa suele ser una forma de organizar la dinámica de los relatos: declarar la dificultad para recordar y resaltar algún suceso en ese fondo opaco de la memoria.

En varias de las autobiografías los recuerdos “vienen” a la memoria, son algo vago, objetivados e independientes de quien los evoca. Se los escribe como si no hubiera actividad de memorar, se es pasivo, no se enuncia una postura activa ante el proceso de recordar.

Si bien no ocurre en la generalidad de los casos, en algunas pocas autobiografías se nombran los títulos de los libros, las actividades a partir de lo leído y las apreciaciones acerca de lo leído:

“Al escuchar el fragmento de la lectura que decía ‘había una vieja virueja, pico picoteja de Pomporera’ comencé a

recordar que leía esa canción en un libro de mi tía. Era un libro grande en el que sólo me atraían los dibujos y leía esa canción, aunque al último ya la cantaba de memoria. Recuerdo los dibujos de la vieja y sus tres hijos, todos parecían pájaros con sus patas negras y largas y la vieja tenía un pañuelo en la cabeza. Siempre pensaba por qué sus hijos iban uno a la escuela, otro al estudio y otro al colegio, y no iban todos juntos; mi hermana, mi prima y yo íbamos juntas a la misma escuela.” (A2, E.2).

“Este camino... este recorrido... hizo que toda mi experiencia saliera a la luz; que el nombre de libros lleguen a mi cabeza, que perciba aromas de mi casa, que sienta el calentito de mi cama o la cama de mis papás (lo cuales ya había olvidado). (A1, E.2).

En el primer ejemplo se recuerda el libro, lo que se hizo con el libro, y lo que se pensaba de lo leído. En el segundo ejemplo el recuerdo de la lectura alcanza a las sensaciones, mejor dicho, lo que se recuerda son las sensaciones que forman parte de la lectura; “la experiencia”, como la llama la misma alumna, incluye nombres de libros y lo sentido al leer. Eso que se recuerda, siente y piensa está ligado al “Yo”, al contraste activo entre la situación descripta y la propia situación de la que se toma nota gracias a ese contraste, precisamente.

Referencia a los textos literarios mediados por la familia

Los textos autobiográficos presentan una serie de recurrencias que permiten trazar un primer bosquejo de cuál ha sido el trayecto lector de los estudiantes. Hemos seleccionado los más relevantes intentando mostrar lo que incluyen las estudiantes dentro de la categoría *lectura literaria*.

La experiencia de lo literario aparece, en ciertas autobiografías, fuertemente vinculada con la cultura familiar en lo que respecta a “tener una biblioteca” y encontrarse con ese espacio y encontrar en ese espacio una serie de libros, algunos de ellos son referentes de la cultura popular argentina, “El Martín Fierro”:

“En mi casa había tres habitaciones. Cada una correspondía a una familia; mi abuela y mi abuelo en una, mi tía y prima en otra y mi mamá, mi hermana y yo en otra. En la habitación de mi tía había una biblioteca con algunos libros gordos como el diccionario que tenía dos tomos, otros libros donde en uno estaba la canción de la vieja virueja, el Martín Fierro con tapa de madera que lo tratábamos con mucho cuidado, un libro “prohibido” porque hablaba de cómo llegaba un bebé al mundo y tenía imágenes del parto; mi hermana y mi prima lo veían a escondidas y a mí no me dejaban verlo porque era dos años menor.” (A2, E.2).

Por otro lado, podemos señalar que surgen notables coincidencias relacionadas con consumos culturales muy extendidos durante la infancia, como las revistas para el público infantil “*Billiken*” y sobre todo “*Anteojito*”⁶:

“...mis padres de chica me compraron colecciones y colecciones enteras de *Anteojito*, los cuales me servían para las actividades de la escuela y además venían con colecciones de cuentos, los primeros eran sobre cuentos clásicos, ya después comenzaron a venir los cuentos que iban apareciendo nuevos”. (A3, E.2).

“En otro momento de mi vida, cuando fui mamá, la lectura de cuentos se incrementó, a medida que mis hijos crecían, inolvidables noches de lectura de cuentos, los clásicos y además sumar la mini colección de *Billiken* de más de cincuenta (50) minicuentos (libros pequeños) tale como “La cigarra y la hormiga”, “La granjera, el zorro y la gallina”, “El oso, la mona y el cerdo”, entre tantos otros de la colección”. (A2, E3).

También, se mencionan revistas de historietas vernáculas como “*Patoruzito*” y “*Condorito*”, si bien su estatus literario aparece puesto en cuestión por la misma alumna ello no impide que se la reconozca como lectura por gusto o placer:

6 Refieren a publicaciones muy populares en la República Argentina en la segunda mitad del siglo XX, de Editorial Atlántida y Producciones García Ferré, respectivamente. Ambas revistas solían incluir temáticas propias de la escolarización, además de algunos géneros literarios, información de interés general destinada al público infantil.

“Durante mi niñez recuerdo que tenía la costumbre de leer para dormirme, ahora me duermo leyendo. Mi papá todos los fines de semana me compraba un Patoruzito, un Isidorito o un Condorito, que pueden no ser clásicos de la literatura infantil pero a mí me encantaba leerlos” (A3, E.2).

Reconocemos el rol fundamental de la familia en la iniciación a la vida lectora, se trate de obras específicamente destinadas a niños, revistas infantiles o libros para adultos que quedan al alcance de los más pequeños. Más aún, el círculo familiar se ha mostrado en las autobiografías como un primer mediador de lecturas. En cuanto al criterio que determinó la selección de las obras, suponemos que en general pudo haber influenciado el mercado, por las posibilidades de acceso y que de algún modo representa lo culturalmente aceptado/aceptable para un niño en los años 90, período en el que las estudiantes atravesaron la edad infantil coincidente con su iniciación como lectores autónomos.

La experiencia de lo literario mediada por la escuela

Uno de los supuestos de este trabajo es la concepción de la escuela como institución mediadora central en la formación literaria. En esta categoría, indagamos en los relatos acerca de qué literatura se ofrece y se ha ofrecido en la mediación de experiencias lectoras literarias en escuela. En la mayoría de los casos, la cultura escolar resulta tan potente que sus tiempos organizan los tiempos biográficos. Son frecuentes las expresiones “en el Jardín de Infantes” “Cuando empecé la primaria...”, “Ya en la secundaria...”.

Otro rasgo de la presencia de lo literario en el contexto escolar se encuentra mediado por los docentes, a través de la promoción de determinados quehaceres escolares, la selección de materiales portadores y el uso de los espacios sociales propios de lo escolar, como la biblioteca institucional y la biblioteca áulica, entre otros.

En cuanto a las obras ofrecidas durante la escuela primaria, advertimos una fuerte presencia de propuestas editoriales de libro de texto o manual, como se puede advertir en el ejemplo siguiente:

“En toda mi primaria trabajé con los libros de lectura Libromanía, recuerdo cuarto, quinto y sexto grado que para cada año me pedían ese libro, por ejemplo, en cuarto grado el libro era “Libromanía 4” que tenía cantidades de cuentos, poemas, coplas y tenían actividades integradas con algunas materias y para todos los días teníamos que llevar un cuento leído y luego leerlo para obtener la nota de la lectura...” (A4, E.2).

Por supuesto, por fuera de este tipo de portador existe una cadena de mediadores mucho más compleja en la que, sin embargo, el mercado editorial ocupa un espacio preponderante. En efecto, hay relatos autobiográficos que rescatan la lectura de obras completas tales como *El niño envuelto*, *Cuentos de la selva*, *Platero y yo* o *La cabaña del tío Tom* entre otros.

En cuanto a la literatura en la escuela secundaria, *El Martín Fierro* de José Hernández es el libro más nombrado y representativo del canon en esta etapa. Libro que aparece coincidente con alguna experiencia de textos recordados en los entornos familiares.

“Al ingresar al secundario, tuve una profesora de Lengua a la que le encantaban los libros y nos elegía cada cuatrimestre uno distinto para leer. Los que más recuerdo son: Martín Fierro, El Fantasma de Canterville, Romeo y Julieta, Don Quijote de la Mancha, Cuaderno de Agosto y El Principito”. (A2, E2).

A esto se le suman ciertos textos que circulan como literatura juvenil contemporánea, algunos de los cuales ya son clásicos del canon de la Literatura infantil/juvenil como en el caso de *Páginas mezcladas* de Pablo De Santis, *Campos de fresas* de Jordi Sierra i Fabra, *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santa Ana, las novelas de Isabel Allende, *De amor y de sombras* o *Inés del alma mía* de Laura Esquivel, *Como agua para chocolate* y algunas obras de Gabriel García Márquez.

En relación con el canon de la literatura argentina del siglo XIX y XX se mencionan títulos como *El matadero* y *La cautiva* de Esteban Echeverría, o la novela testimonio *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh. Otros componentes de lo que podríamos llamar literatura clásica universal que se repiten en los textos autobiográficos son *Romeo y Julieta* de William Shakespeare, las novelas policiales *El sabueso de los Baskerville* y *Estudio en escarlata* de Arthur Conan Doyle, *El Fantasma de*

Canterville de Oscar Wilde, *El principito* de Antoine de Saint Exupéry en la escuela primaria; mientras que, en la secundaria, se mencionan los cuentos de Edgar Allan Poe y en algunos casos *El Quijote de la Mancha* de Cervantes.

Sin embargo, en muchos casos, esta búsqueda parece quedar subordinada a las sugerencias del mercado editorial o de las grandes cinematográficas, propuestas que son valoradas positivamente por los alumnos. Estas elecciones dependientes de lo comercial suelen estar orientadas por docentes o bibliotecarios:

“En el secundario, leímos algunos libros como El Alquimista de Coelho, El Martín Fierro y algunos otros” (A4, E.4).

“Esta novela me encantó tanto que quise leer una historia similar y al contárselo a la bibliotecaria, ésta me sugirió que leyera “El largo camino a casa” de Danielle Steel. Leía algunas más de esta autora y también algunas de Florencia Bonelli”. (A5, E.3).

“Hoy en día puedo decir que nunca me alejé de las películas infantiles porque me gustan mucho y ahora soy mamá de dos varoncitos que les encanta mirar constantemente los dibujos y películas tradicionales y nuevas también (...) Los cuentos tradicionales me gustan mucho y cuando dan películas sobre ellos me gusta verlas junto a mis dos hijos (Cenicienta, Blancanieves y el cazador, Alicia en el país de las maravillas, etc.)”. (A6, E.3).

Las experiencias de lecturas literarias en la escuela primaria y secundaria son, en muchos casos, materia central de la que se nutren las representaciones de los futuros docentes acerca de qué es lo literario y de qué trata la práctica social de la literatura. Se puede observar el rol del docente y de los bibliotecarios como mediadores de lecturas, en coincidencia con las ofertas del mercado editorial de consumo masivo.

Posiblemente sean estas vivencias recordadas a las que recurran los estudiantes para construir una imagen que les permita asumir su rol como docente mediador. Estos textos evocados ya forman parte de la “textoteca” que menciona Laura Devetach (2009).

Las referencias al cambio en la propia historia de lectura

Se aprecian cambios en la cantidad de lo que se lee según se atraviese uno u otro de los niveles educativos y de acuerdo al tipo de actividades realizadas, aunque ello es altamente variable de un caso a otro. El nivel secundario suele retraer la lectura placentera, y en otros casos, constituirse en la fuente de lecturas. Se perciben cambios en el rol de lector (en la cantidad de lo leído y en el tipo de textos), se menciona la madurez con el paso de los años, se indican períodos en que se deja de leer por distintos motivos, la vida trae cambios en los roles (madre, estudiante, trabajo) que van provocando modificaciones en la relación con la lectura, la autopercepción como lector permite identificar transformaciones irreversibles, pero también retornos como por ejemplo hacia el gusto por la lectura y la lectura misma. A mayor autopercepción como lector y conciencia de la propia historia se concibe la posibilidad de nuevos cambios, una historia que permanece abierta:

“Con el correr del tiempo pasé a la primaria donde todo era diferente, no era como antes que observabas y dejabas o escuchabas a la seño; acá ya uno debía ir silabeando y aprendiendo a leer lo cual siempre me interesó (...) Más tarde llegué al secundario donde ya era más grandecita y no tenía tanta vergüenza, acá empezó lo que me llamaba la atención la lectura de novelas las cuales leíamos y luego hacíamos un análisis de la misma, la que recuerdo haber leído es “Una chica y un muchacho” (A1, E.1).

El hablar de los cambios en la lectura implica un nivel de percepción en uno mismo. Estos cambios no son sólo en relación con lo que se lee, sino también en el vínculo, el valor que se otorga y en lo que provoca leer literatura. También se toma conciencia de los cambios en el leer, los cuales son atribuidos en ciertos casos a la lectura propiciada en el nivel superior.

“Mi paso por el nivel superior, desde hace tres años, trajo una característica más a esta descripción de mí misma como lectora, y fue la necesidad de leer. Entender esa capacidad que tienen los libros de transportar a otra dimensión, al contexto mismo del autor para entender desde nuestra experiencia lo que quisieron decirnos. Algo tan mágico que permite que cada lector haga una inter-

pretación diferente y que todas puedan ser posibles. Hoy puedo decir que vuelvo a disfrutar la lectura, que trato de expresar cada texto y cada autor que leo. Y que cada uno de esos textos me permite ampliar la mirada, desde un posicionamiento diferente”. (A2, E.2).

“Estoy en busca de algún libro que me “captive”, de vez en cuando visito Letras con café o la librería que está en el Vea⁷, pero no he hallado uno que me genere esa sensación de querer saber más allá de la sinopsis que viene en la contratapa”. (A2, E.3).

Estos dos últimos ejemplos, permiten apreciar la capacidad de reconocerse como lector que va adquiriendo cierta autonomía. Es decir, la toma de conciencia en cuanto a explicitar la necesidad de ir hacia una lectura más profunda que una simple exploración de portadas, contratas o de interpretaciones casi literales. Toma de conciencia en cuanto a admitir la plurivocidad que alberga la obra literaria cuando permite la *interpretación diferente* o en la frase “*que me captive*” a la que aluden las citas. Habría un estado de conciencia diferente cuando se logra identificar “el texto que genera diversas interpretaciones a partir de las resonancias que despierta en cada lector empírico” (Seppia, 2001: 86).

Los cambios enunciados implican una profundización y análisis de las lecturas, aunque debe decirse que no es un aspecto de mayor frecuencia en las autobiografías recolectadas.

Modos de leer y quehaceres del lector

En cuanto a los modos de leer expresados en las autobiografías, es decir, todo lo que hace un lector con el texto y al texto -releer, marcar, preguntarse, leerlo en silencio o en voz alta, solo o en compañía, compartir lecturas, opinar o compartir opiniones, identificar autores, editoriales, expresar sensaciones, seguir modalidades de lectura como la exploratoria, exhaustiva, detenida o rápida, entre otros quehaceres-remiten a un lector que acciona sobre el texto:

⁷ Se hace referencia a dos librerías de la ciudad de Río Cuarto, una de ellas dentro de un paseo de compras que se identifica en la cita.

“Escuchar casete y seguir con la vista” [...] “No leer completo sino hojear y ver imágenes” [...] “Rápido, para cumplir con una obligación, un trámite. Leer por obligación” [...] “no le dedicaba mucho tiempo de lectura ni me ponía a leer detalladamente, era una lectura rápida como para poder cumplir con el profesor que me los hacía leer”. (A4, E.3).

“Suelo leer y releer, volviendo a párrafos o capítulos anteriores cuando necesito cerrar una idea o terminar de comprender algo”. (A 2, E.2).

“En este momento de mi vida leo variedad de libros, creo que a veces ese momento es lo que me permite estar conmigo misma, leo en voz baja, en silencio, cuando todos duermen. Un lugar tranquilo y en silencio es el más favorable para la lectura”. (A8, E.2).

“Cada vez que leo lo hago en voz alta (es como que necesito escucharme), leo sola, si otra persona me lee me distraigo enseguida y no presto atención y lo hago siempre de noche, acostada, antes de dormir”. (A5, E.3).

Por otra parte, no hay rasgos que nos indiquen que esos modos de leer el texto modifiquen al lector, es decir, que lo lleven a “tomar conciencia de lo que *nos hacemos* al leer el texto” (Rosales, Aimar y Jure, 2017: 7). Por el contrario, se trata de acciones realizadas sobre el texto, para aprender a silabear, acentuar, exclamar, interpretar, leer en voz alta, para no distraerse, llevar libros y al devolverlos contar su argumento, entre otros.

Estas maneras de leer están estrechamente relacionadas con la variedad de propósitos lectores, que dependen de los contextos en que se lee y de los destinatarios de esa lectura. Más allá del propósito pedagógico hay algunas referencias a la lectura por placer:

“Con placer, pese a ser lecturas asignadas” (A2, E.3).

Y a la lectura para aprender algo de la vida:

“En el secundario, leí libros para cumplir con una tarea, pero si recuerdo un libro que leí en un día, se llamaba “Campos de fresas”, trataba sobre una chica que entró en coma por el consumo de una pastilla de éxtasis. La señora nos lo dio para que lo leamos ya que en ese momento había surgido en el aula comentarios en todos los estudiantes de una pastilla que había causado la muerte de muchos jóvenes, también estaba de moda el consumo de esa misma. Todos estábamos muy entusiasmados con ese libro”. (A8, E.2).

También se aprecia un propósito de lectura vinculado con la obligación escolar, como es “cumplir con una tarea”, “se trata de acciones realizadas sobre el texto, para aprender: silabear, acentuar, exclamar, interpretar, leer en voz alta, llevar libros y al devolverlos contar su argumento, etc.” (Rosales, Aimar, Jure, 2007: 7). Según Vélez “Aparece una lectura que hemos denominado de ‘extrañamiento’ en la que los propósitos del lector sólo satisfacen la exigencia de mostrar a otro lo que se ha leído.” (2006: 58):

“Cuando iba a sexto año del secundario [...] el profesor [...] al final de la clase nos daba tres cuentos para leer para la clase siguiente (cuentos largos) tenía que hacer un resumen y cuando volvíamos a tener con él debíamos explicar el cuento en un minuto, el profesor elegía que cuento tenía que explicar, nos ponía una nota por como lo explicamos, por las actitudes, cuando uno se pasaba del minuto se te iban descontando puntos de la nota”. (A7, E.3).

“...debíamos hacer lectura de los mismos, tratar de comprenderlos, y en ese aspecto tomé la costumbre de que mientras iba leyendo, con lápiz subrayaba las cosas que me parecían que eran importantes o marcaba con llaves...” (A1, E.1).

Estos modos de leer y sus propósitos parecen dejar una profunda huella, al punto que orientan las experiencias de lectura que las estudiantes creen que tienen que desarrollar cuando sean maestras. En nuestra experiencia como formadores de futuros docentes, es muy común encontrar que diseñan situaciones de lectura y seleccionan textos pensando en su aprovechamiento pragmático (valores, conocimientos

de las Ciencias) y en su uso material (volver a narrarlo, ordenar imágenes, dibujar, cambiarle el final, responder preguntas fácticas, literales).

Aunque también el *hacer cosas con* los textos tiene a veces otro sentido: intercambiar revistas con un familiar, coleccionar, recopilar, copiar, compartir, recortar, reunir y pegar, textos en la adolescencia.

Estas maneras de *hacer*, que se van aprendiendo por compartirlas en el mundo familiar, escolar, con “otros”, es participar de un mundo letrado. En palabras de Delia Lerner: “participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura [...], supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos” (2001: 25). Esta participación es posible a través del uso –y el aprendizaje– de ciertos quehaceres lectores. Para la autora, los quehaceres son instancias constitutivas de las prácticas sociales de lectura, suponen la confluencia de procedimientos, valoraciones y conceptualizaciones en y sobre el acto de leer. Cada práctica de lectura tiene una dimensión psicológica y otra social, en esas dimensiones están implicados una serie de quehaceres lectores.

La valoración del vínculo con la lectura

El vínculo con la lectura es retomado como tema a partir de constituirse como objeto de percepción. La lectura provoca placer, diversión, interés, extrañamiento, obligación, desinterés; la lectura atrapa, la lectura no atrapa; se la ama, se la rechaza, enorgullece o avergüenza; se la valora pese a su ausencia.

Algunas de las autobiografías que más se destacan sobre la toma de conciencia respecto a las valoraciones acerca de lo leído y de la lectura provienen de la descripción de la vivencia en la educación secundaria.

“En el secundario nos permitían leer, pero había un itinerario de lectura obligada, no podías elegir otro libro que no sea el propuesto por el docente y por momentos la literatura me había dejada de gustar prefería otras cosas”. (A2, E.1).

En otros relatos aparece una descripción detallada, con el intento de crear un efecto, quizá pretendiendo traducir sensaciones que no remiten al texto en sí mismo, sino a la situación de lectura:

“Cuando iba al jardín, recuerdo que terminábamos de tomar el té y comenzaba el momento de la lectura; había dos puertas enormes, muy grandes y corredizas, atrás de esas puertas se encontraba la biblioteca del jardín. Allí la señorita elegía todos los días un cuento para leer”. (A9, E.2).

No hay referencia al gusto por lo leído, sino que se recuerda con detalle la escena reiterada, cotidiana, y eso probablemente sea lo que intente transmitir el gusto por leer. De manera notable, aparece en una autobiografía la lectura asociada a la construcción de recuerdos y a la posibilidad de recobrar su calidez en el mismo acto de lectura:

“Recordé tantas cosas, mi niñez, mi adolescencia, mis lecturas, mi antigua mesa de luz que siempre poseía un libro con una hermosa dedicatoria, tan sólo mi madre se trataba de asegurar que la recordara siempre con cada libro que me compraba, le colocaba hasta la fecha, a veces hasta una tarjeta improvisada y con palabras que venían desde su corazón. Y de repente sensaciones encontradas, alegría por volver a sentir y ver lo que de niña-adolescente, y la tristeza de saber que las personas con las que compartí y alimentaron este amor por la lectura ya no están; tal vez por eso dejé de poner un libro sobre mi mesa de luz, ni un velador, ni una foto, y ahora en silencio, mirando mi interior pienso ¿Y si vuelvo a colocar un libro? Tal vez deje de tener esa sensación de soledad”. (A10, E.4).

A partir de cierta edad, hay una toma de conciencia de que la lectura provoca un espejarse por el cual “los textos me entienden”:

“En esta etapa del secundario en plena adolescencia lo que más me gustaba era leer libros que me entendieran lo que sentía en esos momentos, eran libros de poemas (tenía todos los libros de Junot que hasta este momento todavía los guardo) como “Seguirá siendo mi amor” o “Entre el amor y la amistad”. También recuerdo que mi madre me regaló uno que se llamaba “Mis sentimientos”. También escribía aquellos poemas o can-

ciones que me identificaban o que me gustaban demasiado.”
(A2, E.1).

Sin embargo, también se puede detectar el valor a la lectura en sí en tanto se la sobrevalora o se la valora en vacío. Se trata de una paradójica lectura sin textos, sin referentes acerca de lo leído, sin mención de los autores y de la experiencia literaria en sí misma. Se declara la valoración de la lectura como algo que los alumnos deberían poseer, o a la cual deberían acceder, concibiéndola casi como un valor moral, antes que como una práctica social y valorada socialmente. En ese sentido, Vélez plantea que “hasta el momento hemos hallado escasas recurrencias reflexivas que den cuenta de intenciones o razones. Las autobiografías ‘espontáneas’ presentan algunas valoraciones que parecen reflejar pautas culturales más que adhesiones personales” (Vélez, 2006: 59).

Posibles conclusiones

En las autobiografías analizadas, sobre las que hemos indagado cómo se forma un lector literario que deberá formar a otro lector literario, es posible identificar dos instituciones fundamentales: la familia y la escuela. La presencia de la familia se constituye al evocar lugares y tiempos ajenos a la escolarización de la lectura literaria. Rememora situaciones más vinculadas al placer, al ocio, a la espontaneidad del hacer y del vínculo con el libro. Se trata de la configuración de un lector sujeto a prácticas con mayor apertura, menos sistemáticas, sin condicionamientos de tener que hacer algo antes, durante y después de la lectura. Además, se destaca la importancia asignada al acto de leer con una fuerte presencia de adultos lectores del entorno familiar (padres, abuelos), como mediadores de lectura literaria en especial durante la primera infancia.

En relación a la segunda institución, la escuela, lo primero en señalar es la presencia de la lectura literaria en todos los niveles educativos, debido a la obligatoriedad del sistema y a la propuesta de los diseños curriculares respecto de la enseñanza de la literatura. Por otra parte, la escuela muchas veces replica ciertas tradiciones tales como el acceso a la lectura de consumo masivo (por ejemplo, asignar o sugerir la lectura de best sellers) y también mediante el mercado editorial (en la utilización de los manuales escolares que ofrecen fragmentaciones o adaptaciones

de textos literarios, en lugar de los libros originales en los cuales han sido publicados).

Tanto en la institución familiar como en la escolar, se observa una marcada predominancia de lecturas narrativas, ya sea de tradición oral como de autor –por ejemplo, canciones de cuna, relatos de cuentos tradicionales, novelas-. Por el contrario, se advierte la escasa mención a la lectura de textos poéticos y de subgéneros narrativos del policial y de la ciencia ficción. Además, se ha logrado identificar la falta de presencia del recuerdo de obras teatrales, libros digitalizados, audiolibros, literatura digital -aquella que nace de procedimientos digitales y se consume plenamente en los medios digitales-. Este rasgo habilita a pensar en “ausencias” de experiencias; son huellas vacías en la memoria de la construcción del lector literario. Es evidente que esta categoría de *las ausencias* abriría nuevos ejes para seguir pensando en lo que no leen o que han leído pero que no ha quedado marca de la vivencia de esa lectura en las futuras mediadoras en su rol docente.

A pesar de que la biblioteca escolar y popular es mencionada como mediadora de lectura, y de que hay un reconocimiento de su existencia y de su uso, no se trata de un elemento de alta recurrencia en los relatos autobiográficos. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de los usos que los miembros de las comunidades hacen de las bibliotecas existentes en los contextos estudiados, acerca de las acciones que las bibliotecas (escolares o no escolares) desarrollan para fomentar la lectura literaria, y acerca de la relación entre los potenciales lectores y las bibliotecas.

Otro aspecto que merece ser señalado refiere a la construcción de la autopercepción de los estudiantes como lectores, esto es, el desarrollo de sus modos de pensarse y de mirarse como tales. Graciela Montes propone el planteo de ciertas condiciones para que el lector se posicione como lector y haga su lectura, su experiencia, su “lectio” en términos de Michel de Certeau (en Montes, 2007). En definitiva, garantizar espacios y tiempos de socialización de textos, de lecturas, de desafíos, de mediadores. “La historia del lector, que comienza, ya vimos, precozmente, cuando no es dueño todavía de la palabra (no digamos ya de la letra), es una historia sin fin. Ni se inicia en la alfabetización ni termina en tercer grado, ni en séptimo, ni en la universidad. La historia de un lector se confunde con su vida. Siempre se estará aprendiendo a leer” (2007:23). Y siempre quedarán lecturas por hacer, tapiz por tejer y destejer.

En este sentido, y a modo de cierre, el papel que los docentes desempeñamos es fundamental para promover determinadas experiencias tales como ofrecer lecturas, autores, textos, modos, propósitos y valoraciones, desde un posicionamiento “mediador”, pensar en una ocasión para el encuentro personal y social con la lectura estética.

Promover la reflexión sobre el propio camino lector ayudaría a determinar el rol que los estudiantes desempeñarán en la profesión elegida, como futuros mediadores de lectura. Reconocemos la diversidad en los recorridos lectores, por lo tanto, nuestro desafío y responsabilidad futura será la de promover espacios de lectura literaria y reflexionar hacia el interior de los espacios curriculares sobre cómo nos constituimos en lectores, cómo nos pensamos y nos miramos como lectores literarios.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. FCE. Buenos Aires.
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba. Editorial Comunicarte.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R.; Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. En Revista *Ocnos*, 11, 21-43. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>. Fecha de consulta: 25/11/15.
- Glaser, B. y A. Strauss. (1967). *The discovery of the grounded theory*. Aldine Publisher. New York (traducción en revisión de Pablo Rodríguez. Bilella. Universidad Nacional de San Juan). Madrid.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. En *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, N° 13: 43-63. Disponible en: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03. Fecha de consulta: 22/09/15.
- Hisse, M. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Profesorado de Educación Inicial. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Editorial Fondo de cultura económico.
- Graciela Montes (2007). *La Gran Ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. M.E.C. y T.- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente- Plan Nacional de Lectura.

- Ministerio de Educación de Córdoba. (2008). Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria. Córdoba.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. En *Revista Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Petit, M. (2014). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Pievi, N. y Bravín, C. (2009). *Documento Metodológico orientador para la investigación educativa*. 1ª edición. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Rapetti, M. y Vélez, G. (2012). Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre lecturas estéticas y eferentes. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. III, N° 7. Disponible en: <https://ries.universia.net/article/view/85/leer-aprender-aprender-leer-universidad-lecturas-esteticas-eferentes>. Fecha de consulta: 14/10/15.
- Rosales, P., Aimar, M. y Jure, G. (2017). Relatos autobiográficos en la formación docente inicial. La construcción del lector de literatura. Ponencia presentada en el "IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura", Facultad de Humanidades de la UNNE. Corrientes.
- Rosenblatt, L. (1994). "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires. Lectura y Vida.
- Saguier, A. (2006). Narración y biblioteca. Serie Cuadernos para el Aula. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap/inicial.pdf>. Fecha de consulta: 21/02/17. (pp. 87-95).
- Seppia O., Etchemaite, F., Duarte, M. y De Almada, M. (2009). *Entre libros y lectores II El texto literario*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Vélez, G. (2004). *Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. UNRC. Río Cuarto.
- Vélez, G. (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En Scheuer, N., Pozo, J. Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín Ortega, E. y de la Cruz, M. (coord.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó.

- Vélez, G. (2017). Autobiografías lectoras. En Amieva, R. y Vázquez, A. (ccord.) *Leer y escribir en las disciplinas: Diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias*. UniRío Editora. Río Cuarto. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-203-3.pdf>. Fecha de consulta: 7/03/17.
- Wolf, E (2009). Entrevista en Revista *Palabra Tomada*, año 1, N° 0. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Plan Provincial de Lectura. Córdoba.

CAPÍTULO 3

Prácticas de escritura, representaciones sociales y expectativas de enseñanza de estudiantes de Profesorados de Psicología y de Lengua y literatura

*Mónica Lucía Cúrtolo¹; María Victoria Picco²; Lucas Emanuel Hirch³;
Vanessa Barcia⁴; María Martina Merlo⁵; Camila Berardo⁶*

1 Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura. Universidad Nacional de Río Cuarto.

2 Licenciada en Psicopedagogía y Maestra Superior. Instituto Superior Martha Salotti (Jovita - Córdoba) y Escuela Normal Superior J.J. de Urquiza.

3 Comunicador Social, Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Profesor de Psicología. Universidad Nacional de Río Cuarto e Instituto Superior Juan Cinotto (Sampacho-Córdoba).

4 Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto.

5 Licenciada en Psicopedagogía. Instituto Superior Martha Salotti (Jovita-Córdoba).

6 Profesora en Lengua y Literatura. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resumen

En este trabajo comunicamos el proceso de investigación que llevamos a cabo docentes de Nivel Superior de Institutos de Formación Docente y de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Nos sentimos interesados por investigar sobre problemáticas relacionadas con la enseñanza de la escritura en el Nivel Superior con el objetivo de favorecer las futuras prácticas de los graduados docentes. El problema investigado se centra en representaciones sociales que están asociadas a actividades de escritura en estudiantes que realizan sus prácticas profesionales docentes en un profesorado de Psicología de un Instituto de Formación Docente y un profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Indagamos sobre las representaciones de escritura y sus asociaciones con experiencias pasadas negativas o positivas en los distintos trayectos de su formación. En la investigación, incluimos a estudiantes de los primeros años de cada carrera con el objetivo de advertir si existen quiebres o continuidades en las representaciones que manifiestan sobre la escritura luego del cursado de cada carrera. Asimismo, exploramos sobre las expectativas de enseñanza que tienen los futuros graduados en relación con la enseñanza de la escritura en sus próximas prácticas docentes y analizamos, además, si las representaciones que ellos manifiestan inciden en las expectativas de enseñanza que también declaran.

Nos presentamos

Somos un equipo de profesores que desarrollamos nuestras actividades en Institutos de Formación Docente y en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Hemos conformado un equipo de investigación entre cuatro instituciones educativas que pertenecen a distintos espacios geográficos: Jovita, Sampacho y Río Cuarto. Conscientes de la importancia de las prácticas escriturarias en la formación docente nos sentimos interesados por indagar cuáles son las representaciones sociales que están asociadas a las prácticas de escritura en estudiantes que cursan el último año de los Profesorados de Psicología y de Lengua y Literatura como así también investigar las posibles relaciones entre estas representaciones y las expectativas sobre la enseñanza de la escritura que declaran los estudiantes-futuros docentes. En primer lugar, en esta comunicación presentamos una breve fundamentación sobre las concepciones de escritu-

ra y de representación social a las que adherimos desde este estudio. En segundo lugar, exponemos las decisiones metodológicas que se tomaron durante el proceso de investigación. En tercer lugar, presentamos las interpretaciones que elaboramos a partir de la lectura de los datos obtenidos. Por último, realizamos algunas reflexiones finales sobre el proceso de investigación y sobre los resultados obtenidos. Esperamos que este trabajo de investigación proporcione algunos aportes relevantes sobre la enseñanza de la escritura en el Nivel Superior y que esta información pueda favorecer las prácticas de enseñanza de los futuros docentes.

Compartimos aportes sobre las nociones de escritura y de representaciones sociales

Desde este estudio, consideramos que la escritura es una competencia comunicativa que desarrollan los hablantes de una lengua determinada y que les permite comunicarse entre sí. La escritura es concebida en tanto práctica lingüística, como proceso cognitivo y dotada de un potencial epistémico. Es decir, escribiendo se puede aprender más sobre lo que se está escribiendo, ya que se sostiene que la escritura tiene un poder transformador del conocimiento. Al respecto, Carlino (2006:9) hace referencia al valor epistémico, es decir, al potencial de esta práctica como transformadora del conocimiento:

“...al escribir se trabaja sobre el pensamiento, se le da una forma entre otras posibles; la reflexión surgida a través de la escritura es diferente de la reflexión no escrita. La escritura da forma a las ideas pero no como un molde externo al contenido: al escribir se crean contenidos no existentes. Por ello, escribir es uno de los mejores métodos para pensar.”

Desde esta perspectiva, entendemos la escritura como un proceso constructivo y creativo. Ese valor transformador es lo que renueva el sentido, lo que lo hace resurgir permanentemente, lo que da lugar a lo posible, a lo nuevo, puesto que escribir es un proceso que exige seleccionar, organizar y vincular la información para construir nuevos significados (Ramos, 2009). Este proceso genera diversas tensiones entre lo que ya se sabe y lo nuevo a crear. A partir de este conflicto, los pensamientos se organizan, se enriquecen y se transforman para hacerse cada vez más

complejos. Esto es posible gracias al proceso escriturario. De allí la importancia que conlleva esta práctica en los procesos de aprendizaje.

En el ámbito de la psicología cognitiva se han desarrollado investigaciones orientadas a la comprensión de las operaciones intelectuales que lleva a cabo el escritor durante el proceso de producción. Surgen así, diferentes teorías o modelos que tratan de reflejar este proceso: Flower y Hayes (1980, 1981) consideran el trabajo de composición como un proceso cognitivo, dinámico y recursivo. El mismo es presentado como una resolución de problemas en el que el escritor debe establecer todas las vías de resolución que llevan a la meta o fin desde el estado inicial.

La conciencia de las restricciones situacionales y discursivas a las que se enfrenta el escritor cuando debe resolver una consigna de escritura es la que obliga a volver una y otra vez sobre el conocimiento, a reflexionar sobre él y a reformularlo. Los escritores inexpertos reproducen conceptos mientras que los expertos transforman su conocimiento según sostienen Bereiter y Scardamalia (1992).

Por otra parte, en el proceso de escritura no intervienen solo categorías conceptuales relacionadas con el texto o con el objeto de estudio, sino que se involucra el escritor con su subjetividad. El sujeto escribe desde algún lugar que le es propio, se posiciona de un modo único y característico, aunque escriba para otro. Para que ese compromiso aparezca en toda su intensidad es necesario que el sujeto otorgue sentido a su escritura. Es decir, la práctica escrituraria debe estar involucrada con la experiencia personal y con los intereses del que escribe. En esa atribución de sentido se moviliza el deseo y, como se plantea desde el psicoanálisis, sólo desde el campo del deseo va a ser posible el aprendizaje.

El concepto de representación puede esclarecerse a partir de los aportes de Jodelet (1984), Moscovici (1984) y González Rey (2002). Estos autores conciben las representaciones como esas “imágenes” -su dimensión significativa- construidas por el sujeto en relación con un objeto y que condensan un conjunto de significados. Dichas construcciones constituyen, de esa manera, un sistema de referencias y categorías que le permiten al sujeto interpretar y dotar de sentido aquello que le sucede en la vida cotidiana.

Las representaciones se organizan en dos planos: el psicológico, en tanto implica elaboraciones mentales y subjetivas de lo real; y el social,

en cuanto, esas imágenes, ideas, opiniones, son fabricadas y compartidas de manera colectiva, construyendo socialmente nuestra realidad y orientando nuestras acciones desde un sentido práctico. Así, la representación es una forma de relacionarse con lo real asignándole sentido, instrumentalizando un saber y materializándose en ideas.

En el marco de las relaciones entre las representaciones sociales y la escritura se torna ineludible indagar sobre la relación deseo-sentido-escritura. Actualmente el deseo se ha transformado en un campo de disputa política y epistemológica. Desde diferentes discursos y dispositivos se intenta movilizar el deseo de los sujetos hacia una y otra dirección, en tanto es este el que permite aprehender al objeto deseado y habilita sentidos para esas prácticas deseantes.

Podríamos decir que las nuevas subjetividades estudiantiles están conformadas por sujetos *plurideseantes* debido a la estimulación social que reciben. Así, el discurso publicitario es una herramienta biopolítica, en términos de Foucault (2006), que moviliza al deseo y adquisición de bienes que no serían de necesidad para los sujetos. La peculiaridad que reviste nuestra contemporaneidad es que las nuevas subjetividades desean y satisfacen sus deseos casi al unísono. Anteriormente, en contextos sociohistóricos muy diferentes, la satisfacción no se producía inmediatamente.

Al escribir, al realizar esa experiencia del lenguaje⁷, estructuramos nuestro pensamiento. La escritura se torna así en la materialidad del pensamiento (Larrosa, 2009). Por lo tanto, la práctica de la escritura involucra al sujeto desde lo emocional y desde el pensamiento. En este sentido, el texto producido es una huella del pensamiento del escritor: la subjetividad se inscribe en el texto.

En los discursos educativos que se construyen en una relación pedagógica, entonces, no solo aparece el objeto de conocimiento, sino también deseos, creencias, representaciones, sentidos de los propios sujetos involucrados en esa práctica por lo que, la escritura concebida como una práctica, no puede estar ajena a la subjetividad del que escribe.

Desde la perspectiva de Foucault (2006, 2008), el concepto de subjetividad se concibe como un momento social y relacional en el cual

⁷ “Lenguajear” en términos de Maturana (1993,1994, 1995). Concepto que describe el lenguaje como la “actividad humana surgida en el proceso social que la origina” (Riestra, 2014, p. 26)

el sujeto articula los múltiples matices que le presentan la sociedad, su familia, sus experiencias escolares, su cultura, con la construcción personal que él realiza de todo esto, a partir de las contradicciones y confrontaciones que atraviesan sus prácticas. En esa articulación entre el sujeto y el otro, entre los alumnos y el docente, la subjetividad produce significados y confiere sentidos a sus prácticas. Desde allí, desde ese complejo entramado, se ponen en juego competencias lingüísticas, paralingüísticas, ideológicas y culturales, y determinaciones psicológicas que afectan de diferentes formas otorgando distintos sentidos a la experiencia de escribir. Los aspectos subjetivos son procesos constitutivos que se imbrican e interrelacionan en las producciones escritas de los sujetos y en los sentidos que estos le otorgan a dicha práctica.

Entre las condiciones de producción de un discurso social y sus condiciones de recepción y de reconocimiento siempre hay desfase en el sentido (Verón, 1987). La circulación entre un tipo de discurso y otro modifica al sentido. Por lo tanto, cabría preguntarse: ¿cuáles son los sentidos que el docente construye en la producción de sus consignas y cuáles son los sentidos que el alumno reconoce? ¿Cuáles son las modificaciones que sufre el sentido y cómo afectan estas las prácticas de escritura del alumno? ¿Cómo interviene la subjetividad en la atribución de sentido de la práctica de la escritura?

Las entrevistas a los estudiantes y el análisis de sus producciones intentan dar algunas respuestas a las preguntas mencionadas. Desde esta mirada, entendemos que solo si algo del sentido que el docente da a sus consignas penetra en el campo del deseo del alumno, habrá aprendizaje. En otras palabras, si bien existen distintas lecturas de un mismo fenómeno que cambian el sentido y habilitan las diferencias entre los sujetos, es necesario un trasfondo de comprensión del otro para que se lleven a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Dicha comprensión debe darse tanto en el plano intelectual u objetivo -comprensión de la consigna, del tema de estudio, del objeto de conocimiento- como en el plano intersubjetivo-comprensión de la subjetividad del otro, del sentido que le da a la práctica de la escritura o al armado de las consignas. Para poder captar o entender el sentido del otro es necesaria una comprensión activa -entendida esta en los términos de Voloshinov (1992)-, lo cual implica poder entender lo que dice en un contexto concreto. Esto provoca que el sentido se actualice permanentemente en tanto que hay una comprensión activa en el otro.

Así, indagar el diálogo que se establece entre el docente y el alumno en las prácticas pedagógicas se vuelve una tarea necesaria para entender la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en las prácticas de escritura.

Comentamos las decisiones metodológicas

Esta investigación se enmarca en un diseño descriptivo-interpretativo que intenta identificar representaciones sociales relacionadas con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en estudiantes del primer y último año de los profesorados del Nivel Superior; indagar posibles relaciones entre las representaciones sociales de la escritura, las prácticas de escritura y las expectativas sobre la enseñanza de la misma.

Con respecto a la muestra, tomamos la decisión de trabajar con los estudiantes universitarios y del Instituto de Formación Docente de cuarto año que se encuentran realizando sus prácticas profesionales docentes. Esta decisión se debe, principalmente, a que este grupo de alumnos está en el proceso de culminación de su formación de grado y se encuentra, paralelamente, en los inicios de sus prácticas laborales concretas en el Nivel Secundario.

En este mismo sentido, estar en las instancias de concreción de un largo proceso educativo los posiciona como actores privilegiados para develar su relación con la escritura a lo largo del período histórico de sus trayectorias escolares. Así, no solo se pueden indagar y analizar los momentos de rupturas, quiebres, saltos, en la relación del sujeto con la escritura -por ejemplo, el paso de un nivel educativo a otro-; sino también las continuidades en las que se ha desarrollado dicha relación. Por tal motivo, hemos considerado a los estudiantes de primer año de ambas carreras.

Como escenario de investigación, trabajamos en dos instituciones educativas de la ciudad de Río Cuarto que forman docentes: un Instituto de Formación Docente y la Universidad Nacional de Río Cuarto. Las carreras seleccionadas para la investigación fueron los Profesorados de Psicología y de Lengua y Literatura, respectivamente.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron cuestionarios autoadministrados y la producción de textos a partir de una guía orientadora de preguntas a fin de poder recabar datos para el estudio

planteado. También realizamos entrevistas en profundidad, ocho en total, cuatro a alumnos de primer año y cuatro a estudiantes de cuarto año de ambos profesorados.

Organizamos el trabajo de campo en tres fases: en la primera, durante el cursillo de ingreso 2016, administramos los instrumentos mencionados -cuestionarios y textos- a los estudiantes ingresantes de ambos profesorados a fin de poder conocer sus representaciones iniciales en torno a la escritura. En la segunda, proporcionamos los cuestionarios y textos a los alumnos que se encontraban realizando sus prácticas de residencia de ambas carreras. El objetivo de esta fase fue conocer las representaciones sociales sobre la escritura en estudiantes avanzados que estaban, en ese momento, a punto de finalizar su formación de Nivel Superior.

En la tercera, realizamos entrevistas en profundidad a los alumnos seleccionados de primero y cuarto año de ambos profesorados. El objetivo de trabajar con las entrevistas fue principalmente, como su nombre lo indica, profundizar sobre las categorías de análisis que habían surgido de los instrumentos anteriores.

Para el análisis cualitativo de los datos, construimos categorías a partir de la “inmersión” en los datos recolectados por medio de los instrumentos mencionados. Así, por medio del diálogo, la comparación y la discusión entre el acontecimiento específico, los conceptos y las teorías, construimos categorías y establecimos relaciones entre estas. A continuación, las transcribimos:

- Representaciones sobre la escritura.
- Representaciones sobre el escritor.
- Identificación de habilidades, estrategias o etapas implicadas en el proceso de escritura.
- Experiencias relacionadas con la escritura en la escuela.
- Vínculos de la escritura con otras prácticas sociales.
- Reconocimiento del potencial epistémico de la escritura.
- Expectativas de enseñanza de la escritura -en el rol de futuros profesores.

Interpretamos y sintetizamos la información obtenida

A partir de las distintas categorías de análisis, sintetizamos la interpretación de los datos obtenidos. Para organizar la tarea de interpretación de datos, procedimos a considerar cada categoría con las respuestas de los primeros años de cada carrera: Universidad Nacional de Río Cuarto y el Instituto de Formación Docente y seleccionamos testimonios significativos de los estudiantes relacionados con esa categoría. A continuación, retomamos los datos de los estudiantes de los cuartos años de Lengua y Literatura-UNRC- y de Psicología-ISFD. Se seleccionaron también, testimonios significativos para cada categoría. Finalmente, elaboramos algunas reflexiones a la luz de la lectura analítica e interpretativa de los datos obtenidos. A continuación, presentamos las distintas categorías con sus respectivos comentarios y también exponemos algunos testimonios.

Representación de escritura

En primer año de la UNRC y del ISFD, en relación con la *representación de escritura*, la mayoría de los estudiantes considera que la escritura es comunicación y expresión. En menor cantidad consideran que está ligada a lo artístico, a la imaginación. Unos pocos la relacionan con el pensamiento, con la comprensión de temas y la consideran como una práctica. También observamos representaciones de los estudiantes que ligan la escritura con aspectos normativos de la lengua: gramaticales y ortográficos. *En cuarto año* de la UNRC la mayoría de los alumnos estima que la escritura es un proceso, varios afirman que es una práctica y en menor medida sostienen que es un medio para expresarse y comunicarse. En cambio, los alumnos de cuarto año del ISFD consideran que la escritura es un medio de expresión y de comunicación. Para otros, la práctica de escritura es tomada como catarsis, descarga, terapia, libertad. En esta categoría podemos observar algunas variaciones en las representaciones de los estudiantes de cuarto año de la UNRC en relación con los de primer año, mientras que mantienen la misma los estudiantes de ISFD.

“Manera en la que uno se puede expresar, me genera satisfacción poder expresar mis sentimientos...”. UNRC

“Es una forma de expresar, puede ser mediante dibujos, símbolos, letras.”. ISFD

“La escritura es un proceso, porque uno a medida que va escribiendo va adquiriendo esta competencia...”. UNRC

“¿Qué sería de mis lágrimas sin la escritura?”. ISFD

Representación de escritor

En relación con la categoría de *representación de escritor*, en primer año de la UNRC observamos que la mayoría de los alumnos no se consideran escritores. En *primer año* del ISFD hubo respuestas variadas, algunas de ellas relacionan la representación de escritor con el plano de la subjetividad, con el de las emociones. En *cuarto año de la UNRC* la mayoría se considera escritor y señala que un buen escritor es aquel que escribe con claridad, que respeta la normativa, coherencia y cohesión, que se ajusta al tema y a los destinatarios. En el ISFD algunos estudiantes consideran que todos somos escritores y otros que no poseen las “herramientas” para serlo. Podemos leer variaciones en la representación de escritor entre los estudiantes de primer año y cuarto año de la UNRC y en cambio, continuidades en las de los IFD.

“Por mi parte, no me considero escritora, no creo tener el hábito de escribir...”. UNRC-primer año.

“Un buen escritor es aquel al que le gusta lo que hace y que lo hace con placer”. ISFD -primer año.

“Un buen escritor es capaz de transmitir información, conocimientos de manera clara, coherente, con fundamentos, con un propósito.”. UNRC-cuarto año.

Proceso de escritura

Los estudiantes de *primer año de la UNRC y del ISFD* en su mayoría indican que no reconocen etapas en el *proceso de escritura*. Expresan que frente a una consigna de escritura intentan responder directamente y que la situación problema de la consigna genera sensación de miedo o

temor por no poder resolverla. Los alumnos de *cuarto año de la UNRC* consideran que la escritura es un proceso que consta de habilidades, etapas, estrategias; mientras que los alumnos del *ISFD* no hacen referencia a etapas del proceso de escritura. Observamos también aquí variaciones entre las representaciones de los estudiantes de primer y cuarto año de la UNRC y no así en los estudiantes de Psicología.

“Ay, ¿qué hago ahora frente a esta consigna?”. UNRC-primer año.

“Primero tenemos que plantearnos el objetivo, decir qué tengo que escribir, por qué, ese momento es de incertidumbre de indecisión, el sentarse y cómo empezar el texto es el paso que cuesta más porque luego cuando comenzás a escribir se hace más fluido. Y bueno, luego eso de revisar el texto, de consultar para que el docente aporte otras miradas, corregir, y siempre queda la idea de que tal vez podría estar mejor el texto...”. UNRC-cuarto año.

Experiencias de escritura

La mayoría de los alumnos de *primer año de la UNRC* y del *ISFD* no relata experiencias relacionadas con *prácticas de escritura en la escuela*. Aunque algunos recuerdan experiencias de escritura de cuentos y poesías, y también escritura de textos académicos: informes, trabajos prácticos, exámenes. Los estudiantes de *cuarto año de la UNRC* en su gran mayoría no relatan experiencias relacionadas con la escritura en la escuela. Algunos destacan que escribían para tareas académicas. En el *ISFD* afirman que las experiencias de escritura están relacionadas con el ámbito académico.

“En el Nivel primario me gustaba mucho escribir cuando me decían que tenía que hacer cuentos, poesías...”. UNRC-primer año.

“...en el Nivel Primario y secundario escribimos mucho, pero yo no noté un aprendizaje en cuanto a la escritura, más que un copiar y pegar para hacer trabajos prácticos...”. ISFD-cuarto año.

“...en el Nivel Secundario... lo que tenía que ver con la escritura se resumía en responder cuestionarios o preguntas y tal vez, en asignaturas como Geografía o Historia nos pedían escribir informes, a veces, pero la revisión que el docente hacía de esos textos tenía que ver con el contenido, más que con el proceso de escritura”. UNRC-cuarto año.

Vínculos de la escritura con otras prácticas sociales

Gran cantidad de los estudiantes de *primer año de la UNRC* afirma que escribe para descargar sus emociones, para desahogarse, porque genera tranquilidad, placer, relata experiencias personales, cartas, blogs. Algunos escriben poesías y cuentos. Otros no mencionan vínculos de escritura con otras prácticas sociales. Todos los alumnos de *primer año del ISFD* coinciden en relacionar la escritura con la lectura como otra práctica social. Los estudiantes de *cuarto año de la UNRC y del ISFD* sostienen que observan vínculos de la escritura con otras prácticas sociales tales como la lectura y la comunicación en redes sociales y mensajes telefónicos.

“La lectura de diferentes géneros ayuda a que la escritura sea interesante y creativa”. ISFD-primer año.

“...estamos todo el tiempo en constante uso con el celular, teniendo charlas, contestando los mensajes, o entrando de vez en cuando a las redes sociales...”. ISFD-cuarto año.

“... en las redes sociales comparto significados que encuentro en diccionarios...también comparto canciones, poesías, bitácoras...”. UNRC-cuarto año.

Reconocimiento del potencial epistémico de la escritura

En relación con el potencial epistémico de la escritura, los alumnos de *primer año* de la UNRC y del ISFD no reconocen el poder transformador de la escritura en la construcción del conocimiento. Sí admiten que es importante la escritura en las tareas de aprendizaje porque permite registrar, anotar, documentar las ideas.

Los estudiantes de *cuarto año de la UNRC* reconocen que escribir sobre un tema determinado propicia o genera aprendizaje sobre el mismo. Observamos que los alumnos de *cuarto año del ISFD* no relacionan la escritura con su función epistémica. Podemos leer, entonces, que existen variaciones en la representación de la escritura en relación con el poder epistémico entre los alumnos de primer y cuarto año de la UNRC, no así entre los estudiantes del IFD.

“Más que todo a través de la escritura es una manera de que quede, que perdure, porque si se te ocurre una idea y no la anotaste, a los dos días se te fue...”. UNRC-primer año.

“La escritura transforma los conocimientos porque uno a veces piensa que tiene una idea sobre un tema y al momento de escribirlo repiensa esos conceptos y bueno... muchas veces terminás teniendo otras ideas...”. UNRC-cuarto año.

Expectativas de enseñanza de la escritura en el rol de futuros docentes

Los estudiantes de *primer año de la UNRC* y los del *ISFD* manifiestan que le darían a la escritura un papel importante en sus prácticas de enseñanza cuando se desempeñen como profesores porque consideran que la práctica de la escritura está íntimamente relacionada con el aprendizaje. Sin embargo, los alumnos de *ISFD* consideran que la escritura es una “herramienta” para poder aprender, pero no visualizan el poder transformador de la escritura en la construcción del conocimiento.

“Le daría un lugar bastante importante porque me ha brindado las herramientas para poner a la escritura en un buen lugar...”. UNRC-primer año.

“Espero poder darle un lugar importante. ¿Por qué? Porque me parece que es... la base de cualquier aprendizaje”. *ISFD*-primer año.

“Nosotros tenemos como docentes de lengua varios ejes como por ejemplo la lectura, la escritura, la oralidad, la literatura... entonces la escritura ocuparía un lugar importante y trataría de trabajar mucho con eso para que los alumnos tuvieran estas experiencias que yo no pude tener y al momento de ingresar al nivel superior o de entrar en un trabajo se sientan que tienen herramientas para poder escribir textos o para poder interpretarlos. La escritura y la lectura siempre van de la mano. La idea es esa. Lograr que tengan experiencias de escritura”. UNRC-cuarto año.

Presentamos nuestras reflexiones

A partir de la lectura de los datos recolectados en relación con las categorías de análisis, pudimos observar que hay similitudes en las respuestas de los estudiantes de los primeros años de ambas carreras.

Así, coinciden en la representación de la escritura como comunicación y expresión; no se consideran escritores, en general; no reconocen la escritura como un proceso; no visualizan el potencial epistémico, aunque creen que la escritura está en relación con el aprendizaje, pero desde la posibilidad de registrar, documentar ideas; y estos son los motivos por los que le darían un lugar importante en sus prácticas de enseñanza.

Sin embargo, en los estudiantes de cuarto año identificamos algunas diferencias. Los alumnos del Profesorado de Lengua y Literatura consideran que la escritura es un proceso y una práctica; la mayoría se piensa escritor y señala las características del buen escritor: escribe con claridad, con coherencia, con cohesión, se ajusta al tema y a los destinatarios; reconocen que la escritura es un proceso cognitivo que consta de distintas etapas; visualizan el poder epistémico; le darían un lugar importante en sus prácticas de enseñanza. Así, pudimos leer que existen variaciones en las representaciones de los alumnos de primer año y los de cuarto de la UNRC.

En cambio, los estudiantes de cuarto año de Psicología manifiestan que la escritura está relacionada con la expresión, la comunicación y con cierto poder terapéutico; algunos se consideran escritores y otros que no poseen herramientas para serlo; no reconocen la escritura como proceso

cognitivo; ni tampoco observan su potencial epistémico; sí coinciden en que le darían un lugar importante en sus prácticas de enseñanza ya que la relacionan con el aprendizaje, pero no por su poder de transformar el conocimiento sino por su condición de permitir el registro de ideas, temas; favorecer la transmisión de la información y facilitar la expresión de la subjetividad de los sujetos. Esto se debe principalmente a su formación en el ámbito de la Psicología lo que permite entender que asocien la práctica de escritura a cuestiones vinculadas al interior del sujeto. Sin embargo, no identifican las operaciones cognitivas que se llevan a cabo en las prácticas de escritura y la íntima relación de éstas con la construcción de conocimientos. Observamos, entonces, que los estudiantes de primer año y cuarto año del ISFD, en general, manifiestan continuidades en sus representaciones.

Sin duda, las trayectorias formativas en las que se ha ido formando la subjetividad de los estudiantes en relación con el objeto de estudio -escritura- colaboran en la explicación de este resultado. Como expusimos anteriormente, la subjetividad implica una construcción relacional entre los variados discursos y prácticas sociales, y la interpretación personal que el sujeto realiza de ellos. En este caso, los discursos, sentidos y representaciones que circulan en la carrera de Lengua y Literatura con respecto a la carrera de Psicología son diferentes. Esto hace que el rasgo social de la representación, es decir, las imágenes, ideas, opiniones, fabricadas y compartidas de manera colectiva en cada una de esas carreras incide directamente en las propias ideas, imágenes, opiniones de cada sujeto al interior de ella. Esta conclusión que aparenta una obviedad, no lo es si recordamos que ambas instituciones se dedican a la formación docente. Si tenemos en cuenta que las representaciones orientan nuestras acciones se puede comprender la importancia de este resultado para la tarea docente, independientemente del objeto de conocimiento-estudio específico de cada proceso de enseñanza. Al borrarse el potencial epistémico de la escritura en el marco representacional de los estudiantes oblitera un amplio campo de sentido en las prácticas pedagógicas contextualizadas en la que ellos están implicados actualmente en el rol de alumno, y en un futuro próximo en el rol de docente.

Asimismo, destacamos la relevante función que tiene la escritura en el campo de la Psicología en relación con los procesos cognitivos que llevan a cabo los sujetos en los procesos de escritura.

En conclusión, en el punto de partida de ambas carreras, hay muchas coincidencias, pero en los trayectos de finalización de las mismas se observan diferencias. Estas diferencias pueden deberse a que en el Profesorado de Lengua y Literatura la escritura es un contenido disciplinar, objeto de estudio y no así en el Profesorado de Psicología. La concepción que los futuros profesores tengan sobre la escritura tendrá alto impacto en su ejercicio profesional en sus lugares de destino y también tendrá relevancia en decisiones curriculares de los profesorados. Los profesores presentarán actividades, propondrán consignas de escritura, analizarán las propuestas editoriales en consonancia con las concepciones que han interiorizado a lo largo de sus trayectos formativos.

Por lo tanto, sería significativo que en el Profesorado de Psicología se considerara la posibilidad de incluir como objeto de estudio la competencia escrituraria ya que lo que los futuros profesores piensen, hagan y decidan influirá inevitablemente en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Aún más ambicioso sería pensar que la competencia escrituraria fuera considerada como objeto de estudio en todos los profesorados, teniendo en cuenta que los escritores expertos son los que pueden transformar y construir conocimientos con sus propias prácticas de escritura.

Esperamos que las reflexiones que hemos construido con el proceso de investigación realizado sean significativas para los distintos contextos en los que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza de ambos profesorados. Además, estimamos que estos saberes pueden favorecer la reflexión sobre las propias prácticas docentes y promover así la toma de decisiones fundamentadas en el ejercicio de la misma. Es decir, deseamos que la información que comunicamos provoque un impacto favorable en las distintas comunidades educativas. Para ello, deberíamos pensar diferentes formas de difundir el conocimiento y habilitar el diálogo académico.

Cabe destacar que los docentes investigadores que conformamos este equipo tenemos diversas formaciones profesionales y distintos trayectos formativos. Esta particularidad ha enriquecido el abordaje del problema de investigación planteado porque ha favorecido una mirada múltiple, hacia el mismo, desde diferentes perspectivas.

Referencias bibliográficas

- Bereiter, C. y Scardamalia, (1992). En Dialnet. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005 b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte, *Revista de Educación*, N° 336 (pp. 143-168). Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/130.pdf>
- Gonzalez Rey, F. (2002) *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórica cultural*. México. Paraninfo.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires. Edit. Paidós.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. y Skliar, S. (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires. Edit. Paidós.
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido, *Revista Aula de innovación educativa*. 185. Sevilla.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del Yo*. Buenos Aires. Edit. Paidós.
- Foucault, M. (2006) *Enfermedad mental y personalidad*. Buenos Aires. Edit. Paidós.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid. Alianza.
- Verón, E. (1987). *La Semiosis Social*. Buenos Aires. Gedisa.

CAPÍTULO 4

Escuelas en clave de ciudadanía y participación

María Silvina Baigorria¹, Cecilia De Dominici², Claudio Acosta³, Sandra Ortiz⁴, Omar Argañaraz⁵, María Cecilia Baigorria⁶, Analía Cerutti⁷, Sonia Ghiglione⁸, Romina Galetto⁹, Luciana Palacios¹⁰

-
- 1 Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.
 - 2 Especialista en Ciencias Sociales. Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal.
 - 3 Profesor de Historia. Universidad Nacional de Río Cuarto. Escuela Normal Superior J. J. de Urquiza.
 - 4 Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.
 - 5 Profesor de Filosofía. Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal.
 - 6 Licenciada en Psicopedagogía. Instituto Sagrada Familia, anexo barrio Obrero.
 - 7 Profesora de Educación Primaria. Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal.
 - 8 Licenciada en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal.
 - 9 Especialista en Educación de Derechos Humanos. Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal.
 - 10 Profesora en Educación Primaria. Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal.

Resumen

Este estudio reconoce la escuela como espacio de intercambio y de producción simbólica de subjetividades culturales particulares, expresión de una compleja y tensa trama en donde se pone en juego tanto la diversidad/singularidad como la alteridad y otredad. Describimos prácticas emergentes productoras de sentido en relación a los derechos sociales, posible espacio en construcción que pueden expresar las múltiples posibilidades de ciudadanía en las experiencias escolares que se inauguraron en el Espacio Curricular de “Ciudadanía y Participación” en Escuelas de Nivel Primario y de Nivel Secundario, con modalidad Rural de la Ciudad de Río Cuarto. La escuela como parte de un proyecto político y social se constituye en espacio de disputas y tensiones, terreno fértil para la construcción de prácticas inclusivas. No obstante, esta construcción constituye una permanente búsqueda, pues la ciudadanía no es concesión, ni mandato, sino un difícil recorrido colectivo en clave de proyecto emancipador.

Introducción

Este trabajo tiene el propósito de compartir algunas de las discusiones y resultados emergentes del trabajo de investigación¹¹ en relación a las prácticas constructoras de ciudadanía y derechos de lxs niñxs y jóvenes en dos escuelas primarias y una escuela secundaria de la ciudad de Río Cuarto. Describimos las prácticas en tanto productoras de sentidos y constructoras de subjetividades para analizar cómo se concretiza y potencia el paradigma de derechos de niñxs y jóvenes en la vida cotidiana escolar.

La democratización y el trabajo desde los derechos nos exige mirar más allá de las posibilidades de acceso / permanencia y egreso de la escuela, pues implica pensar en clave de proyecto educativo que comprenda la construcción de ciudadanía en los múltiples espacios que promueve la vida escolar. Se trata entonces de poder pensar desde la justicia cognitiva en relación a la ecología de saberes (Boaventura de Sousa Santos, 2010) y el paradigma de derechos, pues contienen la de-

11 Proyecto aprobado PROMIIE Prácticas Escolares Emergentes en relación al Paradigma de Derecho en el Segundo Ciclo de Nivel Primario y en el Ciclo Básico del Nivel secundario” (2016-2017) Secretaría Académica de la UNRC y DGEs.

mocratización curricular, las prácticas que habilitan otras voces, la democratización de las relaciones sociales en la escuela.

El contexto neoliberal que profundiza la mercantilización educativa nos exige problematizar cómo el paradigma de los derechos se concreta en contextos marcados por profundas desigualdades sociales. La temática de inclusión y la educación como derecho es un tema central que atraviesa todo el trabajo y orienta nuestro análisis hacia temas centrales como la democracia, la participación, los derechos y la construcción de ciudadanía escolar. Nos preguntamos entonces, en este contexto de aperturas y clausuras, de inclusión y exclusión qué aporta la escuela a la construcción de ciudadanía, tanto en su propuesta formal (diseño curricular) como en las prácticas emergentes. Estas prácticas son relacionales, se dan en situ, en esa micro-política escolar en donde se confrontan además con las experiencias vividas por lxs niñxs y jóvenes de contextos atravesados por la desigualdad ¿qué posibilidades tiene la escuela de avanzar en prácticas que constituyan auténticos escenarios de concreción de derechos?

En este capítulo compartimos un recorrido conceptual y la descripción de construcciones emergentes que resultaron de las experiencias en las escuelas, a partir del trabajo de campo etnográfico orientadas por los marcos curriculares vigentes en los niveles trabajados. Es así que describiremos cómo se construye ciudadanía en las prácticas escolares, cómo se configuran matrices subjetivas de derechos, cómo se habita la democratización de los saberes, cómo se experimenta y se problematiza el conocimiento en las nuevas áreas de las Ciencias Sociales¹².

Nos definimos por trabajar colectivamente en una ciencia social con una mirada crítica y transformadora que piensa y recrea escenarios socioculturales de la mano de una educación y un sistema educativo en general que apunte a la emancipación. Desde este punto de vista, asumimos la perspectiva cualitativa, en donde la realidad es concebida como una construcción y los actores sociales son los que, a través de sus prácticas, participan en el proceso de construcción de esa realidad. Esta perspectiva metodológica nos permitió acceder a la trama de significados y a la construcción de los sentidos en relación a las prácticas escolares de derechos a partir de las dimensiones de análisis: la de la

12 Diseños Curriculares para la Educación Primaria (2012-2015) y Diseños Curriculares para la Educación Secundaria (2011-2015). Encuadre General. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

escuela como espacio de construcción socio-política, la de sus prácticas institucionales concretas y su relación con la propuesta curricular, como también la de la subjetividad de los actores socio-educativos, éstas en un escenario que se pretende como amplificador de derechos sociales de las poblaciones involucradas.

La construcción social de ciudadanía en las escuelas

En el sector educativo y luego de la crisis del 2001 y hasta la re-emergencia neoliberal actual, se promovieron políticas que hicieron foco en la inclusión social y educativa. La Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en el año 2006 que, entre otras cosas, regula el ejercicio de la educación como derecho social, como bien público y un conjunto de políticas educativas, expresaron una preocupación creciente por la inclusión y la igualdad educativa, basados en la concepción del derecho a la educación. Feldfeber (2007) argumenta cómo esta nueva orientación de recuperar el Estado para fomentar políticas más inclusivas, políticas de “nuevo signo”, no estuvo exenta de contradicciones, pues convivieron esos nuevos lineamientos con formas viejas de intervención estatal. Silvia Barco (2012) advierte en el mismo sentido, que existieron muestras de continuismos neoliberales en relación a concepciones antagónicas presentes en la LEN, en términos del papel principalista o subsidiario que asumió el estado y en términos de la concepción misma de educación como servicio o como derecho.

En aquél nuevo contexto, si bien se reconocían y valoraban los avances y logros en el ordenamiento jurídico en torno a los derechos sociales y en especial a la educación (también expresión de luchas entre sectores antagónicos), la dificultad o imposibilidad en el acceso, permanencia y egreso a la escuela para muchos niños y jóvenes de sectores populares no fue revertida (Gentili, 2011, Gluz, 2013, Feldfeber, 2011).

Las consecuencias de los procesos de exclusión socio-educativa han conformado complejas tramas al interior de las instituciones con dispositivos que obstaculizan el recorrido significativo por las mismas. No obstante, los niños y jóvenes y sus familias siguen valorando como positiva la inserción escolar, constituyéndose para ellos en una posibilidad que puede mejorar sus condiciones de vida. Son éstas expectativas que interpelan y desafían la búsqueda de caminos (teórico-prácticos) para posibilitar que estos niños y jóvenes puedan efectivamente ejercer su derecho de educarse.

Jurjo Torres Santomé (2008), al referirse al tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo, sostiene la necesidad de analizar hasta qué punto el currículum escolar es respetuoso con las idiosincrasias de los colectivos y a repensar los contenidos culturales que se consideran básicos. Connell (1997) llamó la atención del mundo pedagógico sobre el hecho de que las propuestas curriculares pueden ser injustas en el sentido de que codifican como cultura autorizada la de ciertos sectores específicos de la población, desautorizando las perspectivas de los grupos menos favorecidos. Esto implica que un mismo currículum puede tener contenidos elitistas, sectarios o parciales. Desde esta perspectiva, aprender lo mismo no es sinónimo de aprender lo *común*, lo común implica que la corriente principal del currículum es revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos (Terigi, 2008).

Las perspectivas críticas comprenden al currículum como lugar de disputa, negociaciones y posibles nuevas construcciones, en un espacio escolar donde no sólo se reproduce sino se produce cultura. Es así que el currículum es un aspecto clave para identificar sentidos y significados en un campo de lucha que es simbólica y material (Apple, Freire, Giroux, Da Silva.) Abarca entonces una complejidad multidimensional que exige procesos de apertura, problematización y conceptualización. En esta línea Alicia De Alba concibe al currículum como expresión de una propuesta de política educativa, atravesada por procesos de negociación acaecidos en diferentes planos y por actores con desigual distribución de poder: "...los elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene práctica concreta...". (Alicia De Alba, 1998:4).

La construcción de ciudadanía en el espacio escolar permite arribar a la concepción de lxs niñxs y jóvenes como sujetos de derecho, posibilita comprender a la educación más allá de las perspectivas pedagógico-didácticas, y ubicar al proyecto educativo como potenciador de un proyecto social más justo e igualitario. La ciudadanía es una cultura común a construir en la escuela pública y una responsabilidad social ineludible. Según Gimeno Sacristán (2002). "...La metáfora de la ciudadanía opera en un sentido propositivo para imprimir una dirección a la práctica educativa y llenarla de contenidos, y también actúa como lente para realizar una lectura crítica de la insatisfactoria realidad..." (Gimeno Sacristán, 2002:154).

Las experiencias ciudadanas que avanzan en la concreción de derechos se entrelazan con complejas construcciones en relación a los derechos que los grupos sociales van tejiendo de sí y de los otros. Sostiene Henry Giroux que se debe entender la educación ciudadana como una forma de producción cultural, “como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes” (Giroux, 1993:36). A pesar, dice el autor, que el discurso de la construcción de ciudadanía ha sido funcional para la reproducción del orden social, también arrastra una larga tradición emancipatoria.

Es así, que encontramos en la construcción de ciudadanía a partir de las prácticas escolares una significativa potencia que puede revertir los discursos desideologizados, conservadores, eficientistas, profesionalistas propias del neoliberalismo y poder profundizar la propositividad educativa y su dimensión utópica. En tanto fundamento epistemológico la construcción del campo semántico en relación a ciudadanía, derechos, democratización, es nodal para promover la construcción de un núcleo de buen sentido (en términos gramscianos), un prisma a través del cual podamos leer y transformar realidades concretas.

Identidad, convivencia, ciudadanía y participación son ejes que se anudan en la propuesta curricular, abriendo a interrogantes sobre qué es lo que ocurre en estos espacios escolares, cómo, quiénes, con quiénes, qué se trabaja, dada la densidad sociológica que tienen estos *temas* para la constitución de la ciudadanía, es decir de la posibilidad de construir matrices subjetivas de derechos.

La investigación como experiencia de aprendizaje

Las escuelas

... la escuela desde la que aquí se habla... no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, sino de la emergencia de sus aconteceres... (Jorge Larrosa, 2013¹³)

13 La LEN) amplifica derechos, extendiendo la obligatoriedad de la Educación hasta la finalización del Nivel de Educación Secundaria. “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria... LEN 2006- Art. 16.

El estudio se desarrolló en dos escuelas de Nivel Primario y una Escuela de Nivel Secundario. Las escuelas de Nivel Primario presentan características visiblemente singulares, potentes en relación a los objetivos del proyecto. La Escuela urbana, localizada en un barrio de la Ciudad de Río Cuarto, con características de macro escuela por: la densidad estudiantil (650 estudiantes), las numerosas divisiones (2 divisiones por grado y por turno), la complejidad de los equipos directivos (1 Directora y 3 Vicedirectoras) y equipos docentes (30 docentes). La Escuela rural, se encuentra sobre una Ruta Provincial, a sólo 10 km de la ciudad de Río Cuarto, presenta definiciones características de esta modalidad: la Directora es la Maestra de todos los grados del Nivel Primario y del Nivel Inicial: “...tengo 7 niveles, tengo 13 niñxs (...) cuando la otra vez me preguntaban si planificaba, yo no puedo planificar día a día, lo voy viendo cómo lo toma el niño, prácticamente en forma individual...” (Directora de Nivel Primario Rural).

La escuela de Nivel Secundario (modalidad Rural) situada en un Barrio de la ciudad de Río Cuarto, Anexo de una Escuela Secundaria de Gestión Privada, se inaugura como resultado del trabajo colectivo y compartido de organizaciones sociales y barriales en un contexto de crítica y resistencia a la hegemonía neoliberal, concomitantes con otros espacios educativos creados en el orden nacional y latinoamericano (Zibechi, 2003). En la actualidad asisten a la escuela 90 jóvenes (entre 12 y 19 años), la mayoría de ellos con trayectorias escolares *no encausadas* (Terigi, 2004): migraciones, cambios, abandonos, irse un tiempo. La mayoría de los jóvenes pertenecen al barrio y algunos de ellos provienen de otros barrios periféricos de la ciudad de Río Cuarto. Además de concurrir a la escuela, muchos son padres que trabajan en changas, albañilería, trabajo rural, o participan de otros proyectos sociales comunitarios. El Anexo funciona con una modalidad rural en espacio urbano, pues esta organización posibilitaba cierta flexibilidad que no daba un secundario común. La nueva escuela se propuso desde su fundación “integrar los siguientes ejes: Educación-Trabajo-Producción- Vida cotidiana en el marco de una Programación en Derechos Humanos en general y de los derechos de niñxs y jóvenes en particular” (Documento Institucional Fundacional, 2008).

Trabajando in situ de los aconteceres

Ingresar a las escuelas supuso, acercarse a quienes decidieron abrir una dimensión más en la experiencia para dar cuenta de los problemas

que inquietan, compartiendo un estar en estado de afinidad de pensamiento; advenir al encuentro de prácticas novedosas, de interrogaciones, de significados que la escuela ensaya cotidianamente y que se ocultan en su potencialidad por no ser reconocidas como nuevas formas de articulación simbólicas, perdiéndose en su singularidad y no anudando en nuevas composiciones escolares. Nos referimos a una realidad que se produce, que se está elaborando, lugares que habilitan infinitas posibilidades por ser el lugar donde hay *excedencia de realidad* (Duschatzky y Sztulwark, 2011).

La metodología que nos posibilitó el ingreso a la escuela fue el trabajo de campo de tipo etnográfico, la observación y la interacción de larga duración *in situ*, como instancia empírica en un proceso de construcción de objeto caracterizado por la reflexividad. Tal como señala Rockwell (2009), la interacción etnográfica está en gran medida fuera de nuestro control, por lo que el proceso de campo rebasa el control técnico que puede realizarse en otro tipo de trabajos empíricos. Es un proceso que consiste, afirma Cardoso de Oliveira (1996), en mirar, escuchar y escribir a partir de la confrontación de los marcos conceptuales disciplinarios en que fuimos formados y los *modelos nativos* de aprehensión de los fenómenos sociales.

En este proceso de construcción dialéctica del objeto analítico con el objeto empírico, que caracteriza el abordaje cualitativo de la realidad, el trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas a los equipos de Inspección de los dos Niveles Educativos (Primario y Secundario), a los equipos de gestión de cada institución y a los equipos docentes. Por otra parte, registramos prácticas escolares que fueran consideradas como instancias de ejercicio o consolidación de la perspectivas de derechos como asambleas, talleres con padres, talleres con niños, Jornadas de Ciudadanía, actividades escolares con la comunidad: “Minga de saberes”, realización de huertas familiares. Se participó en el diseño, planificación, desarrollo y registro de “Talleres sobre Derechos” de estudiantes avanzados del IFD en las Escuelas Asociadas al Proyecto.

El trabajo de campo se realizó a través del registro en diferentes soportes tecnológicos (registros fílmicos, fotográficos, grabaciones). De estos registros fuimos progresivamente formulándonos interrogantes que posibilitaron complejizar el marco teórico inicial, interrogantes surgidos de la realidad concreta, pues ésta permite “probar en profundidad

y descubrir nuevas pistas que abran a otras dimensiones del problema” (Alonso, 1998).

Los interrogantes que oficiaron como punto de partida fueron: ¿Cuáles son las prácticas escolares que se significan como prácticas emergentes y constituyentes de un paradigma de derechos? ¿Qué significados construyen los actores escolares y comunitarios sobre estas prácticas? ¿Qué relación encontramos entre estas construcciones y los diseños curriculares en las propuestas de ciudadanía y participación?

Para abordar la temática decidimos –en un primer momento- trabajar en varias dimensiones: la de la escuela como espacio de construcción socio-política; la de las prácticas escolares concretas y su relación con el diseño curricular y la de la subjetividad de los actores escolares. Estas dimensiones nos permitieron enfocar el análisis en el plano de la política, de la escuela, de las prácticas y de los sujetos en esa trama compleja que es la escuela como espacio social.

A raíz del análisis de los diseños curriculares se registraron las unidades de sentido que emergían en relación a los objetivos planteados. De los encuadres generales de los diseños de primaria y secundaria surgieron interrogantes acerca de algunos ejes: correspondencias, ausencias y debilidades, interpeladas por las perspectivas teóricas que enmarcaron continuamente el proceso reflexivo del equipo de trabajo.

El momento analítico implicó ponernos de acuerdo, atendiendo a los objetivos de trabajo, los supuestos teóricos, las decisiones en el trabajo de campo; pero también decidir desde qué lugares realizaríamos el recorrido de sentidos para la construcción de categorías provisionarias, hipótesis anticipatorias y/o regresar al campo para dar lugar a las voces que no aparecían en un primero momento.

El Pasaje de “Sujeto con Derecho” a “Sujeto de Derechos” en los diseños curriculares

¿Qué propone la política educativa en relación a los niños y jóvenes como sujetos de derechos? Una primera aproximación al tema de estudio fue indagar la “letra oficial”, los lineamientos o directrices que el estado impulsa como construcción de ciudadanía y perspectiva de derechos, dado el “consenso” construido en relación a la temática.

En la lectura observamos un salto cualitativo en relación a la Ley Federal de Educación (LFE 1993), cuya expresión neoliberal situaba a la educación desde la concepción subsidiaria del Estado, el fomento por las competencias individuales y el esfuerzo por adecuar la política educativa a las exigencias del mercado. En la LEN (2006) y en los diseños curriculares para los diferentes niveles, se observa una apertura que podríamos situarla más cercana a promover el ejercicio de los derechos de lxs niñxs y jóvenes; se asume el carácter de bien público del conocimiento y se lo concibe como derecho personal y social; siendo “la educación prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, re-afirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales...” (Diseño Curricular Educación Secundaria 2011:4).

En los Diseños Curriculares de Educación Primaria (2011) se expresa una concepción de sujetos: participantes, transformadores, constructores de su propia identidad ciudadana que se habita desde una dimensión **ético-política de niño**, como protagonista en la construcción de sus propios derechos; y a la escuela como una institución “*Provocadora Cultural*” en clave de Identidad, Convivencia, Ciudadanía, Participación y Formación Política. Esta propuesta de política educativa, “... requiere de la formación de docentes con sólidos principios éticos y ciudadanos, abocados a un proceso continuo de re significación profesional, ...capaz de revisar sus prácticas en un proceso de investigación acción, [...], con plena conciencia de la diversidad...” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2011-2015:7)

Ahora bien, la ciudadanía, la identidad, los derechos y la participación son ejes que se anudan en la propuesta curricular planteada en algunos pasajes como una concepción novedosa: la nueva ciudadanía. No obstante, es posible advertir la presencia de significaciones que se oponen entre sí. Estas oscilan, aunque con un peso diferente, entre versiones más clásicas, tradicionales sobre la ciudadanía y la inscripta desde la perspectiva del paradigma de derechos de niñxs y jóvenes. Situación que por lo menos genera interrogantes acerca de los espacios de concreción en las instituciones. En relación a las primeras, las que se enmarcan en referencias teóricas clásicas, se presentan entramadas con los sentidos de la educación como transmisión y el aprendizaje de la herencia cultural, acentuando las formas integracionistas y reguladoras del accionar y

el aprendizaje de normas. Esta postura entra en contradicción con una nueva concepción de ciudadanía que propone la recreación de la vida política donde la escuela “(...) es responsable también de la formación de sujetos políticos, en tanto pone en relación voluntades, explícita y construye lazos y significaciones sobre la dimensión política de los sujetos” (Diseño Curricular Educación Secundaria, 2011:3).

Esta *nueva* concepción se entrama en reconocimientos explícitos acerca de la diversidad, la igualdad de género, de las condiciones materiales de desigualdad, de la ciudadanía como construcción cultural, del reconocimiento de los aportes de la comunidad para la participación como espacios educativos. En este marco se expresa claramente una concepción colectiva de los derechos y no sólo como un bien individual.

“Es importante tener en cuenta que la escuela debe contribuir a la visibilización de adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, a su inclusión social y participación política. (Diseño Curricular Educación Secundaria, 2011:8). En este sentido la concepción misma de la niñez y la juventud como construcción social, alejada de las visiones únicas y unificadoras, supera el modelo de protección tutelar y avanza hacia el reconocimiento en la protección integral. El cambio de paradigma expresa un avance interesante que también tensiona el campo de las significaciones sociales en la construcción de subjetividades y en la materialización de espacios y canales de participación donde lxs niñxs y jóvenes puedan amplificar sus demandas y plasmar sus decisiones colectivas.

Parecen entonces condensarse dos posiciones bien distintas sobre la formación política y construcción ciudadana, una propia de la concepción de la ciudadanía liberal (conocimiento de normativas y regulaciones sociales), la otra más ligada a la ciudadanía emancipatoria, promotora de subjetividades críticas y rebeldes (Giroux, De Sousa Santos). Nos podemos preguntar entonces sobre los límites o alcances de esta propuesta educativa. ¿Quiénes las construyen? ¿En relación a qué procesos? ¿Bajo qué parámetros se ejerce la “previsión de diseños para la acción participativa”? ¿Cómo se expresan las contradicciones señaladas? ¿Expresarán estos lineamientos contención, apertura, para la consolidación del ejercicio de derechos en el plano educativo?

La formación de sujetos políticos presente en la letra *oficial* en tanto finalidad educativa fue históricamente ocultada, refugiada en la aparente neutralidad que oficiaba de paraguas al sistema educativo. Su visibili-

zación, a nuestro entender, constituye un avance valorable que reconoce (al menos en parte) la naturaleza política de la educación y que quizás, justamente por eso se la anude con los viejos sentidos de la formación ciudadana. La disputa dialéctica de los sentidos en relación a la construcción de ciudadanía y de derechos de los niños y jóvenes también se da cita en las prácticas culturales de estas propuestas. La perspectiva de los derechos que pretende carácter “universal” a través de lineamientos de los diseños curriculares, suponemos, es configurada de manera diversa en espacios escolares concretos.

Asistir a la escuela, habitándola...

“...En el habitar, emerge lo cotidiano de las nuevas experiencias de pensar, una manera de abordar las subjetividades y composiciones contemporáneas de la Escuela...” (Argañaraz, 2010)

En la letra oficial se expresa la necesidad de “erradicar” las lógicas excluyentes históricas de la educación de modo “que se garantice el derecho a la educación asegurando efectivamente la inclusión con aprendizaje, mediante el acceso y permanencia de todos los destinatarios, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género y lugar de residencia.” (Diseño Curricular Educación Secundaria, 2011:7). En este sentido se avanza en comprender el derecho a la educación como derecho social que se arraiga con el principio de igualdad. Esto requiere de un proyecto político- social que atienda la concreción de las posibilidades de igualdad en el ejercicio de ese derecho. Se reconoce a su vez, explícitamente, los marcos y tratados internacionales sobre derechos humanos y de niños y jóvenes, definición no menor como explicitación de propósitos y horizontes político-pedagógicos (Diseño Curricular para la Educación Primaria 2012:4).

El ingreso de jóvenes provenientes de sectores sociales que no accedían a la educación secundaria y la progresiva masificación del nivel coexisten con persistentes situaciones de desigualdad que inciden de manera negativa en las posibilidades efectivas de ejercer el derecho a la educación. Es por eso que estas tendencias contrapuestas (Kessler, 2016) se expresan en complejas dinámicas en donde inter-juegan la exclusión y la inclusión, dentro y fuera de las instituciones. Consideramos que la inclusión desde la perspectiva de los derechos implica propuestas educativas que contemplen un proceso mucho más complejo y abarcativo que el ingreso y/o la contención de jóvenes en los espacios educa-

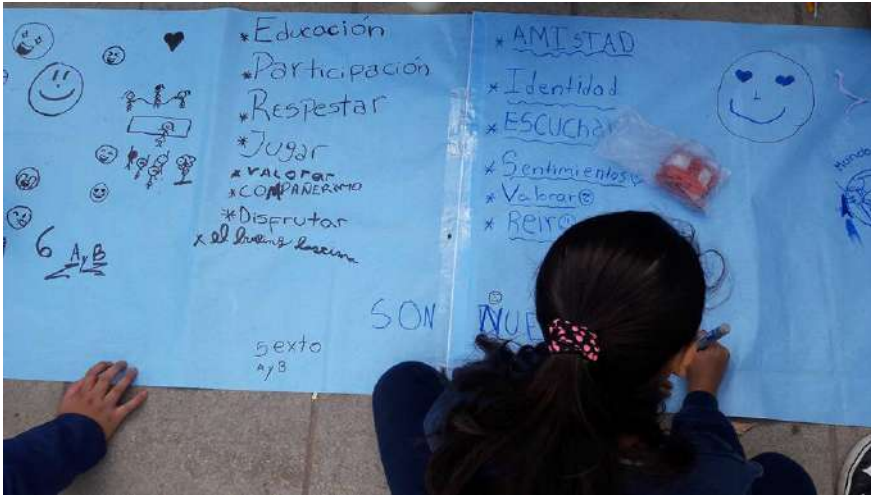
tivos, pues debe superar las tradicionales perspectivas compensatorias, asistenciales y/o contenedoras como las únicas respuestas viables y posibles para el ejercicio pleno de los derechos de la población juvenil.

Para diferentes actores del Nivel Primario (Inspectoras y Directoras) el hecho de asistir a la Escuela, es reconocido como el primer nivel de ejercicio de Derechos para lxs niñxs, enfatizando la responsabilidad política de la Escuela. "...La concreción de las intencionalidades formativas de la Educación Primaria demanda que las escuelas, acompañadas por las autoridades educativas, generen las condiciones organizativas y pedagógicas imprescindibles para garantizar el derecho de todos los niñxs a la educación. (Diseños Curriculares para la Educación Primaria, 2012:7). "Para nosotras el primer derecho de los niñxs es la asistencia, el ir a clases, por eso insistimos con este tema en las escuelas (Inspectora de Nivel Primario).

Las Directoras, en el mismo sentido sostienen: "...el primer derecho del chico es estar en clases, y que todos puedan participar de todas las actividades..." (Vicedirectora del Nivel Primario urbana).

La docente de la escuela rural, enfatiza la presencia de niñxs con trayectorias de aprendizaje que requieren de propuestas de trabajo particulares y resalta la importancia del "...decir presente del niño integrado..." La Letra oficial se detiene en el apartado "Jurídico y político y aclara "...puede afirmarse que no existe -un derecho a la accesibilidad, como en ocasiones se dice. La accesibilidad a los distintos espacios sociales y a la información es un medio que el Estado debe garantizar para que las personas con alguna afectación de su capacidad física o sensorial puedan ejercer, sin limitaciones, los derechos a la libre movilidad y al acceso a la información y la expresión..." (Diseño Curricular de Nivel Primario, 2012:3).

En este sentido también señala la directora de la escuela rural: "... te explico, el primero que ingresó fue en el 2013, en 1º, en la actualidad está en 4º, el grupo fue de una amplia ayuda para integrarlo..." (Directora Nivel Primario Rural).



Registro producción grupal Escuela primaria. Taller de derechos con estudiantes del ISFD

Construcciones escolares en torno a los derechos. La escuela como proyecto colectivo

Señala Llobet (2010) que el proceso de institucionalización del paradigma de derechos en nuestro país se da en un contexto histórico particular y amerita interrogarse acerca de las formas de concreción de algo tan simple, sencillo y a la vez inasible como los derechos de niños y jóvenes en (por ejemplo) las instituciones escolares. A su vez, como orientación de política educativa, la perspectiva de derechos viene de la mano con la finalidad de inclusión educativa, norte a partir del cual se estructuraron discursos y prácticas que se amalgamaron luego en experiencias educativas concretas en las instituciones escolares. Con las características ya señaladas de las escuelas en estudio nos propusimos indagar qué construcciones se están realizando en relación a la perspectiva de derechos, qué configuraciones, modalidades asume, con cuáles contradicciones se enfrenta.

La Ciudadanía: una cuestión de Acuerdos Colectivos. Los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC)

En el pasaje de Paradigma “Disciplina Escolar” al de “Convivencia Escolar” ingresa como novedad la construcción colectiva de Acuerdos

Escolares de Convivencia (AEC). La Resolución Provincial 558/15, considera los AEC como un dispositivo escolar de participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. "...La convivencia supone el ejercicio de la ciudadanía y la participación democrática en la escuela, garantizando. de esta manera la educación como derecho y como generadora de oportunidades..." (Res. Min. 558/15. Anexo I:3).

Las voces de los equipos de gestión así lo expresan:

...dentro de la escuela también tenemos los AEC, donde permanentemente se trata, ante una acción buscar cual fue la acción que ocurrió y buscar la acción reparadora y la acción solidaria siempre es algo solidario o un aprendizaje que beneficie al resto... (Directora de Escuela Primaria Urbana)

La Directora de la Escuela Primaria Rural reconoce la dialéctica de la construcción de los AEC, entendiendo la propuesta como proyecto, objeto de revisión continua:

...los replanteé yo, porque el año pasado teníamos otra docente por la cantidad de matrícula y este año se retiró ese docente y quedé sola nuevamente, eso lleva a cambios, se cambiaron algunas familias, entonces se tiene que recomodar todo (Directora escuela Primaria Rural).

Si bien la intencionalidad política de la propuesta pretende un salto cualitativo en relación con el tratamiento del conflicto en las escuelas, dando lugar a la participación de todos los actores de la comunidad educativa en la elaboración de los acuerdos y de diferentes formas de resolver situaciones de convivencia, la misma se encuentra muchas veces en tensión con las configuraciones disciplinadoras de las escuelas. Los equipos de Gestión (Inspección y Directivo) señalaron estas recurrencias que se observan en las escuelas y destacan "...La acción reparadora para nada es un castigo, para nada es... es un construir, seguir construyendo..." (Directora de Escuela de Nivel Primaria Urbana)



Registro producción grupal. Escuela Primaria

De Asambleas de Estudiantes y Mingas Escolares

En la Escuela Secundaria Rural los espacios que favorecen el diálogo, la circulación de la palabra, son variados, algunos institucionalizados en el currículum escolar, otros más informales. Podemos citar el caso de las *Asambleas estudiantiles*, en tanto dispositivo que se pone en práctica semanalmente en cada curso y de manera diaria cuando se ingresa a la escuela. El sentido central que expresan docentes y coordinadores es la construcción de un espacio de confianza, de participación y de circulación de la palabra de los actores involucrados, enmarcado en la construcción de un proyecto de carácter político-pedagógico. Al referirse a las asambleas los actores institucionales coinciden: “(...) sino era solamente la voz del docente marcando, sugiriendo, proponiendo y la voz de los alumnos muy ensimismados...callados, o sea esta posibilidad de poder ser protagonistas, de decir, de proponer y de construir la escuela” (Coordinadora Pedagógica). “(...) muchos de nosotros venimos con el tema de las asambleas desde nuestra historia, nos parece un dispositivo importante y el posicionamiento político ideológico y pedagógico de no pensar esa educación en términos bancarios” (Docente de Cs. Sociales).

También se propone como finalidad la socialización de las problemáticas y la búsqueda colectiva de resolución de conflictos: “se charla... esto también constituye un espacio en donde se pueden advertir los emergentes, a veces uno va con una idea para trabajar una problemática pero en la asamblea se desprenden o emergen otras” (Docente Tutora).

Lxs jóvenes reconocen y valoran este espacio, siendo una práctica de construcción, de reflexión y conocimiento colectivo, puede ser también expresión de conflictos a veces con posibilidades de incidencia institucional por ejemplo en lo curricular, en la toma de decisión de acciones, en la revisión de prácticas institucionales, en la comprensión colectiva de situaciones cotidianas:

(...) la discusión que siempre está presente tiene que ver con los contenidos, para qué estos contenidos si no me sirven para mi vida cotidiana, más en el tema de la historia (...) implicó una interpelación muy fuerte y fuimos viendo qué otros contenidos se podían estar trabajando y se fue llegando como un acuerdo en ver otros contenidos... (Docente Ciencias Sociales)

...El otro día charlamos el tema de los precios, porque antes comíamos dos comidas ahora no... yo no puedo tomar más coca, eso andan diciendo en casa y escuché en el barrio y yo lo dije a la mañana y hablamos de la inflación y eso... (Estudiante de 3° año).

Resalta en varios de los relatos y en las observaciones de diferentes prácticas institucionales el valor asignado a la palabra, no sólo en su dimensión circulante como requisito de participación en la construcción colectiva sino también como herramienta potente para la desnaturalización en la forma de “nombrar el mundo, y nombrarse”. No siempre la palabra es emancipadora, pues arraiga las versiones más conservadoras del sentido común, sobre todo en esas tramas de significaciones que se despliegan producto de procesos previos de trayectorias escolares: historias de fracasos, abandonos, interrupciones temporarias, que ponen en evidencia la propia lógica expulsora de la escuela secundaria: “no es para mí”, soy burro, a mi hijo no le da”. La fuerza de estas nominaciones escolares, potentes dispositivos clasificatorios que establecen los límites de lo posible, se expresan en un discurso asumido como propio, en donde los logros o dificultades en los trayectos escolares son solamente pro-

ducto de los esfuerzos o las capacidades naturales individuales. Poder salirse de ese sentido del límite “asignado” que anticipa de manera probabilística y a modo de destino un trayecto escolar signado por el fracaso o la dificultad es un desafío para la escuela. “Las formas escolares de clasificación son instrumentos de conocimiento que no sólo cumplen funciones de puro conocimiento; funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas” (Bourdieu en Kaplan, 2008:1).



Registro de Minga de saberes. Escuela Secundaria

Otro formato que la escuela reconoce como espacio de circulación de la palabra son las “Mingas Escolares”, espacio de construcción colectiva que dispone la vinculación con las familias, facilita la participación y el protagonismo de las mismas; en estas prácticas las familias del barrio asumen la *tarea docente* de rescate de otros saberes que circulan desde la experiencia, el conocimiento popular y se propone un trabajo colectivo de enseñanza y aprendizaje basado en los cimientos de la educación popular.

...recuperamos el concepto de minga como forma de organización de los pueblos originarios sustentada en los principios de la solidaridad y reciprocidad comunitaria. La minga de saberes busca generar ese espacio de inter-

cambio de conocimientos y saberes construidos en la vida cotidiana u otros espacios no escolares posicionando a la comunidad misma como educadora... (Documento de trabajo, 2016).

Como escuela nos posicionamos desde la epistemología del sur. Esto supone incorporar aquellos saberes construidos desde los territorios, propios de la cultura y la vida de los pueblos. La perspectiva política –epistemología de la ecología de saberes – se posiciona como resistencia global al capitalismo y a la llamada globalización contra-hegemónica (Documento de Trabajo, 2016).

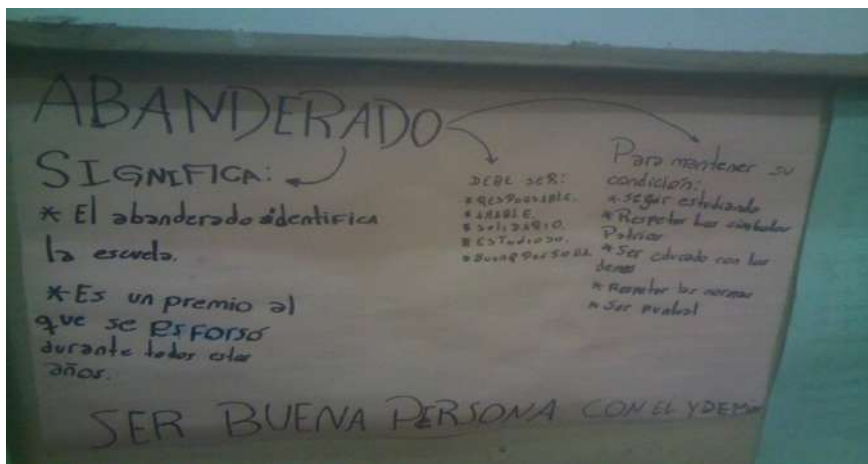
El Taller de Abanderados

Históricamente se reconocen los Actos Escolares formando parte de la construcción escolar de subjetividad Ciudadana, y el hecho de ser presididos por la Bandera Nacional es, no sólo una construcción orientada por asuntos de protocolos y reglamentos, sino signada por principios meritocráticos en términos de la igualdad de oportunidades de la propuesta moderna. Para Dubet (2004), la igualdad de oportunidades escolares encierra en sus principios una gran crueldad que deriva de dos procesos fundamentales: el primero, interno a la naturaleza de la competencia meritocrática, que debe responder a una norma de excelencia, al cual todos estarían en condiciones de acceder; el segundo, relacionado con los estudiantes *vencidos* los que quedan fuera de la selección y que deben percibirse como responsables de sus fracasos (Dubet, 2011:86).

Los abanderados siempre se eligieron con criterios de rendimiento académico. La ampliación de Derechos y las propuestas educativas de Nueva Ciudadanía promovieron pensamientos que animaron o tensionaron las lógicas hegemónicas de ¿quiénes pueden portar Bandera? En la Escuela Primaria Urbana se reconocen otros criterios de elección de abanderados, donde participan niñxs y padres junto a docentes y directivos para la definición de lo que cada año se considera *valor/cualidad ciudadana* para integrar el Grupo de Abanderados Institucionales.

... El Proyecto de Ciudadanía y Participación que, en quinto grado es la elección de abanderados y escoltas... primero se trabaja con los criterios que se tenía el año anterior, para que los chicos vayan ingresando las ideas de

¿Cómo surge lo del abanderado y el escolta? Los chicos de sexto les vienen a contar qué se tuvo en cuenta, al finalizar el año, las maestras de quinto presentamos dos ternas, bandera nacional y la de Córdoba, esta es Optativa... (Maestra de 2º Ciclo de Nivel Primario urbana)



Escuela Primaria Urbana: Taller de Abanderados (voces de los niños)

Agrupamientos Flexibles/ Aulas Plurales

Los equipos de trabajo (directivos y docentes) de las escuelas primarias, reconocen como práctica escolar de construcción de ciudadanía los *agrupamientos flexibles*. Este dispositivo integra las diferentes áreas de conocimiento e interrumpe los formatos habituales de organización de tiempos y espacios escolares.

Lo importante es que en estos agrupamientos tenemos niños que la misma maestra va cambiando de aula pero los niños siguen siendo los mismos, allí tenés niños de primero, segundo y tercero. Ellos ya están acostumbrados que los días viernes van a estar trabajando una actividad que puede ser una escritura, un dibujo, una reflexión oral, lo importante es que ellos tengan el hábito y el trabajo colaborativo y corporativo... (Equipo Docente 2º Ciclo Escuela Primaria Urbana).

En donde se registra la participación de diferentes actores institucionales:

... entonces se plantea la situación y los padres aportan sus ideas, por ahí son muy a lo que éramos nosotros, de sancionar, de sacarlo de la escuela, de excluirlo, y nosotros como escuela tenemos que hacer el otro discurso, de que el niño tiene que estar en la escuela, de que hay que buscarle la vuelta para que ese niño se integre, trabaje con los otros, colabore, coopere, aprenda junto con el otro y se salve esas situaciones de conflicto que son riesgosas (Equipo Docente 2º Ciclo Escuela Primaria Urbana).

En el caso de la Escuela Primaria Rural, la Directora describe el trabajo docente en aulas plurales:

...a mí no me interesa que esté formado por los de cuarto, los de quinto, o a mí me interesa que acá se sientan a trabajar y si tengo acá un alumno que es de cuarto y me puede trabajar contenidos de quinto, yo lo pongo en quinto, yo hago eso...

Ambas propuestas, se presentan como formatos que trascienden dos características del Sistema Educativo: la Gradualidad y los Aprendizajes Monocrónicos (Terigi, 2004) agenciando e integrando todas las trayectorias escolares.

...Vivimos en una época de creciente cuestionamiento a los formatos de la escuela, los rasgos, la gramática escolar, la matriz organizacional, que son los rasgos que le permitieron su expansión: ritmos, clasificación, diferencias con la familia, encuentra límites: para la escolarización y dificultades para que se transformen las prácticas (Terigi, 2004).

La perspectiva de derechos en los espacios curriculares de ciudadanía y participación

Los cambios que se proponen en los formatos curriculares para la educación obligatoria a partir de la implementación de los contenidos

de Ciudadanía y Participación como Espacio Curricular, se fundamentan en la aspiración de formar mejores ciudadanxs, comprometidxs éticamente con el mundo que les toca vivir, a partir de capacidades específicas que la escuela contribuye a desarrollar: estar con otros, valorar críticamente, expresarse y participar¹⁴.

En las escuelas de Nivel Primario se destacan los Proyectos Comunitarios y la Feria de Ciencias como prácticas que propician el trabajo curricular con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, el trabajo grupal como instancias que promueven la inclusión y la integración.

El diseño curricular para el Nivel Secundario (Modalidad Rural), propone dos o tres jornadas, en las cuales se suspende el dictado de espacios curriculares previstos en el horario habitual (1º a 6º año) para reemplazarlos por un espacio colectivo de trabajo pedagógico en el que lxs profesores y tutores aportan, desde el espacio curricular que enseñan, a la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea.

En el Nivel Primario: Proyectos Comunitarios y Ferias de Ciencias

En el Espacio Curricular de Ciudadanía y Participación se desarrollan Proyectos que se inscriben como Prácticas de Construcción de Ciudadanía por su potencialidad solidaria, soberana, de enriquecimiento e intercambio generacional, que habilita posibilidades de continuidad al egreso. "...Y es una experiencia muy buena, muy enriquecedora, que muchos alumnos cuando terminan sexto grado continúan con la visita a los abuelos en el Asilo de ancianos..." (Directora de la escuela urbana).

El equipo Docente del 2º ciclo de la escuela primaria urbana, realizan el siguiente recorrido experiencial:

...Por ejemplo, sexto grado, una acción solidaria en donde trabaja la Ciudadanía y Participación es ir a visitar el Asilo, los asilos de ancianos, pero con una actividad solidaria, es decir, o bien ellos proporcionar un saber, lectura de un cuento, relato de historia o llevar algún producto de necesidad para ese lugar. Cuarto grado trabaja con el reciclado de materiales, trabajar con todo lo que sea...porque

14 El espacio curricular de Ciudadanía y Participación se estructura en la modalidad rural a partir del trabajo intensivo durante tres jornadas en el año. Diseño curricular 2011-2015.

tienen una unidad que se llama materiales, y ellos reciclan material y luego lo reutilizan y están con esto del cuidado del medioambiente a través del reciclado, se llama “Reciclar”. Del “lombricompuesto”, y bueno han cosechado, nacen plantitas, ellos las dejaron, las trasplantaron y han tenido el fruto muchos zapallos, esos zapallos cuando lo recolectaron lo llevaron al Asilo...” (Docente de segundo ciclo escuela primaria urbana)

En los registros de la Escuela Primaria Rural, la Directora y los estudiantes practicantes reconocen como formato de trabajo en el EC de Ciudadanía y Participación, el trabajo que los estudiantes del 2° Ciclo realizan para la presentación anual en Jornadas de Ciencias, que reúne todas las Escuelas Rurales de la Cuarta Región. ...Los estudiantes del Segundo Ciclo, investigaron sobre el Reclamo de la Provincia de La Pampa sobre el Río Atuel, que nace en la Provincia de Mendoza desde una perspectiva de derechos... (Directora de la Escuela Primaria Rural).



Escuela Primaria Rural: Feria de Ciencias (Maqueta que representa la Intervención del Hombre sobre el Río Atuel)

En el Nivel Secundario: Jornadas de Ciudadanía y Participación

La perspectiva de derechos en la escuela Secundaria Rural toma forma de múltiples maneras, a través de proyectos que son propuestos en

relación a las realidades de los jóvenes: trata de persona, detenciones arbitrarias, violencia de género, problemática de consumo, soberanía alimentaria, economía familiar y social, etc. Esta propuesta de trabajo excede la propuesta curricular diseñada por la provincia, pues la amplía, y también desafía esos límites diferenciados entre *adentro y afuera*. Es una propuesta pedagógica que incluye la problemática barrial, desde la implicancia de un trabajo territorial. Por eso encontramos propuestas de trabajo con las familias, organización de tramas productivas, huertas familiares, crianza de pollos; proyectos que encuentran anclaje en la escuela y en el barrio no solamente por las necesidades básicas manifiestas e insatisfechas sino porque se enmarcan en el sentido que el colectivo docente le atribuye a la escuela:

(...) En algún momento en la dinámica de trabajo que asumimos, la vivencia era que todas estas cosas iban por un plano más de clandestinidad, entonces ahora nos sentimos que hay un respaldo formal, (refiere al diseño curricular) se puede hacer... pero también el refrán popular sería `le está quedando chico el corset a la vaca` porque están como estructurando algo que en la propia dinámica institucional no la reducimos a tres jornadas en el año sino hay una multiplicidad de espacios que ... (Coordinadora Pedagógica).

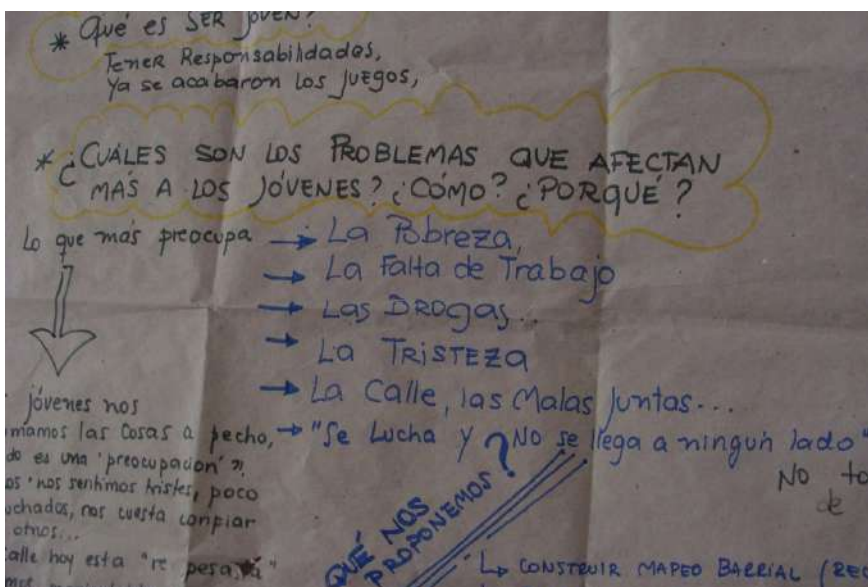
Tenemos también una mirada idealista sobre el tema de los derechos, acá por ejemplo empezamos trabajando los derechos como una cuestión de enumeración, un listado de lo que eran los derechos, cuáles, cómo se debían ejercer, etc. Es decir, desde cuestiones abstractas y luego avanzamos a pensarnos en las propias condiciones, cosas concretas (Profesor Escuela Secundaria).

La amplitud del proyecto institucional de la Escuela Secundaria Rural estudiada, despliega numerosas estrategias que se entienden como garantes de derechos y de construcción de ciudadanía juvenil, cuestión que también involucra a la escuela en prácticas que tensionan la cuestión pedagógica, la amplía, la interpela: el trabajo de organización territorial, la defensa de lxs jóvenes de las vulneraciones o violaciones de derechos a circular libremente, la presentación de habeas corpus. La implicación en las compras comunitarias como forma de trabajo en economía popular.

...estas situaciones tan urgentes, tan dolorosas... en término de lo que están viviendo las familias, eso ingresa a la escuela, y quedamos, no sé si atrapados, pero si quedamos ante esas problemáticas eso hace que quede de lado la cuestión pedagógica que también forma parte del ejercicio de un derecho!...porque tenemos que llevar adelante otras urgencia... (Profesor de Cs. Sociales de Nivel Secundario).

Aparece también el posicionamiento en la insistencia de la construcción de mecanismos colectivos de exigibilidad del ejercicio de derechos ante las esferas estatales y la construcción de redes comunitarias y colectivas de cuidado y protección comunitaria, en donde la escuela no sea único referente barrial ante situaciones de violencia:

(...) insisto en cuidar de buscar esos mecanismos de protección de esos derechos o los mecanismos de exigibilidad y cuáles son los agentes responsables, porque también eh... es lo que nos permite con los chicos poder habilitar otros espacios de referencia de defensa de derechos que no sea sólo la escuela... (Coordinadora Pedagógica).



Registro de construcción grupal Jornadas de Ciudadanía y Participación. Escuela Secundaria

Consideraciones finales

Los hallazgos del trabajo posibilitarían advertir cómo la perspectiva de derechos puede asumir diferentes sentidos según contextos, experiencias, trayectorias docentes e institucionales aún bajo un paraguas discursivo de los derechos a veces cargado de patrones modelizantes. Hablamos y hacemos *cosas diversas* amparado en la perspectiva de derechos, algunas de ellas más guionadas, otras no, estas últimas podrían caracterizarse como emergencias de las posibilidades fruto de la riqueza de sujetos, historias, experiencias en las instituciones.

No obstante, ya hemos señalado **cómo los diseños** curriculares habilitaron un espacio de discusión y problematización sobre los derechos en tanto perspectiva de trabajo e introdujeron la concepción de niñxs y jóvenes como sujeto de derechos. Esta apertura significa un avance muy significativo en relación a las propuestas curriculares, pues en tanto letra viva implica posiciones y debates de diferentes sectores (no sólo los docentes – académicos) en torno al aprendizaje del ejercicio de derechos en las sociedades democráticas.

Consideramos que poder vislumbrar y discutir en estos términos la construcción de la ciudadanía y la participación de niñxs y jóvenes en las escuelas es un valioso aporte para el ejercicio docente en las escuelas. Es decir que, asumir la intencionalidad de inscribir la práctica desde esta perspectiva, requiere una coherencia ético-política en relación a cuestiones centrales como la construcción de ciudadanía crítica basada en principios de inclusión, justicia social, ampliación de derechos.

Por otro lado, sería interesante profundizar la indagación de las propias voces y prácticas de lxs niñxs y jóvenes estudiantes, especialmente en este contexto de *retroceso* y agudización de vulneración sistemático y expandido en todo el territorio de derechos a determinados continentes juveniles: ¿cómo se vivencia la experiencia escolar cuya intencionalidad es garantizar derechos en un contexto en que aparecen cotidianamente vulneraciones de los mismos? ¿Se podrán establecer continuidades entre la vivencia en la calle, en bandas juveniles o será ruptural con la propuesta escolar?

Advertimos un nudo potente de análisis trayendo a discusión cómo la perspectiva de los derechos se ha convertido en una retórica universal cuya naturaleza intrínseca es de por sí transformadora (Magistris,

2014); cuyo alto potencial de incidencia abarca las ciencias sociales, el campo de la intervención, el de los movimientos sociales y como señalamos anteriormente, el de la política educativa (presente en los diseños curriculares analizados). Esta construcción ha contribuido a sostener una confianza ciega en el carácter emancipador del abordaje de la perspectiva de derechos. Una cuestión que parece interesante desentrañar es ¿qué alcances, qué potencial se deposita en la misma, o quizás qué límites ésta contribuye a ocultar? Señala Magistris (2014) que los efectos prácticos ofician en el orden de una atracción que puede eclipsar cuestiones que quedan por fuera de ese arco contenedor “es la perspectiva de derechos la que tenemos que cuidar, no los derechos de estos jóvenes” (Síntesis de una reunión del Equipo Docente de la Escuela Secundaria).

Todas las cuestiones planteadas las pensamos en términos de disputa, se disputa concepciones de mundo, concepciones de niños y jóvenes, asignaciones y reafirmaciones de lugares, de posibilidades. Se disputan también lógicas contradictorias en el orden de los discursos y de las prácticas, se disputa al sentido común, ese *conocido* sentido de la escuela para construir colectivamente otro, el que por lo menos pueda ser expresión de construcción de derechos en contextos críticos.

Referencias bibliográficas

- Argañaraz, O; De Dominici, C. y S. Ghiglione (2010). *Habilitar en la Escuela la Complejidad*. Memorias del Segundo Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción profesional a la docencia. Buenos Aires.
- Barco, S. (2012). *El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. Disponible en: https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espy=2&es_th=1&ie=UTF-8#q=silvia+barco+el+derecho+a+la+educaci%C3%B3n+concepciones+y+medidas
- Cantero, G. (2014) *Escuelas contracorriente: en la construcción de lo popular*, En Red latinoamericana de Estudios sobre trabajo docente. Presentado en Salvador Bahía. *Derecho a la Educación, Políticas educativas, y trabajo docente en América Latina: experiencias y propuestas en disputa*.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y Justicia social*. Madrid: Morata.
- De Alba, A. (1998). *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Dussel, I. y M. Southwell (2008). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *Revista El Monitor* N° 13, editada por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Argentina. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>
- Dussel, I. (2014). El Sentido de la Justicia. *Revista de la UNIPE*. Edición Especial: 30 años de Educación en Democracia. Serie de los Cuadernos de Discusión de la Universidad Pedagógica de Buenos Aires. N°2565. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y D. Sztulwark (2013) *Imágenes de lo no escolar*. Buenos Aires. Paidós.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. *Educ. Soc.*, v. 32, n. 115, p. 339-356. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos) en *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 49, pp. 19-57.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- Jurjo Torres, S. (2008). *Diversidad cultural y contenidos escolares*. Universidade da Coruña. Facultad de de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. *Revista de Educación*, 345: 83-110.
- Kaplan, C. (2008). *Las representaciones sociales de los docentes*. Disponible en : http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/llice/ANUARIO_2008/textos/16_Carina_Kaplan_tesis.pdf
- Larrosa, J. (2013). Prólogo del libro de Duschatzky, S. y E. Aguirre (2014) *Des-Armando Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- LLobet, V. (2013) *Pensar la infancia desde América Latina*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO.
- Magistris, G. (2013). *El magnetismo de los derechos: desplazamientos y debates en torno a los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Serie Documentos de trabajo. Red de posgrado N° 40. Buenos Aires: CLACSO.
- Minujin, A. y Kessler, G. (1993). *Del progreso al abandono: Demandas y carencias de la nueva pobreza*. Buenos Aires: UNICEF
- Perrenoud, P. (2001). La Formación de los Docentes en el Siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), XIV, n° 3, pp. 503-523.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Terigi, F. (comp) (2006). *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. INFOD.

CAPÍTULO 5

Distintas voces, un mismo problema: ¿Qué se entiende por la transición de la Aritmética al Álgebra?

*María Eugenia Ferrocchio¹, Nora Margarita Zon², Claudina Canter³,
Mabel Etchegaray⁴, Ana Carolina Bovio⁵, Silvia Lucero⁶, Alicia
Fernández⁷, Silvia Etchegaray⁸*

1 Profesora de Matemática. Escuela Normal Superior José Manuel Estrada (Alcira Gigena - Córdoba)

2 Magíster en Didáctica de la Matemática. Universidad Nacional de Río Cuarto.

3 Profesora y Licenciada en Matemática. Escuela Normal Superior J.J. de Urquiza.

4 Licenciada en Educación con Orientación en Enseñanza de la Matemática y Diseño, Coordinación y Evaluación de la Enseñanza. Escuela Normal Superior J.J. de Urquiza.

5 Profesora y Licenciada en Matemática. Universidad Nacional de Río Cuarto.

6 Profesora de Matemática. Instituto Superior Jerónimo Luis de Cabrera (Gral. Cabrera - Córdoba).

7 Profesora en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Jerónimo Luis de Cabrera (Gral. Cabrera - Córdoba).

8 Magíster en Didáctica de la Matemática. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resumen

Un equipo de docentes de diferentes Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) hemos reunido esfuerzos, saberes y experiencias para compartir un espacio de estudio, análisis y producción conjunta en torno a una problemática compartida. Logramos puntos de encuentro y un marco de referencia común desde el cual entendemos que los objetos matemáticos se “transforman” con la mirada de la enseñanza y que es necesario plantear en el aula de formación una matemática “viva”, en la que dichas prácticas se constituyan en oportunidad de producción de conocimiento. Definimos una problemática de enseñanza compartida en el área de Matemática y Didáctica de la Matemática: la transición de la aritmética al álgebra, en tanto “objeto a enseñar” y “objeto a aprender” en la formación inicial de los futuros docentes. Recuperamos y analizamos los significados que “circulan” en cada una de las instituciones y, como emergente del proceso, logramos sintetizar algunos aspectos de nuestras propias prácticas que merecen ser revisados. Con el presente escrito, nos proponemos compartir los resultados y reflexiones emergentes de este recorrido de investigación, intentando mostrar cómo el transitar por una experiencia de investigación que plantea como objeto de estudio las propias prácticas docentes, nos permitió “mirarnos” y significar -en la formación inicial de profesores- la potencialidad de discutir/analizar/problematizar la algebrización de la Aritmética, lo que conlleva la transformación del significado del álgebra escolar.

El gran desafío de pensar colectivamente

Nuestro punto de encuentro entre diferentes instituciones de formación docente, se constituyó -justamente- a partir de la necesidad de discutir y analizar una determinada problemática de aprendizaje de las matemáticas, compartida. Este desafío tiene como punto de partida el haber acordado una forma de problematizar, tensionar, desnaturalizar, poner en evidencia, qué significa para cada una de las instituciones involucradas en este proyecto, la “transición de la Aritmética al Álgebra” en tanto saber matemático a enseñar.

Son nuestras voces como docentes formadores, las de maestros orientadores y las de futuros docentes las que irán delineando la esencia

del presente trabajo, en espacios institucionales diferentes y con tiempos compartidos, lo que nos hemos permitido llamar: “*aula móvil*” de investigación.

En este contexto, con este propósito y decisiones metodológicas es que, decidimos abordar sistémicamente la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje correspondientes a la apropiación de las primeras herramientas algebraicas, teniendo en cuenta los conocimientos sobre las operaciones básicas, la numeración, las propiedades de los números/operaciones y las argumentaciones aritméticas. Es decir, nuestra problemática didáctico-matemática es cómo avanzar con los conocimientos disponibles de la Aritmética en *niveles de algebrización* del saber matemático.

Para nosotros des-transparentar los significados personales, los funcionamientos institucionales, las relaciones con otras temáticas que conlleva esta actividad matemática y que sólo el problema de su enseñanza pone en evidencia, se tornan necesarios para la reflexión de las propias prácticas docentes, de nuestras propias prácticas. Lo que se transforma en un camino posible para superar la fragmentación y atomización a las que los contenidos están generalmente sometidos en las presentaciones curriculares, bibliográficas y/o trabajos áulicos cotidianos.

A continuación se explicita, en primer término, el contexto conceptual que enmarca esta investigación para dar lugar así a los aspectos metodológicos que sostienen teóricamente a la presentación analítica de los datos. Por último, se plantean las reflexiones finales de este equipo interinstitucional dejando planteadas cuestiones abiertas que invitan y nos invitan a continuar investigando.

Supuestos de partida

Partimos de reconocer las características especiales del conocimiento matemático, asumiendo que no se trata de los mismos objetos -el que se debe “aprender” para luego “enseñar”- cuando hablamos de lo que deberían saber nuestros futuros profesores de Educación Primaria y/o nuestros futuros profesores en esta área de conocimiento. En particular, las operaciones básicas, la numeración, el símbolo, las propiedades aritméticas de los números y de las operaciones, las argumentaciones aritméticas y las transformaciones algebraicas deberían tener, en la for-

mación inicial, el sentido que le otorga pensarlos como “objetos de enseñanza” además de como objetos científicos. Esta hipótesis inicial ha sido significada colectivamente y reconocida como problemática didáctico-matemática durante el primer espacio de investigación compartido en la primera convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados en Investigación Educativa (Zon, Ferrocchio, Bovio, Peter, Elguero, 2015) (PROMIIE 2013-2015).

Enmarcamos la indagación de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el Enfoque Ontosemiótico sobre la Cognición Matemática (EOS), cuyo principal referente e iniciador es el Dr. Juan Díaz Godino (Granada, España) el cual asume una mirada sistémica y compleja ante la problemática de la enseñanza de la matemática y la formación de los profesores. En diversos trabajos, Godino y colaboradores (Godino y Batanero, 1994; Godino, Font y Wilhelmi, 2006; Godino, 2011; Godino 2014; Godino, Aké, Contreras, Díaz, Estepa, Blanco, 2015) elaboraron un sistema de nociones teóricas y categorías sobre la naturaleza, origen y significado de los objetos matemáticos desde una perspectiva educativa, tratando de articular de manera coherente las dimensiones epistémica (significados institucionales o socioculturales), cognitiva (significados personales, psicológicos o individuales) y curricular (interaccional, mediacional y ecológica). Estas herramientas conceptuales metodológicas fueron las que consideramos para abordar el problema que nos ocupa.

Específicamente, en referencia a nuestro recorte epistémico del problema centrado en la transición aritmética-álgebra, reconocemos como antecedentes distintas investigaciones internacionales (Gascón, 1999; Aké, Godino, Fernández, Gonzato, 2014; Godino, Neto, Wilhelmi, Aké, Etchegaray, Aitzol, 2015.) y nacionales (Etchegaray, 2001; Papini, 2003; Zon, 2004; Sadovsky, 2005; Sessa, 2005; Barrio y otros, 2010) en Didáctica de la Matemática, que han avanzado en indagar la no linealidad de esa transición, la complejidad de la construcción del símbolo, el análisis entre niveles educativos en torno a tres dimensiones: la curricular, la fáctica y la institucional, y en “desmontar” la idea del Álgebra como disciplina y hacerla visible como herramienta de modelización y de validación; aspectos todos que han sido tenidos en cuenta para este estudio.

Una manera de recuperar distintas voces

Nuestro trabajo se enmarca en las metodologías cualitativas de investigación educativa, específicamente en la perspectiva crítica-interpretativa.

Nos propusimos estudiar “las prácticas didáctico-matemáticas en relación a la transición aritmética-álgebra”, para ello seleccionamos una población constituida por estudiantes de los últimos años del Profesorado de Educación Primaria de los distintos Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que habían transitado por diferentes espacios como Desarrollo del Pensamiento Matemático, Matemática y su Didáctica I y II y los espacios de Práctica Docente I, II y III y estudiantes de cuarto año del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Río Cuarto cursando en ese momento la asignatura Didáctica de la Matemática II y Práctica Docente y Curriculum.

La elección de la población tuvo como intención; por un lado, ayudar a comprender cómo funciona la relación -en las instituciones formadoras- entre la Didáctica, la Matemática y la Práctica Docente y; por otro, esta elección posibilitó un análisis de las propias prácticas docentes como formadores, dado el rol que ocupamos en las respectivas instituciones los integrantes de este Proyecto.

Dispositivos como la observación documental de materiales curriculares y un cuestionario⁹ -construcción emergente del trabajo del equipo- nos permitieron poner en evidencia los sentidos y significados que diferentes actores construyen en torno a la problemática planteada. La información relevada recupera “los modos de decir” de los sujetos, la “dimensión sintáctica de su significado personal” hasta el “significado personal pragmático”, o sea asociado a prácticas ligadas a la resolución de problemas.

La indagación realizada, y el análisis de los datos, se llevó adelante en dos niveles de análisis: un primer nivel de análisis que tiene como foco el funcionamiento personal de objetos y procesos que se asocian a la transición aritmética-álgebra y un segundo nivel de análisis que

⁹ El cuestionario es:

1. ¿Cómo significaría usted la transición entre Aritmética y Álgebra? O ¿qué significado le otorga a la frase “transición entre Aritmética y Álgebra”?
2. ¿Cómo representaría esa transición?
3. Évoque alguna actividad en la que considere que se trabaja esta transición y por qué

involucra el grado de coherencia personal entre el plano pragmático y semántico con el sintáctico.

El análisis y los resultados obtenidos brindaron nuevos datos que nos permitirán reformular y construir prácticas como así también tensionar las actuales y “reales” prácticas matemáticas que circulan en nuestras instituciones. Si bien no pretendemos con este estudio obtener conclusiones generales que respondan a todas las prácticas didácticas-matemáticas del nivel superior sino que las mismas nos permitan “conocer”, analizar y “comprender” nuestras propias y reales prácticas institucionales con el objetivo y proyección de disponer y construir herramientas que nos posibiliten su revisión. En este sentido, consideramos que resulta interesante compartir las diferentes voces sobre las cuales construimos y desarrollamos nuestra experiencia.

Las voces sobre la transición

Tal como se planteó en el punto anterior, pudimos -a partir del estudio y discusión en el interior del equipo, sobre las respuestas al cuestionario respecto a la manera de entender y/o conceptualizar la transición aritmética-álgebra de las diferentes poblaciones indagadas- construir dos niveles de análisis que nos permitieron agrupar dichas respuestas a partir de diferentes aspectos. Por un lado, *los “decires” sobre la transición*, donde se recupera el tipo de funcionamiento que se puede explicitar de los objetos y procesos que se asocian a ella y; por otro, *qué tipo de prácticas matemáticas se asocian a la transición aritmética-álgebra*, lo que permite objetivar la coherencia entre lo que *se dice*, lo que *se representa* y *el tipo de problemas* que plantean. Para ilustrar nuestro análisis, citaremos algunas voces de los docentes y estudiantes entrevistados que ayuden a entender las características definitorias de cada nivel y una síntesis del análisis que de ellas realizamos.

“Decires” sobre la transición

En este primer nivel de análisis, nos centramos en recuperar cómo se plantea a la transición aritmética-álgebra a partir del entramado de relaciones emergentes en torno a los objetos y procesos involucrados. Al respecto, pudimos identificar que algunos docentes y estudiantes iden-

tifican la transición como **“pasaje de lenguaje”** ya que en las respuestas se hace referencia a un cambio de un objeto por otro (un número a letra), en este caso es posible recuperar voces como las siguientes: *“No sé cómo explicar el paso de una a otra (...) la aritmética estudia los números y las operaciones básicas, mientras que el álgebra toma esas operaciones y las generaliza reemplazando los números por letras”*. *“Se me viene a la cabeza el paso del número al uso de la letra”*.

En respuestas como la primera, podemos observar que se plantea cierta *ambigüedad* ya que se habla de *paso* y al mismo tiempo se plantea que el Álgebra generaliza operaciones; sin embargo, frente al pedido de representación de la transición, la misma permite determinar que las letras sólo son usadas como *arithmos*, o sea reemplazando un número (no funcionando como un número cualquiera)¹⁰. Por su parte, en respuestas como la segunda, claramente se asocia la transición a un cambio de lenguaje (el número por la letra); sin embargo, en algunos casos, al mirar las representaciones realizadas, es posible objetivar que se plantea otra funcionalidad de la letra diferente a la del número ya que, por ejemplo, en operaciones en las que está involucrada la letra *x* no se plantean resultados sino relaciones entre expresiones algebraicas.

Por otra parte, también pudimos reconocer otros docentes y/o estudiantes que entienden la transición aritmética-álgebra como **“pasaje en la funcionalidad de los objetos”** pues se plantea en sus respuestas un cambio del número a la letra pero haciendo hincapié en la función de ese número y/o letra (por ejemplo, cuando se plantea un cambio del número por una incógnita, variable, etc.). Dentro de estas respuestas, podemos recuperar algunas que -al considerar la funcionalidad de los objetos- ponen el acento en características diferentes: *“En aritmética los signos piden hacer una operación, en cambio en álgebra los signos son parte de una variable”*. *“Desde mi punto de vista, la transición entre aritmética y Álgebra hace referencia a un cambio necesario de lenguaje o forma de expresar una determinada solución para que la misma resulte sintética y adecuada para trabajar, del mismo modo que permita establecer relaciones de acuerdo al problema planteado”*.

10 Para la determinación de este nivel de análisis, se miraron en relación la manera de “decir” y de “representar” la transición esto es, las respuestas a los dos primeros ítems del cuestionario. La decisión se corresponde con que generalmente la forma de “decir”, por un lado, y de representar, por otro, plantean significados incompletos siendo necesaria, en nuestra investigación, la observación de ambas respuestas para la determinación de las categorías de análisis.

En la primera respuesta podemos observar que se plantea un cambio en la función de los objetos ya que en Aritmética los signos indican que hay que “*hacer*” las operaciones (lo que podría interpretarse como la búsqueda de resultados), mientras que en Álgebra ellos “*son parte de una variable*”; además, y en relación con la representación planteada, se propone una ecuación lo que resulta compatible con el tipo de explicación realizada. Por su parte, la segunda respuesta plantea con claridad un cambio en la función de los objetos pero como “necesaria” para que sea posible trabajar y establecer relaciones; y en la representación de la transición, se explicita a través de una flecha que ese cambio necesita de un proceso: el de generalización. Este último caso, es posible diferenciarlo porque se está planteando al lenguaje como mediador para una posible transformación no sólo de objetos sino también de ciertos procesos¹¹.

Por último, respecto a los “*decires*” sobre la transición, también se recuperaron voces que la significan como “*transformación*”, es decir son casos en los que se identifica la importancia de desarrollar procesos (de generalización, de descontextualización¹², de materialización¹³, etc.) en el contexto aritmético. Ejemplos de ellas son:

“Pienso que la transición entre aritmética y álgebra hace referencia a la utilización de algún nuevo proceso, que me permita trabajar inicialmente con tareas cuya resolución sea utilizando operaciones aritméticas. Estableciendo seguidamente, situaciones en la que la resolución haya que establecer relaciones entre la aritmética y el álgebra, es decir, que obligue a trabajar con expresiones algebraicas. Poder resolver problemas de este tipo, permiten ver cómo es posible establecer modelos a partir de la utilización de métodos aritméticos, cuyos modelos podrán ser descontextualizados para utilizarlos en caso de que sean necesarios”.

11 Este tipo de respuestas es de las que “*bascula*” entre una y otra forma de entender la transición. De este tipo de respuestas hemos encontrados varias y, dado el objetivo de nuestra investigación, a partir de las relaciones que se explicitan, se las ha enmarcado en una determinada categoría.

12 Implica que los objetos matemáticos se “*desprendan*” de los contextos de los que emergen, que le dan sentido.

13 La simbolización y representación de objetos matemáticos son el resultado de un proceso de materialización.

Esta respuesta, sumada a la representación planteada en la cual se reconoce explícitamente el proceso de descontextualización como parte del mega proceso de modelización matemática, pone en evidencia que se plantea la necesidad de la transformación de procesos como un modo de “ver” la producción Matemática. Otra voz que plantea este tipo de significado es:

“Personalmente, significaría la transición entre aritmética y álgebra como la transformación del trabajo con números al trabajo con números e incógnitas, que mayormente son denotadas por letras. No lo significó como el pasaje de una cosa a la otra, sino como un proceso de generalización de la aritmética”.

En esta respuesta, se plantea una transformación, pero de procesos de generalización, lo que la diferencia de la anterior. Dentro de esta manera de “entender” la transición, si bien se la reconoce en la mayoría de los casos como *transformación*, planteando explicaciones y representaciones centradas en procesos de generalización, descontextualización y/o materialización, es posible objetivar que en ningún caso se reconoce o explicita la potencialidad del Álgebra para la conservación de la “traza” (conservar la información del problema), característica central de este tipo de conocimiento (Sessa, 2005).

¿Qué tipo de prácticas matemáticas se asocian a la transición aritmética-álgebra?

Este nivel de análisis, pone en relación las maneras de *entender* la transición -explicitadas en el nivel anterior- y las situaciones problemáticas que se asocian a ella, es decir pone al descubierto la dimensión pragmática del significado del conocimiento matemático en cuestión. Se analizó así el ***nivel de coherencia*** (escaso, parcial o total¹⁴) entre lo que se *entiende* por transición aritmética-álgebra y las situaciones que se recuperan para ejemplificarla. Como síntesis, podemos recuperar que dentro de los casos donde se identifica *total coherencia*, se recuperan respuestas de las diferentes maneras de *decir* la transición, esto es, las tareas que se proponen tienen total relación con la forma en que se despliega

¹⁴ La determinación de estos tres niveles está asociada a la relación y/o correspondencia entre lo discursivo y la tarea propuesta pero también al grado de explicitación de ellas por parte del encuestado.

el discurso y la representación de la transición. Por otra parte, en los casos en que observamos coherencia *parcial o escasa*, excepto en algunas respuestas puntuales, pudimos recuperar que en general el tipo de problemas, que tanto estudiantes como docentes asocian a la transición, presentan una potencialidad epistémica “mucho mayor” que ellos pueden reconocer. Como emergente de este análisis, podríamos interpretar que en las aulas de los profesorados y en las escuelas asociadas “circulan” ciertas prácticas matemáticas potentes para el abordaje de la problemática de la transición pero que resultaría esencial recuperarlas para hacer visible y explícito dicho potencial, aportando así a la posibilidad de producir conocimiento matemático en las aulas de formación docente.

Emergentes de la investigación

El trabajo desarrollado en este contexto interinstitucional lo entendemos como una oportunidad para fortalecer la articulación entre investigación educativa, formación docente y transformación de las prácticas de enseñanza. En este marco, y con el objetivo de superar las clásicas fragmentaciones y asimetrías entre los subsistemas del sistema de Educación Superior, enfatizamos en la construcción de condiciones que posibilitan el trabajo colectivo, el intercambio de saberes y la consolidación de redes de colaboración horizontal. A partir de la posibilidad de mirarnos, de poner en palabras los problemas que identificamos en nuestras prácticas áulicas, de construir un marco de referencia compartido, no sólo nos permitió definir una problemática de enseñanza común en el área de la matemática y su enseñanza, sino que habilitó la circulación democrática de conocimientos, valores y estrategias que tensionan nuestras prácticas educativas concretas y situadas. En este sentido, entendemos que la participación en los PROMIIE nos permitió construir un nuevo espacio de producción de conocimiento -reconocido institucionalmente-generando formas diferentes y más dinámicas de vincularnos con el saber e instalando en nuestras instituciones lo que dimos en llamar: *aula móvil de investigación*.

El emergente, como producto de esta investigación, es un “conocimiento construido nuevo y contextual” (“contextual” por ser en vista a las instituciones en las que estamos trabajando) y está asociado al significado que se le está dando a la problemática de la transición aritmética-álgebra en las distintas instituciones y en distintas *poblaciones*.

Específicamente, fue posible objetivar -a partir de las diferentes voces- que se reflejan significados muy diferentes respecto a la transición aritmética-álgebra aunque hay un cierto “consenso” en el tipo de prácticas que se asocia a ella; cuestión que nos permite concluir que en la formación inicial existen y/o circulan ciertas prácticas que se “entienden” como potentes para la producción de conocimiento matemático aunque su aporte para el necesario avance en los procesos algebrización del conocimiento aritmético no sea reconocido explícitamente. Esto nos pone delante de un gran desafío: pensar prácticas idóneas de enseñanza que permitan a nuestros estudiantes entender que la Aritmética se va transformando al someterla a diferentes niveles de algebrización. Los procesos que exigen cada tipo de problema que “vive” en un contexto o en otro, se transforman, se complementan, se entrelazan, para ir construyendo un modo de entender la matemática esencialmente como una actividad de modelización.

Con este proyecto logramos sintetizar algunos de todos estos aspectos intentando con estos nuevos marcos referenciales institucionales y contextuales comenzar a plantear una posible propuesta para el aula, que permitiría poner en tensión y discusión la potencialidad de avanzar en niveles de algebrización de la Aritmética, permitiéndonos aspirar a transformaciones concretas y necesarias en las aulas de formación inicial. Esta producción nos exigirá indudablemente un nuevo trabajo colectivo para el que tendremos en cuenta las cuestiones que planteamos a continuación.

Cuestiones “abiertas” para seguir investigando

El análisis de los currículum vigentes, y el primer y segundo nivel de análisis que hemos realizado a las respuestas de los estudiantes del profesorado de Educación Primaria, del profesorado en Matemática y de docentes de escuelas asociadas a los ISFD que participan en este proyecto, nos han llevado a delinear algunas cuestiones que esperamos y necesitamos seguir debatiendo y profundizando en el seno del colectivo de formadores-investigadores que conformamos este PROMIIE. Asumimos que el punteo de cuestiones que presentaremos no es exhaustivo -ni podría serlo- dada la multiplicidad de problemáticas que atraviesan la compleja tarea de repensar prácticas matemáticas que apunten a construir significados acordes a la complejidad epistémica, cognitiva y

ecológica de un fenómeno reconocido como fenómeno didáctico-matemático: *la transición aritmética-álgebra en la formación docente*.

1. La riqueza y el desafío de un compromiso compartido por nosotros, en tanto formadores de formadores: formar en matemática y en su enseñanza
2. La comprensión por parte del colectivo de docentes-investigadores que el contenido matemático se somete para su transformación a “niveles de algebrización”.
3. La importancia central del trabajo de los estudiantes, en tantos futuros docentes, en su tránsito por las materias de contenido matemático.
4. La importancia del trabajo de los docentes de las escuelas asociadas, en tantos docentes orientadores, en su rol de co-formadores de los futuros docentes.

Referencias Bibliográficas

- Aké, L., Godino, J. D., Fernández, T., Y Gonzato, M. (2014), *Ingeniería didáctica para desarrollar el sentido algebraico de maestros en formación*. Avances de Investigación en Educación Matemática, 5 (pp. 25-48).
- Barrio E., Lalanne L., Petich A. (2010). *Entre Aritmética y álgebra: un camino que atraviesa los niveles primario y secundario*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Etchegaray, S. (2001): Análisis epistemológico y didáctico de nociones elementales de la Teoría de Números. Tesis de Maestría en Didáctica de la Matemática. Departamento de Matemática. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.
- Gascón, J. (1999). La naturaleza pre algebraica de la matemática escolar. Revista Educación Matemática. 11(1) (pp. 77-88).
- Godino, J. D. (2011). *Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. Ponencia presentada en XIII CIAEM-IACME. Recife. Brasil. Disponible en: https://www.ugr.es/~jgodino/eos/jdgodino_indicadores_idoneidad.pdf.
- Godino, J. D. (2014). *Síntesis del enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática: motivación, supuestos y herramientas teóricas*. Universidad de Granada. Disponible en: http://www.ugr.es/local/jgodino/eos/síntesis_ES_24_agosto_14.pdf

- Godino, J. D. y Batanero, C. (1994). *Significado institucional y personal de los objetos matemáticos*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 14 (3): 325-355.
- Godino, J. D., Font, V. y Wilhelmi, M. R. (2006). Análisis ontosemiótico de una lección sobre la suma y la resta. [N° Especial] *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa RELIME* (pp. 131-155).
- Godino J. D., Aké L., Contreras A., Díaz C., Estepa A., Blanco T. (2015). Diseño de un cuestionario para evaluar conocimientos didácticos-matemáticos sobre razonamiento algebraico elemental. *Revista Enseñanza de las ciencias*. 33.1 (pp. 127-150).
- Godino, J. D., Wilhelmi, M. R., Aké, L. Etchegaray, S. y Lasa, A. (2015). Niveles de algebrización de las prácticas matemáticas escolares. Articulación de las perspectivas ontosemiótica y antropológica. *Avances investigación en Educación Matemática*.
- Papini, M. C. (2003). Algunas explicaciones vigotskianas para los primeros aprendizajes del álgebra. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. 6(1). (pp. 41-71).
- Sadovsky, P. (2005): *Enseñar Matemática hoy – Miradas, sentidos y desafíos*, Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Sessa, C. (2005): *Iniciación al Estudio didáctico del Álgebra*, Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Zon, N., Ferrocchio, M. E., Bovio A. C., Peter, M., Elguero, C. (2015). *Deconstrucción y nuevas construcciones en torno a una Problemática Didáctica*. Universidad Nacional de Río Cuarto. UniRío Editora.

CAPÍTULO 6

Tensiones entre discursos y prácticas en la formación docente en Ciencias Naturales

*Graciela Raffaini¹, Verònica Arfenoni², Graciela Lecumberry³, Lorena
Peña⁴, Silvia Orlando⁵, María Amelia Scoppa⁶*

*Si no hay ningún “volverse algo”, ¿Cómo va a haber alguna tensión?
Tensión implica que quieres ser algo que no eres.
Osho (1974), “El libro de los secretos”*

1 Profesora en Ciencias Biológicas y Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.

2 Profesora y Licenciada en Ciencias Biológicas. Escuela Normal Superior J.J. de Urquiza

3 Profesora en Física y Química y Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.

4 Profesora y Licenciada en Ciencias Biológicas, Profesora en Educación Primaria y Especialista en Educación y TIC. Escuela Normal Superior J.J. de Urquiza.

5 Profesora y Licenciada en Química y Física, Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Educación y Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.

6 Profesora en Química y Física y Licenciada en Enseñanza de las Ciencias del Ambiente. Escuela Normal Superior José Manuel Estrada (Alcira Gigena-Córdoba).

Resumen

En el proyecto de investigación *La enseñanza de las Ciencias Naturales en las prácticas docentes iniciales: contribuciones para movilizar saberes y reflexiones*, estudiamos cuestiones comunes en el nivel superior universitario y no universitario, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales configuradas en las prácticas docentes iniciales. Investigamos desde una perspectiva cualitativa focalizando la indagación en recuperar las voces de los estudiantes-practicantes y profesores noveles, y las propuestas pedagógico-didácticas diseñadas e implementadas en la instancia de residencia, centrando la atención en identificar los procedimientos ligados a las prácticas experimentales. Los resultados dan cuenta del reconocimiento de diferentes tensiones entre formación disciplinar y pedagógica-didáctica, entre condicionamientos institucionales y prácticas experimentales, y entre posicionamiento pedagógico-didáctico asumido y las prácticas diseñadas para enseñar ciencias. Estas tensiones remiten a la identificación de dificultades que operan como obstáculos para la planificación de la enseñanza de las ciencias en el contexto institucional del nivel de destino, desde los enfoques sostenidos por la Didáctica de las Ciencias Naturales. Profundizar el análisis sobre los procesos de construcción subjetiva de la profesionalización docente en la formación inicial, permitirían acercarnos a los orígenes de estas tensiones.

Introducción

Una de las problemáticas actuales en el campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales es el predominio de una enseñanza centrada en los conceptos científicos que relega el desarrollo de los procedimientos y la práctica de la ciencia como una actividad reflexiva y social. Es por ello que focalizamos la mirada sobre las prácticas experimentales, con el propósito de continuar desatando tramas en la formación de profesores del nivel primario y secundario en estas ciencias.

Como docentes investigadores de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), del Instituto de Enseñanza Superior (IES) Ramón Menéndez Pidal de la ciudad de Río Cuarto y de las Escuelas Normales Superiores (ENS) Justo José de Urquiza de Río Cuarto y José Manuel Estrada de Alcira Gigena, visualizamos con preocupación compartida la

compleja vinculación entre la formación inicial y el lugar de las actividades experimentales en las prácticas docentes; también, las dificultades que presentan los estudiantes para incorporar y articular la formación didáctica con la disciplinar en las propuestas de intervención pedagógica que elaboran para enseñar Ciencias Naturales. En este plano consideramos necesario revisar y reconocer ¿Qué posicionamientos didácticos construyeron los estudiantes y profesores noveles en la enseñanza de las Ciencias Naturales? ¿Cómo plantean las actividades que les permitan a los niños y adolescentes apropiarse de los procedimientos científicos? ¿Qué contenidos recuperan de sus recorridos formativos? ¿Cómo incluyen las prácticas experimentales al elaborar las propuestas de enseñanza de las ciencias? ¿Qué lugar ocupan las actividades experimentales como espacios de construcción del conocimiento escolar? ¿Qué contenidos, estrategias, procedimientos y recursos relacionados a la ciencia y al trabajo experimental incluyen en sus propuestas de enseñanza los estudiantes practicantes y los profesores noveles?

Para responder a estos interrogantes recurrimos a dos fuentes de información claves como son los posicionamientos de los estudiantes-practicantes a partir de los registros de sus voces y las propuestas pedagógico-didácticas, como documentos escritos relevantes, que diseñan e implementan para enseñar Ciencias Naturales, centrándonos en identificar los procedimientos ligados a las prácticas experimentales.

En este trabajo compartimos la recuperación de esas voces en registros personales y el análisis documental que remiten a tensiones sobre las decisiones y formas de enseñar ciencia en primaria y secundaria. Además, realizamos aportes para re-pensar las prácticas de enseñanza. Invitamos al lector a poner en discusión los relatos que se presentan con las propias experiencias, para dar lugar a un entramado de ideas desde las cuales tomar posiciones críticas en relación a la forma en que el currículum implícito y el explícito se ligan con el prescripto. Para esto, expondremos en primer lugar los supuestos de nuestra investigación, continuando con las descripciones del diseño metodológico que nos permitió identificar las tensiones que se manifiestan en las prácticas en torno a la enseñanza de las ciencias y concluimos el trabajo compartiendo las reflexiones que nos generan las voces y experiencias recuperadas durante la investigación.

Las tramas entre la enseñanza de las ciencias y la práctica docente

Como profesores de la asignatura Práctica Docente en la formación inicial, consideramos este espacio curricular como un ámbito socio-institucional que favorece la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales que les permiten vivenciar la complejidad del trabajo docente, y recuperar, profundizar e integrar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo.

Asumimos que la formación inicial en los profesorados implica introducir a los estudiantes en un recorrido teórico-práctico en torno al aprendizaje y la enseñanza desde campos de formación diferentes. Entre esos campos se encuentran el campo de la formación disciplinar, ligado a los contenidos propios de las Ciencias Naturales; un campo de formación específica, desde donde se construirán los saberes pedagógicos didácticos para diseñar las propuestas de intervención pedagógica que deberá desarrollar en las aulas del nivel de destino, y el campo de la práctica docente, desde donde podrá integrar los saberes didácticos para iniciar el camino de la docencia. En el desempeño docente, los saberes de estos campos deberían conjugarse, de forma tal que las concepciones, supuestos y argumentos construidos en la etapa de formación, permitan justificar las decisiones didácticas.

Acordamos con Veglia (2007) que la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela debería ser un espacio para la formación de individuos críticos, reflexivos y responsables, capaces de entender y cuestionar el mundo que los rodea. Para esto, el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la ciencia deben favorecer la apropiación de su cuerpo conceptual y procedimental, y de las actitudes que refieren a una modalidad de vínculo con el saber, que configuran las habilidades y estrategias que requiere la investigación científica como proceso de construcción social del conocimiento.

Los aportes de Pozo y Gómez Crespo (2001) y Meinardi *et al* (2010) nos permitieron confirmar que la realidad de la mayoría de las clases de ciencias en cualquiera de los niveles educativos se aproxima a una enseñanza asociada a modelos expositivos, desestimando la argumentación y la contrastación de modelos, y la revisión y apropiación de los procedimientos científicos; hay una fuerte persistencia de propuestas

desarrolladas a partir de *recetas*, con protocolos cerrados, no consensuados ni fundamentados.

Reconocemos que la enseñanza de las Ciencias Naturales a través de prácticas experimentales, es una actividad compleja que requiere de la utilización de distintos tipos de conocimientos relacionados con la Epistemología de la Ciencia, su historia, metodologías y procedimientos, articulados con las estrategias didácticas. Coincidimos con Fernández (2013) que las prácticas experimentales pueden ser un componente fundamental de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y son numerosos los motivos para introducirlos en la práctica áulica, ya que tienen el potencial de lograr el aprendizaje de contenidos, promover un pensamiento crítico-creativo y favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia las ciencias.

Varios autores (Candela, 1993; Carrascosa *et al*, 2008; Gil-Pérez *et al*, 2005; Meinardi *et al*, 2010; Adúriz-Bravo *et al*, 2013; Reinoso *et al*, 2015; Gellon *et al*, 2018) establecen que cuando se implementan las prácticas experimentales se presentan con la intencionalidad de verificar y comprobar la teoría, se limitan a ejercicios y prácticas para corroborar la información dada por el libro o por el maestro, mostrando una imagen distorsionada de la ciencia. En consonancia con ellos, López Rúa y Tamayo Alzate (2012), afirman que los estudiantes se ajustan a un procedimiento pre establecido por el docente en la guía de trabajos prácticos, donde la anticipación a modo de hipótesis o la problematización no son consideradas, de esta manera sólo se sigue la receta presentada. Por lo general, las actividades experimentales son tomadas de las propuestas editoriales, sin mediar una adecuación previa a la implementación.

Recuperamos de Meinardi *et al* (2010) la distinción de lo que supone una práctica experimental de un experimento. Este último se centra en el control de variables como actividad principal, en tanto las prácticas experimentales suponen, entre otras, experiencias simples, demostraciones, modelizaciones, todas ellas sin control de variables. Sobre la base de esta distinción se realizó, en una investigación anterior, una caracterización sobre las prácticas experimentales en las propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales que los estudiantes-residentes diseñaron, reconociéndose cinco categorías (Raffaini *et al* 2018). Estas son: la experimentación como manipulación guiada, donde hay un énfasis en la manipulación individual de la información y la creación

de significados, a partir de un conjunto de materiales o circunstancias dadas; la experimentación como observación, destinada a obtener una familiarización perceptiva con los fenómenos; la experimentación como medición, donde el interés de quien enseña se concentra en la adquisición de habilidades técnicas para la manipulación instrumental antes que en la construcción de respuestas a una pregunta de investigación o la explicación de un fenómeno; la experimentación como aplicación del método científico, se concibe al método científico como una metodología didáctica y a la experimentación como una etapa de la secuencia. El experimento es un dispositivo para probar hipótesis; y la experimentación como práctica de investigación, se concibe como una estrategia de enseñanza en la que, partiendo de la tendencia y capacidad investigadora innata de todos los niños, el docente orienta la dinámica del aula hacia la exploración y reflexión conjunta en torno a las preguntas que los escolares se plantean sobre los componentes y los fenómenos característicos de los sistemas socio-naturales de su entorno, seleccionando conjuntamente problemas sentidos como tales por el alumnado y diseñando entre todos planes de actuación que puedan proporcionar los datos necesarios para la construcción colaborativa de soluciones a los interrogantes abordados, de manera que se satisfaga el deseo de saber y de comprender de los escolares y, al mismo tiempo, se avance en el logro de los objetivos curriculares prioritarios (Cano & Cañal, 2006).

Entramados metodológicos de la investigación

Desarrollamos la investigación desde una perspectiva cualitativa (Yuni y Urbano, 2003 y 2006a) donde, lejos de suponerla como un proceso de investigación caracterizado por etapas fijas secuencialmente ordenadas y proyectadas hacia adelante, procuramos imprimirle un carácter dialéctico y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto educativo en el que se lo aborda.

Construimos el encuadre metodológico en el marco del paradigma sociocrítico (Vasilachis de Gialdino, 2007) diseñando un estudio de corte naturalista, que busca comprender e interpretar la información, y crítico, al reflexionar para orientar cambios posibles. El diseño planteado para concretar esta investigación fue flexible, siguiendo una lógica mixta, inductiva-deductiva, de modo que hubiera una constante interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques

y los acontecimientos. Las descripciones y abstracciones de los datos fueron utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo.

Analizamos las prácticas iniciales docentes a partir de la situación didáctica diseñada por estudiantes de Práctica Docente IV de los Profesorados de Educación Primaria y de Práctica Docente de los Profesorados en Ciencias de la universidad, para la enseñanza y el aprendizaje de Ciencias Naturales en su residencia. Los estudiantes residentes deben dar cuenta de una autonomía creciente para el diseño e implementación de propuestas de enseñanza en un aula concreta, en una práctica docente final. Además, entrevistamos a profesores noveles de formación superior universitaria y no universitaria⁷.

Decidimos realizar entrevistas y análisis documental. Las entrevistas de carácter estructurado y grupal tuvieron como modalidad la conversación (Yuni y Urbano, 2006b), incluyendo preguntas abiertas y centradas en indagar distintos aspectos, como, los puntos críticos en los procesos educativos, la formación recibida durante el cursado de la carrera, especialmente la relacionada a la enseñanza de las ciencias y a la metodología ligada al trabajo experimental, y la identificación de las relaciones entre el pensamiento, los modos de sentir y actuar. En el análisis de documentos nos focalizamos en los materiales escritos producidos por los estudiantes de los profesorados en el contexto de la asignatura Práctica Docente, con el propósito de interpretar las situaciones, acontecimientos y procesos educativos que plantean a la luz de los fundamentos explicitados sobre la enseñanza de las ciencias. Para esto, generamos un dispositivo de registro que recupera la descripción de las prácticas experimentales propuestas considerando el sentido pedagógico didáctico que se les atribuyó, el marco teórico que las fundamentaba, y las categorías en las que se encuadraban de acuerdo a lo que establecimos en la investigación anterior (Raffaini *et al*, 2018).

El diseño de investigación implicó que acordáramos cuestiones en torno a la confección del guion de las entrevistas, la selección de días, horarios y lugares para la realización, la forma de implementación (video y audio), la desgrabación, la codificación para mantener el anonimato de los entrevistados, la lectura y relectura de los registros de las entrevistas, realizando anotaciones marginales, la búsqueda de categorías, y las lecturas posteriores para saturar la búsqueda. Trabajamos en

7 Consideramos como profesores noveles a aquellos docentes en servicio con una antigüedad de hasta 5 años.

equipos cruzados, constituidos por lo menos por una pareja -investigador-entrevistador- que no perteneciera a la institución en la que se forman o se formaron los entrevistados para reducir el nivel de implicancia durante la indagación.

Diálogo entre datos e interpretaciones: reconocimiento de tensiones

El trabajo de investigación requiere de tiempo para reflexionar sistemáticamente, para ir y volver con nuevas preguntas a los datos obtenidos y para *vigilar* el análisis de esos datos a la luz de la teoría.

Coincidimos con Schettini y Cortazzo (2015) en que la interpretación de material cualitativo recogido a partir de diferentes técnicas es inacabable e inabordable en su totalidad. La lectura y relectura de los datos nos enfrentan con nuevos descubrimientos, con dudas, incertidumbres, preguntas, que nos llevan a volver a la teoría o a la mirada de otro miembro del equipo.

De la totalidad de datos analizados y de todos los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, presentamos en este trabajo aquellos que remiten a tensiones que se perciben en las voces y escritos de los entrevistados. Las tensiones de las que hablamos no refieren al sentido de hostilidades, sino a la presencia de distintas fuerzas que presionan simultáneamente, en este caso, sobre las decisiones pedagógicas didácticas que imprimen las propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales.

Cuando analizamos las concepciones y saberes de los estudiantes-practicantes y profesores noveles, construidas a partir de los recorridos de formación en relación con el trabajo experimental y la formación como profesores en ciencias, se reconocieron tensiones que viabilizaron u obstaculizaron la planificación de prácticas experimentales al enseñar Ciencias Naturales (Raffaini *et al*, 2016). Reconocimos tres tensiones: entre formación disciplinar y pedagógica-didáctica; entre condicionamientos institucionales y prácticas; y entre la fundamentación de las propuestas pedagógicas y el diseño de las actividades en el marco de la gestión curricular en las carreras de formación docente. Compartimos a continuación el análisis descriptivo de las mismas.

Tensión entre formación Disciplinar y Pedagógica-didáctica

El análisis de las respuestas evidencia que esta tensión se sostiene en tres aspectos: escasa articulación entre formación disciplinar y formación pedagógica; escasa articulación entre los espacios que conforman el área de formación pedagógica; y un desbalance en la selección de contenidos disciplinares en relación a los contenidos didácticos. Dichas evidencias se manifiestan con diferente profundidad en las distintas carreras.

Los estudiantes-practicantes y los profesores noveles de los profesorados universitarios señalan una fuerte vinculación de su formación con los planes de estudio de las licenciaturas u otras carreras, lo que conlleva a una débil identidad del perfil profesional docente en relación a lo pedagógico-didáctico.

“Todas las materias disciplinares están orientadas para el analista o para la licenciatura cuando uno va a hacer un experimento nunca te preguntan: imagine que un alumno . nunca se piensa en la situación áulica, ahora vos como profesor cómo lo vas aplicar, ¿cómo lo darías? En ninguna materia disciplinar se dio esto” (E1 U)⁸

“A mí me ha tocado hacer materias del profesorado con ingenieros y no había diferencia, y no digo del contenido en sí, sino de la forma en que ese contenido se podría trabajar para el profesorado” (E2 U)

En los profesorados de educación primaria la articulación entre lo disciplinar y lo pedagógico se manifiesta desde demandas en búsqueda de mayores puntos de encuentros, pasando por la integración de conocimientos hasta la reconfiguración de modos de formación.

“Salimos con el cómo enseñar pero no salimos con el contenido a enseñar. Lo que sabemos lo aprendimos en el secundario” (E S 10).

⁸ Se emplea un código con letras y números para identificar a los entrevistados: E corresponde a estudiante-practicantes, PN profesor novel, U superior (universitario), S superior (no universitario) y los números refieren a los diferentes encuestados (1-35).

“Vimos mucha bibliografía tanto general como la específica de ciencia, los distintos enfoques pedagógicos para enseñar ciencia, también fuimos varias veces al laboratorio” (E 8 S).

“Se supone que del secundario uno ya viene con todos los contenidos, pero los contenidos son bastante pobres. Hay que hacer hincapié en eso porque si no el nivel con el que salen los profesores es muy pobre” (E S7).

En relación al desbalance entre los contenidos disciplinares y didácticos se expresan más críticas en el nivel superior no universitario, donde ambos tipos de contenidos se presentan en un mismo espacio curricular de acuerdo a lo prescripto.

“Nos faltan contenidos disciplinares. Nos forman en cómo llegar al alumno pero no los contenidos disciplinares. Tendría que estar distribuido de diferente forma, tendríamos que tener primero el contenido y después cómo enseñarlo, o al revés” (E S8).

Al abordar lo referido a una apreciación sobre la formación recibida, los profesores universitarios focalizaron sus críticas en los escasos procesos de articulación entre los espacios de la formación “pedagógica” entre sí. Las expresiones refieren a las inconsistencias de la formación pedagógica, la metodológica y el enfoque que se proponen como marco formativo para futuros docentes.

“La metodología es muy tradicional hay muy poco despliegue de metodología muy poca problematización. Me ha pasado en materias de formación docente, me están enseñando que yo motive a un chico que yo sea creativo pero dónde está la creatividad que ellos me brindan a mí, el ejemplo” (E1U).

“Cada cátedra tiene sus puntos de vista se nota un desfase entre la Didáctica y las otras materias no sólo en cuanto a criterios y a la metodología Entonces cuando vas a la Didáctica es de una forma y la Práctica es de otra... te hace ruido” (PN 14 U).

Respecto a la formación recibida en relación con el trabajo experimental los estudiantes-practicantes y los profesores noveles de los profesorados universitarios dan cuenta de una impronta débil de la formación didáctica en torno a esa estrategia. Las experiencias realizadas en el marco de las asignaturas específicas se constituyen en los “modelos” de trabajos experimentales:

“En la universidad hemos hecho muchos trabajos prácticos de experimentación, la diferencia está en que no nos enseñaron a hacer el protocolo, a “bajarlos”. Eso sería la tarea nuestra... adaptarlo a tu práctica“ (PN 2 U).

“Yo no puedo hacer experimentos si en la universidad no los hice” (PN 3 U).

“Muchas cosas las aprendí después que me recibí porque hay muchas herramientas que no las tenía . Uno está muy impregnado de esa experiencia como alumna de la universidad pero muchas veces trato de no imitar” (PN 2 U).

También en los profesorados superiores consideran que el desarrollo de actividades experimentales en la formación son las únicas experiencias que les permiten acceder a saberes ligados a esa estrategia:

“Hicimos un experimento para corroborar lo que decía el libro si era cierto o no era cierto, más de eso no hicimos” (E 6 S).

“En el terciario hicimos muchas experiencias de laboratorio... fuimos al laboratorio” (PN 2 S).

Tensiones entre condicionamientos institucionales y prácticas experimentales

Esta tensión se percibe en los profesores noveles y actuaría como obturador en la enseñanza de ciencia. La inclusión de prácticas experimentales no se encuentra instituida en los centros educativos en general y las fuerzas instituyentes no son suficientes para revertir la situación.

“Por ahí también tiene que ver con la escuela que te toca, llegás pensando en hacer muchas cosas y después te chocás con una pared, a mí me costó que me prestaran algunos elementos del laboratorio” (PN 1 U).

“Se puede trabajar en el aula, hacer pequeñas experiencias, aunque las escuelas tienen laboratorios estos no son muy usados, no se tiene incorporado el laboratorio para las clases de ciencia” (PN 3 U).

También se identifican expresiones vinculadas con temores relacionados a utilizar laboratorios en la escuela:

“Las maestras tienen miedo de usar las cosas de vidrios, por miedo que se rompan... a algunos docentes no los han preparado para trabajar en los laboratorios” (PN 2 S).

“Las maestras tienen miedo de ir con los chicos al laboratorio... que se lastimen, que rompan, que se porten mal” (PN 3 S).

Si bien en los profesorados de nivel primario y secundario reciben formación sobre actividades experimentales, los profesores no las incorporan en sus clases de manera cotidiana, y encuentra algún justificativo en esta tensión. Se esperaría que estos nuevos profesores pudieran poner en discusión en las Instituciones los marcos pedagógicos didácticos desde los cuáles se sustentan las propuestas para el desarrollo de las prácticas experimentales. Algunas de esas prácticas requieren del uso de materiales específicos de laboratorio, otras incluyen materiales de uso cotidiano y pueden realizarse en el espacio áulico favoreciendo la posibilidad de implementación de las mismas pese a los condicionamientos institucionales.

Tensión entre el posicionamiento didáctico asumido en la fundamentación y las propuestas pedagógicas diseñadas

Esta tensión surge de la lectura reflexiva y del análisis de los documentos en los que se registran las producciones didácticas que diseñaron los estudiantes en una primera instancia de su práctica docente de ensayo y residencia, las que consideramos unidades de análisis. Los

resultados dan cuenta de una inconsistencia entre el posicionamiento didáctico asumido en la fundamentación y las propuestas didácticas elaboradas. Cabe aclarar que, en las encuestas y entrevistas realizadas antes del análisis documental, se evidenció que los practicantes acuerdan con enfoques para la enseñanza asociados a la teoría constructivista del aprendizaje, como la indagación o la investigación dirigida. Los supuestos y las metas constructivistas son explicitados en la fundamentación de las propuestas de enseñanza, sin embargo, en la secuencia de actividades y en las consignas que se proponen emergen acciones propias de un enfoque tradicional de enseñanza.

En relación a la experimentación, en la mayoría de las propuestas se la presenta en los fundamentos como práctica de investigación, no obstante, en las consignas de las actividades propuestas a los estudiantes coexisten diferentes concepciones de práctica experimental, predominando la experimentación como manipulación guiada, como observación y la experimentación como medición. Las actividades experimentales se incluyen en las propuestas de enseñanza con la finalidad de ilustrar un concepto ya trabajado, antes que como una estrategia que permitiera el desarrollo de competencias científicas y la construcción de conceptos. En escasas ocasiones posibilitan el planteo de hipótesis, el análisis de los resultados, la comunicación de los mismos y otros procedimientos científicos. En otros casos las actividades experimentales se proponen como observación y manipulación de objetos en el laboratorio, acorde a un protocolo previamente establecido.

En algunas propuestas la inclusión de actividades experimentales en la secuencia no está explicitada en la fundamentación y en otras, se las menciona utilizando el término “experimento” que para nosotros en realidad es una demostración. Consideramos a esta última como la actividad que propone y desarrolla el docente para que los estudiantes observen sin ninguna intervención en el diseño o ejecución de la experiencia. En la mayoría de las propuestas se identificó una secuencia de actividades que remite a la serie: demostración - cuestionario- explicación del docente- refuerzo por exposición a través de un texto informativo.

La palabra “experiencia” también es mencionada como sinónimo de experimentación, aun cuando la actividad diseñada no tiene relación con las actividades experimentales. Asimismo, “trabajo práctico” o “trabajo de laboratorio” refieren a una o más actividades experimentales.

Por otra parte, también observamos que las actividades presentadas en las planificaciones son tomadas de propuestas editoriales sin mediar ninguna modificación que las adecue a los fundamentos que se sostienen. Las actividades que se presentan en las planificaciones en algunos casos permiten profundizar y en otros ilustrar el conocimiento de lo definido teóricamente con anterioridad. No hemos encontrado actividades experimentales que se enmarquen dentro de la experimentación como práctica de investigación.

Sin considerar la fundamentación, se observa una coherencia interna entre los objetivos y las actividades. Por ejemplo, en una secuencia de enseñanza se propone como objetivo aprender el manejo de instrumental de laboratorio y en las actividades se realizan mediciones de laboratorio para poder determinar la densidad de un objeto. Los estudiantes logran habilidades en el manejo instrumental, es decir, se enfatiza la dimensión técnica de la experimentación en desmedro del desarrollo procesual en torno a preguntas o hipótesis de investigación.

En algunos casos aparece la observación con un sesgo ingenuo, que resuelve la descripción e identificación del fenómeno a partir de las percepciones, sin mediaciones teóricas o anticipaciones, por lo que muchas veces se zanja con el discurso intencional y dirigido del docente; esto implica que no se realiza una observación científica ya que no hay actividad intelectual (Pujol Villalonga, 2002).

Las orientaciones e intervenciones docentes se centran en seguir los pasos del procedimiento para lograr el resultado esperado; resultado expresado en el mismo protocolo experimental. No se pretende que los estudiantes construyan/reconstruyan nuevos significados a través de esta práctica experimental, sino que “afiancen” conceptos ya “dados”. En el momento de trabajo sobre las conclusiones de las experimentaciones no se recuperan las intervenciones de los estudiantes para relacionar lo observado y registrado con los conceptos introducidos al inicio de los protocolos de procedimiento y generar nuevas preguntas en torno al fenómeno estudiado.

Comentando las tensiones

Como lo expresamos anteriormente, hay por lo menos tres fuerzas que presionan simultáneamente sobre las decisiones pedagógico didác-

ticas de los profesores cuando enseñan ciencias en la escuela primaria y secundaria. Dos de las tensiones devienen del trayecto formativo inicial, y el otro del contexto institucional del nivel de destino; consideramos que la resolución de esas tensiones requiere profundizar el análisis sobre los procesos de construcción subjetiva del oficio docente en la formación, pues requieren concepciones definidas en torno a los enfoques para la enseñanza que se pretenden sustentar.

El marco pedagógico didáctico que explicitan los estudiantes de los profesorados toman como referencia enfoques didácticos de corte constructivista que sustentan la apropiación del conocimiento de todas las dimensiones que componen la ciencia; sin embargo, al introducir una de las estrategias de enseñanza como la experimentación, en general se ajustan a un procedimiento preestablecido; esa forma de abordaje no favorece la construcción de saberes significativos en relación a la ciencia como proceso.

Es en la práctica de residencia dónde los estudiantes-practicantes deberían evidenciar las herramientas conceptuales y procedimentales de las que se apropiaron a lo largo del trayecto de formación. Si los saberes disciplinares específicos y los saberes del trayecto pedagógico se trabajan separados, es de esperar que la integración necesaria para la práctica docente quede exclusivamente a cargo de los estudiantes en formación y de los profesores noveles. La pregunta que surge entonces es cuántos de ellos pueden re-posicionarse críticamente para “re-construir-se” desde la práctica profesional y quienes van a persistir en estrategias que no promueven aprendizajes de calidad. Cuando esa integración no es lograda es factible entonces que se reproduzcan las biografías personales en la práctica docente. Coincidiendo con Gil y Pessoa (1994) y Pérez Gómez (1992) encontramos que las propuestas educativas reflejan una enseñanza ligada a cómo se aprendió en la escuela o en la universidad, en lugar de una enseñanza vinculada a los desarrollos trabajados en los trayectos pedagógicos-didácticos en la formación de los profesorados, es decir sobre el cómo se “debería enseñar”. Reconocemos que los posicionamientos pedagógico-didácticos respecto a la enseñanza de las Ciencias Naturales que se construyen en su formación inicial, están influenciados por las experiencias educativas anteriores, y además podrán ser reconstruidos conforme transcurren sus trayectorias profesionales situadas en determinados contextos sociales e institucionales.

Reflexiones para pensar las prácticas docentes en ciencias: recuperando nuestras voces

Desandar el camino que recorrimos a lo largo del proyecto *La enseñanza de las Ciencias Naturales en las prácticas docentes iniciales: contribuciones para movilizar saberes y reflexiones*, nos encuentra una vez más⁹ ante el desafío de socializar nuestra investigación. Ese camino se ha ido construyendo de a poco, pasando por y desde, momentos de incertidumbres y dudas, a momentos de aciertos y certezas, de estados de “euforia investigativa” a estados “de meseta”, de reelaboraciones a retrocesos y de reelaboraciones a avances.

El conocimiento generado en el proyecto da cuenta de la complejidad que implica la planificación e implementación de una enseñanza de Ciencias Naturales acordes a la naturaleza del trabajo científico. Es en estos procesos (planificar e implementar) donde las dificultades y obstáculos (de índoles personales, curriculares e institucionales) se expresan en prácticas fuertemente caracterizadas por tradiciones instituidas. Consideramos que desde la Práctica Docente como espacio curricular debemos por un lado, generar instancias de articulación con las Didácticas Específicas a nivel curricular y por otro, incluir y problematizar las diferentes tensiones identificadas como objeto de estudio y reflexión con los futuros profesores.

En este sentido, en los tramos finales de la formación recomendamos proponer la revisión crítica de algunas actividades experimentales realizadas en los trayectos formativos de los profesorados (tanto las desarrolladas en las asignaturas de formación disciplinar como las planificadas por los propios estudiantes en las asignaturas pedagógicas) como también de las actividades experimentales que los practicantes/residentes observan en los niveles de destino (aulas de primaria y secundaria).

Consideramos que una buena práctica para repensar entre docentes formadores y estudiantes de los profesorados puede ser la identificación de protocolos clásicos tipo “receta” (que se siguen implementando mayoritariamente en todos los niveles educativos) y su re-diseño con formulaciones recursivas que den cuenta de la relación interdependien-

9 Publicación en la I Convocatoria a Proyectos Mixtos e integrados de Investigación educativa (PROMIIE). Lecumberry, G.; Arfenoni, V.; Orlando, S.; Peña, L.; Raffaini, G.; Scoppa, M.A.; Torres, C. & Pastorino, I. (2016): La cocina de Saravasti y la trama de investigar las prácticas docentes en Ciencias Naturales. En Roldán, C.; et al comps. *Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa*. Río Cuarto: UniRio Editora. Pp.41-66

te entre el proceso experimental y los marcos teórico-conceptuales e incrementen el nivel de problematización.

En relación al trabajo compartido nuestro equipo de investigación ha nadado entre dos aguas, la universidad y los institutos de formación docente, y se ha fluctuado entre aguas turbulentas y calmas. Si bien estos subsistemas tienen preocupaciones comunes, al mismo tiempo tienen organizaciones políticas y académicas diversas, que no siempre favorecen el acercamiento. No obstante, logramos consolidarnos como equipo asumiendo que colaborar implica que cada quien aporte desde sus fortalezas y especificidad, además del compromiso; es necesario el reconocimiento y el respeto por los diferentes saberes que cada uno tiene para aportar al proceso de investigación. El trabajo colaborativo nos permitió enriquecer y revisar nuestras propias prácticas, incorporar e intercambiar bibliografía específica; reorientar las propuestas de formación en torno a lo que se estaba observando. Esta investigación nos dio la posibilidad de conocer cuáles son las debilidades en la gestión de actividades de enseñanza de las ciencias, dando elementos para la organización y ejecución de diferentes acciones de actualización y formación destinados a docentes en servicio.

Consideramos que es necesario continuar y profundizar los análisis sobre la enseñanza de Ciencias Naturales y las prácticas docentes iniciales en el contexto de formación de los profesorado de educación primaria y secundaria en Biología, Física y Química. En este sentido, hemos consensado indagar las biografías escolares para revelar las matrices formativas de los futuros docentes, como punto de partida para dilucidar significados y dimensiones que se encuentran a la base de las tensiones. De esta manera, creemos que será posible reconstruir prácticas científicas en las aulas acorde a las particularidades que asume la alfabetización científica de los niños y jóvenes de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Adúriz-Bravo, A.; Dibarboure, M.; & Ithurralde, S. (Coord). (2013). *El quehacer del científico al aula*. Montevideo, Fondo Editorial que Educa.
- Candela, M. A. (1993). Investigación y desarrollo en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Documento DIE, núm. 24, México *CINVESTAV*, IPN, pp. 1-21.

- Cano, M. & Cañal P. (2006). Las actividades prácticas en la práctica: ¿Qué opina el profesorado? *Alambique* (47), 9-22.
- Carrascosa, J.; Gil Pérez, D., Vilches, A. & Valdez, P. (2008). Papel de la actividad experimental en la educación científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 23(2), pp. 157-181
- Fernández, N. (2013). Los Trabajos Prácticos de laboratorio por investigación en la enseñanza de la Biología. *Revista de Educación en Biología* Vol. 16 Nro.2
- Gellon, G.; Rosenvasser Feher, E.; Furman, M. & Golombek, D. (2018). La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla. Bs. As. Siglo veintiuno editores.
- Gil Pérez, D. & Pessoa, A.M. (1994). *Formación del profesorado de las ciencias*. Madrid: Editorial Popular
- Gil-Pérez, D.; Macedo, B.; Martínez Torregrosa, J.; Sifredo, C.; Valdéz, P & Vilchez, A. (Eds.). (2005) *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- López Rúa, A. & Tamayo Alzate, O. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia). Fecha de consulta: 28 de agosto de 2017. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129256008>> ISSN 1900-9895
- Meinardi, E.; González Galli, L.; Revel Chion A. & Plaza, M.V. (2010). *Educación en Ciencias*. Bs. As. Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la escuela*, (17): 51-73
- Pozo, J. & Gómez Crespo M.A. (2001). *Aprender y Enseñar Ciencia: Del Conocimiento Cotidiano al Conocimiento Científico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pujol Villalonga, R.M. (2002). Educación científica para la ciudadanía en formación. *Alambique*, (32): 9-16
- Raffaini, G., Lecumberry, G.; Arfenoni, V. y Peña, L. (2016). La formación docente inicial en ciencias: saberes sobre las prácticas experimentales construidas a partir de los recorridos de formación. *VI Jornadas Nacionales de prácticas y residencia en la formación docente*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Raffaini, G.; V. Arfenoni y L. Peña, I (2018) Las prácticas experimentales en las propuestas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales en la formación docente inicial. En: e-book: Papini, M.C. y F.G. Sica. *Las Ciencias de la Naturaleza y la Matemática en el aula, nuevos desafíos y paradigmas*, Publisher: UNICEN, Editors: pp 566-575. ISBN 978-950-658-449-8.

- Reinoso, H., Raffaini, G. A. Barbosa & Ortiz, M. I. (2015). Las actividades experimentales: Sujeto tácito en las clases de ciencias. *Revista olimpiadasenlaula.educ.ar*. <http://www.unsam.edu.ar/revista-olimpiadas>.
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata, Editorial Universidad Nacional de la Plata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Bs. As. Gedisa.
- Veglia, S. (2007). *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo. Claves para la reflexión didáctica y la planificación*. Bs As. Novedades Educativas.
- Yuni J. A. y Urbano C. A. (2003). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen 1: Recurso metodológico para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba. Editorial Brujas
- Yuni J. A. y Urbano C. A. (2006a). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba. Editorial Brujas.
- Yuni J. A. y Urbano C. A. (2006b). *Técnicas para investigar. Volumen 2: Recurso metodológico para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba. Editorial Brujas

CAPÍTULO 7

Los caminos de la vida.

Lectura, escritura y trayectorias entre el secundario y la educación superior

Daniela Ivana Kowszyk¹; Romina Cecilia Elisondo²; Rosana Cecilia Chesta³; Marta Piretro⁴; María Laura de la Barrera⁵; Daiana Yamila Rigo⁶; Marcela Siracusa⁷; Ana Riccetti⁸; Erica Fagotti Kucharski⁹

1 Magíster en Educación y Universidad. Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal y María Inmaculada.

2 Doctora en Psicología. Universidad Nacional de Río Cuarto.

3 Especialista en Constructivismo y Educación. Escuela Normal Superior J.J. de Urquiza.

4 Especialista en Educación y TIC. Escuela Normal Superior J.J. de Urquiza.

5 Doctora en Psicología. Universidad Nacional de Río Cuarto.

6 Doctora en Psicología. Universidad Nacional de Río Cuarto.

7 Especialista en Gestión y Vinculación Tecnológica. Universidad Nacional de Río Cuarto.

8 Doctora en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Río Cuarto.

9 Magíster en Ciencias Sociales. Instituto Superior María Inmaculada. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resumen

El propósito del presente capítulo es compartir el camino recorrido durante el desarrollo del proyecto de investigación *Enseñar y Aprender en las Ciencias Sociales. Una perspectiva para pensar las trayectorias educativas*, en el marco de la II Convocatoria de la Dirección General de Educación Superior de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) para la conformación de equipos mixtos e integrados de investigación educativa. El proyecto hizo foco en las trayectorias educativas de estudiantes de los últimos años del nivel secundario y comienzos del superior. Los objetivos trazados plantearon, por un lado, comprender la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de contenidos disciplinares de las ciencias sociales y la construcción de trayectorias escolares, y por otro lado, implementar una propuesta de trabajo colaborativo con estudiantes y que promueva procesos de construcción de conocimientos y acompañamiento de trayectorias educativas. Durante 2016 y 2017 participamos de la investigación, docentes y estudiantes de escuelas secundarias y de instituciones de educación superior de Río Cuarto. Recorrimos diferentes caminos metodológicos y arribamos a resultados interesantes que nos proponemos compartir en este capítulo. Los senderos que se transitan en las instituciones educativas son complejos y en ellos los procesos de lectura, escritura y construcción de conocimientos juegan un papel decisivo. Asimismo, las trayectorias se resignifican comprendiendo los vínculos con compañeros y docentes; tal como podemos arribar desde nuestros principales resultados, *los otros allanan los caminos dentro y fuera de las instituciones*.

*Los caminos de la vida
no son lo que yo pensaba
no son lo que yo creía
no son lo que imaginaba
Los caminos de la vida
son muy difícil de andarlos
difícil de caminarlos
y no encuentro la salida*

Vicentico - Los caminos de la vida

Introducción

Los caminos en las instituciones educativas también son muy difíciles de andarlos. El abandono, la falta de pertenencia, la lentificación y las dificultades en la apropiación de los contenidos son problemáticas frecuentes en los niveles secundario y superior. Tal como sostiene D'alexandre (2014), si bien la educación formal es altamente valorada y tiene un papel fundamental en lograr una inserción social exitosa, el tránsito por el sistema educativo y las trayectorias escolares se entrelazan con historias laborales y familiares de tal modo que son muchos los jóvenes que deben interrumpir esas trayectorias, en forma transitoria o permanente. Según Pereyra (2014), el ingreso tardío o bien el retraso escolar obligan a los jóvenes a hacer grandes esfuerzos para retomar sus estudios e integrarse a grupos de alumnos con diferentes edades.

Estudiantes y docentes construyen recorridos zigzagueantes, llenos de idas y vueltas, de obstáculos y desafíos. El pasaje de un nivel educativo a otro pocas veces sucede de manera *lineal* y *natural*, como durante tanto tiempo se ha proyectado desde el sistema educativo. Es así como nos interesa investigar las trayectorias educativas como *caminatas complejas*, que los estudiantes realizan junto a otros, en el marco de las instituciones educativas y de los objetos de conocimiento; estas interacciones permiten cimentar y construir aprendizajes e identidades (Rigo, Riccetti y Siracusa, 2018). Partimos del supuesto de que las prácticas de lectura y escritura como mediadoras de las relaciones entre estudiantes, docentes y conocimientos, juegan un papel destacado en los recorridos construidos y, por ello, anudamos el estudio de las trayectorias con el de los procesos de lectura y escritura que acontecen en este pasaje por el sistema educativo.

En este capítulo nos proponemos contar el camino transitado en el desarrollo del proyecto titulado “*Enseñar y Aprender en las Ciencias Sociales. Una perspectiva para pensar las trayectorias educativas*”. El trabajo se llevó a cabo durante los años 2016 y 2017 en el marco de la II Convocatoria de la Dirección de Educación Superior de Córdoba (DGES) y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) para la conformación de equipos mixtos e integrados de investigación. Participamos docentes y estudiantes de la ciudad de Río Cuarto, de los ISFD Ramón Menéndez Pidal, Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, María Inmaculada, y de la UNRC. A su vez se contó con la colaboración de algunos profesores de nivel medio que se desempeñan en el CENMA Remedios Escalada de San Martín, IPEM 95 Mariquita Sánchez de Thompson, IPEM 281 Dr. Lucero Kelly y Escuelas Pías, todos ellos también de Río Cuarto.

Atendiendo a los últimos años del nivel medio y comienzos del superior, nos propusimos considerar como eje de articulación los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por prácticas de lectura y escritura en el contexto disciplinar de las Ciencias Sociales. Planteamos dos objetivos generales, el primero orientado a comprender la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de contenidos disciplinares de las ciencias sociales y como espacios vinculados a la construcción de trayectorias escolares. El segundo objetivo general fue diseñar e implementar una propuesta de trabajo colaborativo con estudiantes y docentes a los fines de promover procesos de construcción de estrategias de lectura y escritura para la apropiación de conocimientos en ciencias sociales. Desafío al que nos aproximamos a través de talleres de trabajo compartido entre nuestro equipo, profesores y estudiantes de las instituciones involucradas en el estudio.

El capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, hemos apelado al desarrollo teórico de aspectos claves de las trayectorias educativas, de la escritura y la lectura. Luego, explicamos la metodología utilizada y presentamos los resultados y análisis más relevantes de nuestro estudio. En las consideraciones finales, en base a los resultados obtenidos, reflexionamos acerca de uno de los grandes desafíos que las universidades, los institutos de educación superior y las escuelas secundarias deberían considerar: dar continuidad a toda instancia que signi-

fique acompañar las trayectorias, desarrollando los andamios necesarios y las condiciones más óptimas posibles.

Teorías que orientan el camino de nuestra investigación

Cada vez hay más jóvenes que llegan al nivel superior, no obstante, tan sólo un poco más de la mitad permanece un semestre o concluyen el primer año, siendo también numerosos los que se pierden en el camino hacia la meta. Si bien se han realizado importantes transformaciones en el nivel, de un informe de la OIT se desprende que en Latinoamérica solo el 14% dispone de educación superior. Es frecuente que los jóvenes se encuentren ante la disyuntiva entre trabajar o estudiar y que más de una vez lo resuelvan trabajando para estudiar, atravesando por lugares laborales precarios con el objetivo de obtener más tarde un buen trabajo (Coronado y Gómez Boulin, 2015).

Desde la perspectiva de la sociedad y el sistema educativo, muchas de las explicaciones a los fracasos en el nivel superior, recaen en los jóvenes a quienes se les adjudica déficits individuales. Pero las actuales concepciones sobre las trayectorias estudiantiles sufren un cambio relevante al concebir que el detenimiento o abandono de los estudios

... refiere menos a la supuesta incapacidad personal o los avatares de una historia particular y más a la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y diversificar esas trayectorias necesarias, ancladas en cada niño/adolescente o adulto/a dando respuesta a cada sujeto, a partir de su reconocimiento efectivo. La trayectoria de vida se percibe “anudada, entrelazada, al recorrido por instituciones educativas que habilitan la apropiación sistemática de conocimiento y saberes (Greco, 2015, p. 246 - 245).

En este sentido, las actuales transformaciones en las políticas educativas en Argentina, planteadas desde el paradigma de la educación como un derecho clave, en el que el Estado opera como garante, han promovido la idea de sostenimiento y acompañamiento a las trayectorias de los sujetos como un modo de concreción de dichas políticas, ejecutadas a través de acciones institucionales (Coronado y Gómez Boulin, 2015).

La trayectoria ideal que responde a las prescripciones establecidas por las normas muchas veces dista de los recorridos reales que los estudiantes llevan a cabo de acuerdo con su situación y esta tensión es la que genera importantes fisuras o brechas entre la singularidad individual y las demandas institucionales (Coronado y Gómez Boulin, 2015). Las trayectorias esperadas y teóricas, o bien ideales, muchas veces no se corresponden con las reales. Diversos caminos transitan los estudiantes dentro del sistema educativo caracterizados por la complejidad y un dinamismo importante de considerar (Terigi, 2014).

Entendemos a estas trayectorias como recorridos diversos que realizan los estudiantes en interacción con los docentes y con los contenidos curriculares, en el marco de instituciones y contextos socioculturales particulares. Ellas no son responsabilidades individuales sino caminos compartidos. Las perspectivas socioculturales ofrecen interesantes herramientas para comprenderlas como procesos sociales que implican múltiples sujetos, lenguajes y artefactos de la cultura, que a la vez se articulan con las historias de vida de los estudiantes. Asimismo, coincidimos con Greco (2015) en la importancia de pensar estos caminos educativos en el marco de trayectorias de vida más amplias, donde las experiencias en contextos formales, no formales e informales de educación, se articulan para recorrer itinerarios diversos.

Específicamente, pensar las trayectorias educativas en torno a la lectura y escritura, supone el desafío de acercarnos al concepto de alfabetización académica que también contribuye de manera significativa en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Procesos de alfabetización académica que, comprendidos desde perspectivas socioculturales, también implican transitar caminos de aprendizajes junto a otros y con diversos artefactos de la cultura (textos, computadoras, etc.) en interrelación con contextos mediados por lenguajes y pautas particulares. Desde estas perspectivas se destaca la necesidad de disponer de estrategias educativas que ayuden a los estudiantes a leer y escribir textos específicos de cada área de conocimiento y en el marco de prácticas comunicativas propias del ámbito académico (Carlino, 2011).

Finalmente, asumimos que en el leer y escribir, entre el paso del nivel secundario al superior de educación, se narran trayectorias educativas singulares que distan de las esperadas y teóricas en tanto se configuran en contextos genuinos de enseñanza y aprendizaje.

Camino metodológicos

Transitamos este camino considerando pautas éticas básicas para la investigación en Ciencias Sociales. Trabajamos con grupos diversos de estudiantes y docentes apelando a variadas estrategias de recolección de datos: autobiografías educativas, cuestionarios, entrevistas grupales y talleres con docentes y alumnos. Analizamos los datos integrando procedimientos cuantitativos y cualitativos.

Utilizamos *autobiografías educativas* en el marco de talleres que realizamos durante los meses de febrero-marzo en las actividades de ingreso del año 2016, tanto de la UNRC como de los ISFD. Las carreras en las que se implementaron estas autobiografías fueron: Profesorado de Educación Secundaria en Psicología (Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal e Instituto Superior María Inmaculada, 40 estudiantes) Profesorado de Educación Física (UNRC, 195 alumnos); Profesorado de Educación Inicial (UNRC, ISFD Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza e Instituto Superior María Inmaculada, 130 estudiantes).

El *Cuestionario de lectura, escritura y modalidades de estudio* ha sido elaborado por nuestro equipo de investigación para obtener datos diversos y en contextos heterogéneos respecto de los procesos de construcción de conocimientos que desarrollan los estudiantes. Fue respondido por estudiantes de la carrera de Nivel Inicial de la UNRC (51 alumnos) y distintos grupos del nivel secundario: tres cursos de estudiantes de una escuela para adultos ubicada en el centro de Río Cuarto (45 alumnos), dos divisiones de un colegio secundario público ubicado en el sector norte de la ciudad (52 estudiantes) y, finalmente, un curso de un instituto de nivel secundario privado situado en el macrocentro (34 alumnos).

Realizamos una *entrevista grupal* con estudiantes de nivel inicial de la UNRC, específicamente con quienes habían participado en las instancias anteriores de recolección de datos (autobiografías y cuestionarios). Fueron entrevistados cuando iniciaban su segundo año de estudio. El propósito fue indagar aspectos referidos a la lectura, la escritura y el aprendizaje durante el primer año de estudio en la universidad.

Asimismo, llevamos a cabo *talleres con estudiantes y docentes* en instituciones de educación media y superior. Los talleres se desarrollaron con el propósito de reflexionar junto con docentes y estudiantes res-

pecto de las trayectorias educativas y compartir resultados del proceso de investigación. Las instituciones en las que se realizaron los talleres fueron: Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal, Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, Instituto Superior María Inmaculada, y además en un instituto de nivel medio para adultos (CENMA).

Caminatas en laberintos: resultados del recorrido

Para la presentación de los datos se han considerado los diferentes momentos de la investigación y los instrumentos utilizados. En primer lugar, se presentan resultados de las autobiografías educativas, luego de los cuestionarios y las entrevistas y por último se desarrollan aspectos referidos a los talleres realizados.

Se hace camino al andar... autobiografías en ingresantes al nivel superior

En las autobiografías educativas de los estudiantes de nivel superior destacamos el apoyo de familiares cercanos y amigos a lo largo de la vida. También aparecen influencias positivas de profesores que han ayudado en el camino, así como de compañeros. De este modo, se rescatan como muy significativos lazos construidos con docentes, tanto de nivel inicial como primario y secundario, además de las amistades consolidadas durante experiencias escolares (Chesta, Elisondo y Rigo, 2016; De la barrera, Fagotti Kucharski y Kowszyk, 2016).

“En el secundario en el Colegio Industrial, viví un hermoso compañerismo, un profesor de historia que me hizo amar la historia, el conocimiento y el leer, un preceptor (papá) que era consejero, amigo, y siempre te hablaba de Dios y de lo hermoso que es el vivir...” (Autobiografía 7-M).¹⁰

Aparecen descripciones muy emotivas expresando el gusto por estar en las instituciones educativas.

¹⁰ Utilizamos M, I y N para identificar a los diferentes Institutos de Educación Superior, Menéndez Pidal, ISMI, Escuela Normal Superior, respectivamente.

“Mi paso por la escuela ha sido maravilloso, me ha ayudado a descubrir mi vocación y lo que me hace feliz en la vida” (Autobiografía 4-M).

No obstante, encontramos además relatos que recuperan experiencias que marcaron negativamente a los estudiantes

“En 3º grado anduve bien, Norma, una señorita que adoraba y me comprendía. Los demás grados fueron caóticos, parecía anormal, era muy grandota, me costaba lengua. Iba a particular y siempre me corregía ortografía, me acuerdo todas las palabras corregidas con rojo” (Autobiografía 5-M).

“Poco disfrutables y positivas, sobre todo el secundario, repetí (menciona materias que le gustan). En el primario no quería ir” (Autobiografía 6-M).

Por otro lado, en relación a aspectos específicamente ligados al autoconcepto, un grupo se describe con características positivas: curiosa, dispuesta, estudiosa, responsable, aplicada. Algunos expresan haber tenido buen rendimiento académico y logros destacados (buen promedio, llegar a ser abanderados, escoltas, etc.).

“Como estudiante soy responsable y buena alumna y me gusta sacarme buenas notas, cuando me sé sacar malas notas me enoja conmigo misma” (Autobiografía 5-I).

Otros aluden a ciertas limitaciones, junto al reconocimiento de ciertas satisfacciones producto del esfuerzo:

“Debilidades: timidez, inseguridad, concentración para la lectura...lleva tiempo elaborar las tareas. Fortaleza: gratitud en el proceso y culminación de la tarea, retroalimentar y emprender nuevos proyectos” (Autobiografía 12-M).

También aparece la timidez como un factor limitante para el aprendizaje, en algunos casos puestos de manifiesto a través de recuerdos vinculados al desagrado por leer en público y a la falta de creatividad para la escritura:

“Poco creatividad para la escritura, timidez” (Autobiografía 13-M).

“La lectura me produce timidez, leer frente a otros” (Autobiografía 17-M).

“Lectura, me costó por timidez” (Autobiografía 11-M).

Los miedos para transitar el camino de la formación están muy vinculados a una autovaloración negativa como estudiante:

“Como estudiante me considero una persona que le cuesta, tengo mucho miedo a no poder, que me vaya mal” (Autobiografía 25-N).

“Miedo a no poder, a que me cueste mucho” (Autobiografía 30-N).

El miedo puede obturar posibilidades pero las expectativas pueden dejarse invadir por una apertura hacia la sorpresa y la esperanza. Mirando en profundidad las autobiografías advertimos que los estudiantes encuentran como altamente motivador el deseo de cumplir con sus objetivos. Dentro de la franja de estudiantes mayores a 25 años encontramos frases como: “*siempre me gustó la docencia*”, “*quiero crecer como persona, transformar realidades*”, “*tengo claro el objetivo, lo que es dar clases, estar en el aula*”. En cambio, en los alumnos de menos de 21 años, las expectativas estarían más ligadas a “*hacer nuevas amistades*”, “*integrarme a un grupo y ayudar a otros*”, es decir, que entre sus expectativas, figuran cuestiones de orden relacional, pretenden hacer nuevas amistades y tener nuevas experiencias, sin abandonar, no obstante, la idea de ser un “*buen profesor*”. Lo que predomina en los relatos se manifiesta en los aspectos afectivos; las experiencias vinculares emergen por encima de aspectos académicos como leer, escribir o efectuar aprendizajes escolares. Tal vez ello se deba a que esta instancia de ingreso a la educación superior los encuentre centrados o inundados en cuestiones referidas al comienzo de una nueva etapa, el recuerdo de los que se deja atrás, el desafío de lo que viene. Rescatamos el planteo de Sabino (2010, p. 42), quien sostiene que “al narrar se hace experiencia de querer guardar en la memoria aquellas experiencias que entendemos importantes sostener en el tiempo”. Retomando los aportes de Larrosa, Sabino expresa: “En

el acto de narrar-se uno se dice provisoriamente a sí mismo quién es. Se establece un punto fijo desde el cual interpretar nuestro yo, desde el cual nos paramos ante el mundo que se nos abre paso, a cada mirada, a cada hacer con nuestras manos...” (Sabino, 2010, p. 43-44).

En síntesis, las trayectorias se hacen y se recorren junto a otros, acontecen siempre entre sujetos e instituciones, se caracterizan por ser situadas, particulares y artesanalmente construidas como lo narran los estudiantes en sus autobiografías educativas. Lejos de ser compuestas por imágenes fijas o lazos inmóviles, reúnen identidades diversas, del alumno, del maestro, de la institución y las presentan como una narración posible de ser entre otras tantas (Fagotti Kucharski, y Elisondo, 2016).

Entendemos que en estos relatos se ponen en evidencia ciertas implicancias de nuestras prácticas docentes por las influencias que podemos llegar a tener en las autovaloraciones de nuestros estudiantes, entre otros aspectos. En este sentido, vale la pena revisar no sólo nuestras prácticas sino nuestros modos de comunicación con los estudiantes. Creemos que las experiencias, no sólo son pasado, las seguimos construyendo día a día en la formación de docentes y tienen la potencialidad del cambio.

Escribir, leer y estudiar... “mucho, poquito, nada”

En relación con la lectura, la vinculación que los alumnos del nivel medio de educación establecen entre sus potencialidades o gustos para escribir y la disciplina de que se trate, no es casual. Cuestiones relativas al contenido y a los propósitos de escritura (desarrollo conceptual, adecuación a la situación comunicativa, modos de argumentar considerados válidos, jerarquización de ideas, etc.) son inherentes a determinadas prácticas discursivas y adquieren ciertas particularidades de acuerdo con la disciplina. Aprender contenidos de una disciplina supone incorporar conceptos y métodos junto al uso de lenguajes específicos (Carlino, 2011; 2013).

De este modo, podemos interpretar que tampoco es casual que los estudiantes señalen entre sus dificultades para escribir, aspectos relativos a la propuesta que hace el profesor y a la explicitación por su parte del tema a abordar. Resulta difícil escribir: *“cuando están a cargo nuestro, sin tematización”*, o *“cuando no se entiende la consigna ya que algunos profes no explican bien”*. Lo que están reclamando son ayudas pedagógicas que

los orienten a escribir textos específicos de las diversas disciplinas de la escuela secundaria. Al respecto, alrededor de las dos terceras partes del conjunto de la población dice que sus docentes les ofrecen consignas a la hora de escribir, mientras que un grupo menor dice que “a veces”. Este dato es sumamente relevante puesto que nos permite saber que suele haber consignas orientadoras, si bien queda pendiente indagar la naturaleza de las mismas.

La referencia a las consignas es uno de los aspectos que la mitad de los estudiantes retoma para expresar que escribir para la escuela es diferente que hacerlo fuera de la misma, asociado a las mayores exigencias y a la imposición de los temas sobre los que hay que escribir. Relacionan la escritura en el colegio con algo más formal, “*otro grado de escritura*”, importante, “*algo honorable*”. Algunos expresan: “*No puedo escribir como le escribo a una amiga*”, “*No es igual una carta para un familiar que un texto escolar*”; aunque, en términos generales escriben poco, al percibirla como una tarea “*aburrida*”. Dicen no presentar en su mayoría dificultades para escribir y sólo remiten a problemas ligados con la ortografía, la caligrafía o no saber expresarse, tal vez por la falta de un esquema previo de lo que escribirán en su mente, en tanto exponen la dificultad de organizar y dar estructura a un escrito, tener en claro el para qué y qué escribir.

La mayoría de los sujetos encuestados se definen como “poco” lectores puesto que la asocian al disgusto o displacer, también expresan aburrimiento o falta de tiempo para leer fuera del colegio; son excepcionales los casos que se autocalifican como “muy” lectores. Manifiestan dificultades en la lectura y la comprensión de textos extensos. De este modo, se inclinan por aquellos textos que presentan imágenes que soportan la comprensión, tienen una buena organización interna y se escriben en un lenguaje claro.

Para diferenciar los ámbitos escolares y no escolares de lectura aluden a la dicotomía obligación versus placer. Así, el interés por la lectura fuera de las paredes del aula se asocia fuertemente la lectura como la posibilidad de acceder a otros conocimientos y saberes no repetidos, pero fundamentalmente porque entretienen y generan mayor interés que los textos académicos. Es llamativo cómo muchos conciben que una gran diferencia radica en que leer al interior de la escuela supone una lectura en público, leer para otros y en este sentido estar expuestos a mayor presión o nerviosismo que si lo hicieran fuera de la misma.

En relación a las dificultades en la tarea de estudiar, donde se conjugan las tareas de leer y escribir, los estudiantes remiten a factores claramente extraescolares o propios de la rutina diaria: los celulares o la tecnología en general, el tiempo, el trabajo, las salidas o los hijos. Aspectos inherentes al estudio propiamente dicho aparecen en escasas encuestas, “*estudiar de memoria*” o “*tener poca memoria*”, “*dificultades para comprender lo que leo*”, “*no sé cómo resumir lo que leo*”. Algunas de estas particularidades son reportadas en una investigación realizada por Fernández y Carlino (2010), con estudiantes ingresantes a la universidad, quienes relatan experiencias vividas en relación con el estudio en el nivel secundario, aludiendo justamente a la memorización como una característica central, refiriendo como material de estudio a lo escrito en la carpeta o a pocas páginas de un texto.

Un último aspecto a considerar es la relación que establecen los estudiantes entre escritura, subjetividad y construcción de la identidad adolescente. Son significativas las referencias a la elaboración escrita como un camino para autoconocerse, expresar lo que sienten en un ámbito que, a diferencia de la escuela, queda en la intimidad. Si deseamos conocer las trayectorias no sólo escolares de nuestros alumnos para enlazarlas con las condiciones que les brindamos en nuestras instituciones, y si pretendemos que el placer por leer y escribir también pueda experimentarse al interior de nuestras aulas, resulta fundamental repensar aquellos procesos percibidos por los alumnos como aburridos y tediosos. Un desafío de naturaleza curricular que nos interpela y coloca ante nuevas búsquedas que también y quizás podrán ser compartidas con aquellos a quienes va dirigida (Amor y Kowszyk, 2017; Kowszyk, Velez y Piretro, 2017).

Voces de estudiantes de nivel superior

Durante la entrevista, las estudiantes de Educación Inicial valoraron positivamente su rendimiento académico en primer año. Dicen tener dificultades en relacionar contenidos y conocimientos, tal como ellas lo perciben y también según lo manifestado por algunos profesores. Identificaron algunas estrategias de aprendizaje (cuadros, esquemas) y de enseñanza (lectura, análisis de texto y relación de contenidos al interior de una clase, como así también establecimiento de vinculaciones entre clases, orientaciones de los profesores) que favorecen la comprensión. También observaban dificultades en los programas, algunos no se co-

rresponden con lo trabajado o no son claros. Asimismo, mencionaron problemas de organización entre los compañeros en los trabajos grupales. Las estudiantes valoraron positivamente los horarios de consulta y aquellos profesores que muestran predisposición por favorecer los aprendizajes. Según las estudiantes, lo que facilita este proceso son los *profes que siempre están atentos a cómo aprenden, que dan consultas, que orientan, que están disponibles y acompañan el proceso*. Entienden que las tecnologías son útiles, pero en *varias oportunidades son una distracción*. También percibían que muchos contenidos de primer año están alejados de lo que van a hacer cuando se reciban. Algunas decían que pensaron en dejar la carrera por: *“problemas personales, porque sentía que me iba mal o porque era alejado del futuro profesional”*. Luego, gracias al apoyo de compañeros y familiares decidieron seguir.

Las expresiones durante la entrevista muestran que durante el primer año de estudio en la universidad se presentan dificultades similares a las observadas en otros momentos de la formación. Las estudiantes destacaban el papel de los docentes en los procesos de aprendizaje y comprensión. Esto resulta interesante a la hora de pensar las trayectorias como construcciones compartidas donde los andamiajes de los profesores son centrales. Además mencionaban que la complejidad de los textos parece ser mayor que en el nivel medio, en este sentido perciben dificultades para la articulación de conocimientos y el establecimiento de relaciones entre contenidos. En estas acciones es donde demandan mayor orientación de los profesores.

Talleres para compartir caminos entrecruzados

Estos encuentros se realizaron en cuatro instancias y grupos diferentes y, por lo tanto, cada uno de ellos contó con ciertas particularidades. El común denominador fue reflexionar sobre nuestro tema de investigación: las trayectorias educativas y sus vicisitudes; desafío que llevamos a cabo resignificando el proceso y los resultados de nuestro estudio junto a los participantes de los distintos talleres.

Encuentro con docentes de los CENMA¹¹: la tarea compartida con directivos y profesores de adultos que cursan el nivel medio se basó en un primer momento en destacar la importancia de los docentes en la

11 *Mixturando saberes y quehaceres... de poetas y locos, todos tenemos un poco (de investigadoras también)*. El taller se realizó en junio del 2016 en el marco de un Café Científico organizado por la UNRC en el CENMA Arturo Jauretche.

educación secundaria. Como una manera de reconocer su labor y las huellas que van dejando, presentamos fragmentos de las autobiografías de estudiantes ingresantes, es decir, consideramos sus propias voces para ponerlas a circular al interior del taller y reflexionar sobre ellas.

Por otra parte, quisimos conocer cómo perciben su trabajo: el contexto en que lo hacen, los grupos de estudiantes con los que interactúan, los problemas de los CENMA, la especificidad de la modalidad educativa, entre otros aspectos. De este modo, les propusimos que en grupos escribieran sobre algunos interrogantes disparadores: ¿Quiénes van a los CENMA? ¿Qué problemáticas observan? ¿Cómo abordan esas problemáticas? ¿Qué particularidades tienen los CENMA? ¿Cómo se aprende y enseña en los CENMA?

A partir de ello, establecimos relaciones entre esos saberes específicos ligados a la práctica cotidiana con la tarea de producir conocimientos. Entendimos que lo que explicitan a través de la escritura es en definitiva hacer investigación (entendida en sentido amplio). Esto lo abordamos haciendo el ejercicio de sistematizar lo dicho en torno a un bosquejo de proyecto o propuesta de estudio empírico. Pretendimos realizar algunas analogías entre lo que ellos escribieron y nuestro trabajo “científico”, y destacar la importancia de animarse a contar. Compartimos la idea de que tal vez esa sea la diferencia: nosotros lo contamos, lo hacemos público, pero en realidad todos permanentemente hacemos investigaciones, intentamos conocer respecto de algunos problemas. Pretendimos desmitificar aquello de que la investigación y los quehaceres científicos son privilegios de unos pocos. Maestros, profesores, directores y demás miembros de la comunidad educativa tienen interesantes herramientas, perspectivas y percepciones de la realidad educativa que merecen la pena ser cuestionadas, miradas, investigadas y puestas en discusión. La investigación educativa requiere de trabajos colaborativos entre diferentes actores que permitan comprensiones más ajustadas a las realidades de las aulas y las instituciones, y también posibilidades para innovar con propuestas superadoras. Se hace casi imposible escindir la tarea de investigar con la de hacer docencia (De la Barrera, *et. al.* 2017).

Taller ISFD María Inmaculada: efectuado en el marco de un congreso de educación que reunió sobre todo a profesores pero también a algunos estudiantes¹², se plantearon como objetos de reflexión las tra-

12 *Rayuelas y estudiantes: trayectorias para compartir.* El taller se realizó en mayo de 2017, en el marco del 7mo Congreso de Educación Católica, participaron 20 docentes de nivel inicial, medio y superior y algunos estudiantes de este último nivel.

yectorias educativas en tanto complejidades que interpelan a los educadores. Pensar en alternativas, nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje que atiendan a las diversas singularidades, estrategias particulares y entornos impredecibles. En un primer momento los participantes trabajaron de manera grupal con rayuelas representadas en un papel afiche y fragmentos de expresiones de los estudiantes en las autobiografías (extraídas de nuestros resultados de investigación). Los fragmentos ilustraban momentos y situaciones decisivas en las trayectorias educativas. La consigna era ubicar esos fragmentos en el juego representado en el afiche. Se reflexionó sobre la dificultad de establecer de manera lineal las diferentes experiencias recuperadas, lo que permitió visualizar la complejidad de las trayectorias educativas y reflexionar sobre los propios recorridos por las instituciones.

En el segundo momento se presentaron resultados de investigaciones realizadas por nuestro equipo en el nivel medio y superior. Se discutieron de manera grupal los resultados hallados y se propusieron líneas de acción para acompañar las trayectorias educativas. Los participantes destacaron que la dinámica del taller (algunos aludieron concretamente al “juego de la rayuela”), permitió partir de las experiencias personales, de los recorridos individuales efectuados como estudiantes y también como docentes. Recuperamos algunas expresiones: *“fue un espacio dialógico de reflexión donde cada uno pudo expresar sus propias vivencias/trayectorias, posicionándonos como docentes y alumnos”*, *“logró fortalecer mis prácticas docentes y rever mi empatía con los alumnos”*, *“se logró compartir la cocina del trabajo de investigación”*.

Talleres con estudiantes del ISFD Ramón Menéndez Pidal y Escuela Normal Justo José de Urquiza: estos talleres se realizaron por separado con cada grupo de alumnos durante el año 2017, si bien a los fines de este escrito y dadas las similitudes encontradas, los presentamos de manera conjunta. Participaron estudiantes de la carrera de Profesorado en Psicología y en Nivel Inicial, que a principios de 2016 habían sido los protagonistas del relato de las autobiografías que implementamos en los cursillos de ingreso. También estuvieron presentes otros alumnos y algunos profesores. El objetivo fue compartir el análisis realizado sobre la información sistematizada a partir de dichas autobiografías. La dinámica planteada fue similar a la desarrollada en el taller anterior: se trabajó con el juego de la rayuela, a partir de la cual los participantes comenzaron a entrelazar sus propias vivencias con las que les habíamos ofrecido

en los fragmentos entregados. En un segundo momento a través de una presentación de *power point* compartimos las distintas etapas de nuestro trabajo de investigación a través de una exposición dialogada que culminó con el planteo de algunos interrogantes: ¿Qué papel juegan docentes, compañeros e instituciones en estas trayectorias (entendidas como complejidades y no linealidades)? ¿Cómo se articulan, entrelazan, anudan estas historias individuales, grupales e institucionales? ¿Qué se puede hacer para *acompañarnos en estos recorridos*?

Durante la puesta en común se pusieron de relieve preocupaciones planteadas desde la percepción de los estudiantes ligadas a: aspectos organizacionales y curriculares del cursado de las carreras, aspectos vinculados a una mayor consideración de situaciones particulares y problemáticas asociadas al oficio del estudiante; solicitaron ayuda en estrategias de estudio y acompañamiento psicopedagógico o tutorías. Algunas de las propuestas de los estudiantes son: *escuchar, respetar y valorar cada trayectoria de los pares, de los docentes y de las instituciones, para que esa escucha, ese respeto y ese valor sean transformado en la práctica docente con el simple objetivo de marcar una pequeña diferencia. Desde el nivel inicial, incentivar a los niños/as fomentando la confianza en ellos mismos y el desarrollo de sus capacidades. Potenciar el compromiso con las familias, fomentar la asistencia. Educar desde las emociones, no solo desde lo académico. Contener, mirar, escuchar y ser flexible, en un trato personalizado.* Los estudiantes aluden a un trato personalizado que se distancia de aquellos vínculos colectivos construidos en contextos de grupos numerosos donde prima el desconocimiento. Tal como aparece en las autobiografías, se insiste en todos aquellos valores que apuntan a la consideración de aspectos emocionales y vinculares entre pares y entre estudiantes, profesores y directivos.

El camino recorrido y los nuevos senderos

Las trayectorias de los estudiantes son diversas, han transitado diferentes caminos y seguirán haciéndolo. Sin embargo, en la mayoría de las autobiografías se destaca el papel de los otros en procesos de construcción de conocimientos y subjetividades. Los procesos de construcción de la subjetividad se desarrollan en base a vínculos establecidos con otras personas.

Hablo de producción de subjetividad ya que nunca pre-existe algo que pueda pensarse como dado, de una vez y para siempre. El carácter procesual de la subjetividad (González Rey, 2008) refiere a que nuestro trabajo humano es hacernos con los otros, asumiendo compromisos con los territorios existenciales que habitamos (Bonvillani, 2017. p. 237).

Los otros dejan huellas, marcas y herramientas para seguir en el camino. Los relatos de las estudiantes dan cuenta de las interrelaciones entre autobiografías educativas e historias de vida en general. Las trayectorias educativas no se desarrollan en el vacío sino en el marco de una historia personal y social más amplia y compleja. No son procesos individuales sino caminos compartidos; lejos de ser lineales y cumplirse según los estándares establecidos, se desarrollan de manera compleja y dinámica en interacción con otras personas y con objetos (conocimientos, textos, tareas, etc.) en determinado contexto sociocultural.

Ingresar a las instituciones de educación superior es una cuestión que excede los contenidos curriculares, las técnicas de estudio y los desempeños individuales. Es un reto, un juego de representaciones, identidades y emociones que se construyen y reconstruyen con otros. Crear espacios en las instituciones donde estos juegos, en tanto juegos sociales al decir de Bourdieu, puedan desarrollarse con los andamios necesarios y las condiciones óptimas, es el gran desafío de las universidades y los institutos de educación superior, donde las interacciones con docentes y compañeros sostengan los procesos de aprender nuevos conocimientos, lenguajes específicos y prácticas profesionales diversas. Es decir, que los estudiantes puedan estar al interior del juego, apresados por el juego, creyendo que el juego merece la pena, que vale la pena jugar (Bourdieu, 1997). Asimismo, son indispensables políticas e iniciativas educativas inclusivas que consideren las complejidades de las trayectorias educativas y los contextos donde se desarrollan.

Nuestro trabajo de investigación nos ha permitido acercarnos a las experiencias de quienes transitan sus trayectorias escolares y conocer las vicisitudes de las mismas. Estimamos que el intercambio en los talleres realizados ha dejado huellas que prometen proyecciones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Trabajar en pos de articular explícitamente los procesos de lectura y escritura en términos de mediadores relevantes para el aprendizaje de los contenidos disciplinares, y sobre la manera

en que se establezcan las condiciones de posibilidad para transitar la formación profesional docente de la población en estudio, sigue siendo un desafío que nos compromete a todos.

Hemos indagado en profundidad las modalidades de estudio de alumnos del nivel medio y superior, también algunas maneras de acompañamiento por parte de los docentes y las instituciones, resta por cierto, profundizar en la naturaleza que asumen estos acompañamientos, acercándonos con mayor precisión a los caminos que las instituciones están construyendo para acompañar a sus estudiantes, tanto desde los lineamientos colectivos que se propongan, como en lo relativo a la *co-cina* del aula, es decir, a las características de las consignas, los textos que se ofrecen para leer, las propuestas de escritura, el trabajo de los estudiantes, entre otros. Como lo plantean Rigo, Riccetti y Siracusa (2018), es necesario pensar en entablar vínculos para la comprensión del estudiante ingresante en la Universidad y poner en práctica la lectura y escritura con el fin de empoderar a los estudiantes y promover su formación.

Finalmente, destacamos el trabajo en equipo, la predisposición de cada integrante por sumarse a cada propuesta, así como la colaboración en los estudios y talleres desarrollados. Consideramos que la diversidad de posturas y perspectivas enriquecen los análisis y las propuestas, tal como la integración y triangulación de distintos instrumentos para estudiar la temática de interés en diversos grupos (nivel medio y superior), que surgen en el camino de cada encuentro y mensajes intercambiados. Por último, un aspecto a destacar es el trabajo realizado en los CEN-MA, ya que se trata de un contexto poco estudiado y que se conforma como un entorno educativo interesante para indagar.

Invitamos a continuar recorriendo caminos a partir de la curiosidad y las iniciativas que surgen en el quehacer docente cotidiano, en los contextos genuinos de enseñanza y aprendizaje. También es importante aventurarse a recorrer y proponer nuevos senderos para continuar avanzando hacia una mayor comprensión tanto de las trayectorias educativas como de la educación en general... *abriendo caminos...*

Diego Torres y Juan Luis Guerra - Abriendo Caminos

<https://www.youtube.com/watch?v=ImX1AaXJbc>

Referencias bibliográficas

- Amor, S. y Kowszyk, D. (2017). Historias de trayectorias en tramas institucionales. Formación docente en institutos de educación superior. V JORNADAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA. Universidad Católica de Córdoba.
- Bonvillani, A. (2017). Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas en la producción de la “subjetividad política”. *Quaderns De Psicologia*, 19(3), 229-240. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1379>
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Carlino, P. (2011) Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Revista Contextos de Educación*, 11. Recuperado el día 30 de mayo de 2017 en: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Carlino, P. (2013) *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media*. Informe final. 08. Serie estudios nacionales. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Chesta, R., Elisondo, R. y Rigo, D. (2016). *Ingresantes a la educación superior. Escrituras, lecturas y Autobiografías*. JORNADAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA. Universidad Católica de Córdoba.
- Coronado, M. y Gómez Boulín, M. (2015) *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc. Buenos Aires
- D’Alessandre, V. (2014) *El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. IIPE. UNESCO, Sede Buenos Aires. OEI. Madrid.
- De la barrera, M., Fagotti Kucharski, E. y Kowszyk, D. (2016) *Acompañamiento psicopedagógico en las trayectorias educativas a través de las prácticas de lectura y escritura*. IV JORNADAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA. Universidad Católica de Córdoba.
- De la Barrera, M., Elisondo, R., Kowszyk, D., Rigo, D., Fagotti Kucharski, E., Sira-cursa, M., Ricetti, A. y Rybecky, M. (2017) De poetas y locos, todos tenemos un poco (¡de investigador@s también!) En Melgar, F., Paoloni, P. y Chiecher, A. Otro café por favor. UNIRIO. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado el 1 de julio de 2018 de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-242-2.pdf>

- Fagotti Kucharski, E. y Elisondo, R. (2016) Trayectorias e identidades como construcciones sociales. Relatos de estudiantes universitarios. En “Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. Actualizaciones y perspectivas de investigación en aprendizajes y educación. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 1 de agosto de 2018 de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1248/PUBLICACION%20Contextos%20de%20producci%C3%B3n%20de%20la%20teor%C3%ADa%20de%20Lev%20Vigotsky%20ebook%202018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Fernández, G. y Carlino, P (2010) ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura en la universidad y las de la escuela secundaria? *Revista Lectura y vida*. Buenos Aires. Pp. 6-19.
- Greco, M. B. (2015). *Trayectorias de vida-trayectorias educativas: desafíos para pensar la institución del sujeto desde la psicología educacional*. En Reflexionando las disciplinas. Bogotá: UNIMAR. Recuperado el día 30 de mayo de 2017 en: <http://www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/libroseditorialunimar/article/view/690/613>
- Kowszyk, D., Velez, M. y Piretro, M. (2017) Leer y escribir en el nivel medio: entre lo obligatorio y lo placentero. V JORNADAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA. Universidad Católica de Córdoba.
- Pereyra, S. (2014) Culturas juveniles y culturas escolares. Una aproximación a los procesos de inclusión y exclusión educativa en jóvenes de la provincia de San Luis. En Castro, G. (comp.) *Con voces propias*. Villa Mercedes. Editorial El Tabaquillo.
- Rigo, D., Riccetti, A. y Siracusa, M. (2018) Trayectorias educativas de ingresantes al profesorado en Educación Física: entendiendo a la lectura y escritura como prácticas sociales situadas. En “Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. Actualizaciones y perspectivas de investigación en aprendizajes y educación. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 1 de agosto de 2018 de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1248/PUBLICACION%20Contextos%20de%20producci%C3%B3n%20de%20la%20teor%C3%ADa%20de%20Lev%20Vigotsky%20ebook%202018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Sabino, J. (2010) *Educación, subjetividad y adolescencia*. Buenos Aires. Editorial La Crujía.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. Álvaro Marchesi, A. Blanco, R. y L. (coord.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71-90. Recuperado el día 30 de mayo de 2017 en: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>

Trans-formando-nos

Recorridos de investigación y colaboración en Educación Superior

2ª Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa

Carola Astudillo, Marhild Cortese, Marisa Muchiut y Carolina Bonvillani
Compiladoras

Autores

Santiago Lucero, Ana Vogliotti, Carola Astudillo, Marisa Muchiut, Marhild Cortese, Carolina Bonvillani, María Julia Aymar, Romina Luna, María Gabriela Jure, Pablo Rosales, Mónica Lucía Cúrtolo, María Victoria Picco, Lucas Emanuel Hirsch, Vanesa Barcia, María Martina Merlo, Camila Berardo, María Silvina Baigorria, Cecilia De Dominici, Claudio Acosta, Sandra Ortiz, Omar Argañaraz, María Cecilia Baigorria, Analía Cerutti, Sonia Ghiglione, Romina Galetto, Luciana Palacios, María Eugenia Ferrocchio, Nora Margarita Zon, Claudina Canter, Mabel Etchegaray, Ana Carolina Bovio, Silvia Lucero, Alicia Fernández, Silvia Etchegaray, Graciela Raffaini, Verónica Arfenoni, Graciela Lecumberry, Lorena Peña, Silvia Orlando, María Amelia Scoppa, Daniela Ivana Kowszyk, Romina Cecilia Elisondo, Rosana Cecilia Chesta, Marta Piretro, María Laura de la Barrera, Daiana Yamila Rigo, Marcela Siracusa, Ana Riccetti y Erica Fagotti Kucharski

La presente obra consiste en una compilación de las producciones realizadas a través de la II Convocatoria a proyectos mixtos e integrados de investigación educativa, organizada por la Secretaría Académica de la UNRC y la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba.

Cada uno de los capítulos ofrece una reflexión acerca de la naturaleza del trabajo de investigación compartido en un espacio interinstitucional en donde se reúnen historias profesionales y pertenencias disciplinares diferentes, y en donde se pone el énfasis en los desafíos, obstáculos y aprendizajes construidos.

A lo largo de la obra, se abordarán los siguientes ejes: sentidos y alternativas de integración del sistema de educación superior; problemáticas compartidas entre instituciones y subsistemas de la educación superior; construcción de redes de colaboración interinstitucional; procesos de acompañamiento y evaluación formativa de proyectos de investigación; entre otros.

Dirección General de
EDUCACION SUPERIOR

Ministerio de
EDUCACION

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
CORDOBA

ENTRE
TODOS

ISBN 978-987-688-159-3



9 789876 881593

UniRío
editora



Universidad Nacional
de Río Cuarto
Secretaría Académica